



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**QUAL O LUGAR DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS DAS  
ESCOLAS ESTADUAIS NO PACTO NACIONAL PELA  
ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA NO MUNICÍPIO DO RIO  
GRANDE/RS**

Sidiane Barbosa Acosta

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Suzane da Rocha Vieira  
Gonçalves  
Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gabriela Medeiros Nogueira

**Rio Grande, 2016**

SIDIANE BARBOSA ACOSTA

**Qual o lugar dos coordenadores pedagógicos das escolas estaduais  
no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no Município do  
Rio Grande/RS**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

Orientadora  
Professora Doutora Suzane da Rocha Vieira Gonçalves

Coorientadora  
Professora Doutora Gabriela Medeiros Nogueira

**2016**

SIDIANE BARBOSA ACOSTA

**Qual o lugar dos coordenadores pedagógicos das escolas estaduais  
no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no Município do  
Rio Grande/RS**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

Linha de pesquisa: Espaço e tempos educativos

A185q Acosta, Sidiane Barbosa.  
Qual o lugar dos coordenadores pedagógicos das escolas estaduais no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no município do Rio Grande/RS/ Sidiane Barbosa Acosta . – Rio Grande/RS, 2016.  
109 f.

Orientadora: Prof. Dr<sup>a</sup>. Suzane da Rocha Vieira Gonçalves.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Programa de Pós-graduação em Educação - PPGEdu, Rio Grande/RS, 2016.

1. Educação. 2. Coordenador Pedagógico. 3. Formação Continuada. 4. PNAIC. I. Gonçalves, Suzane da Rocha Vieira, orient. II. Universidade Federal do Rio Grande. III. Título.

CDU 37.012  
CDD 371

### **Catlogação na Fonte**

Cintia Kath Blank

cintiadabiblio@gmail.com

CRB-10/2088

## **AGRADECIMENTOS**

Ao finalizar esta dissertação, relembrei muitas pessoas que se fizeram presentes em minha vida no decorrer de toda esta pesquisa. E todas estas pessoas que estiveram ao meu lado estão de alguma forma presentes em minha escrita. Como são muitas as pessoas, me perdoem se esquecer de mencionar alguém durante esta escrita.

Agradeço, antes de tudo, a Deus, por sempre estar me protegendo. À minha família, meu porto seguro, que sempre esteve ao meu lado em todos os momentos; minha mãe, Eliane Barbosa; meu pai, Francisco Acosta; aos meus irmãos, Wagner Barbosa Acosta e Vinicius Barbosa Acosta, e minha sobrinha, Eduarda Acosta. Por terem me amparado, me incentivado a não desistir de meus sonhos e por sempre estar perto de mim, me entenderem, me amarem e estar ao meu lado, me guiando em todos os momentos, pois só eles sabem os obstáculos que enfrentei para finalizar essa dissertação.

Começo meus agradecimentos, com minha orientadora, Suzane da Rocha Vieira Gonçalves, pela acolhida na orientação deste trabalho, pelo aprendizado, pela parceria, pela imensa compreensão e disponibilidade de diálogo, pois durante essa jornada ocorreram várias situações que, se não fosse por sua paciência, não teria conseguido chegar ao final deste trabalho.

À professora, amiga e segunda mãe, Gabriela Medeiros Nogueira, por quem tenho imensa admiração, por ter incentivado a fazer o mestrado e a continuar meus estudos; por ter sempre acreditado em meu potencial e por todos os aprendizados que proporcionou ao longo desses anos nos quais estive na FURG.

Ao Programa de Pós – Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, pela oportunidade de cursar o mestrado e proporcionar meu crescimento profissional.

Às professoras Silvana Bellé Zasso e Maria de Fátima Cássio, pela participação em minha banca e por suas leituras minuciosas, as quais me auxiliaram nas reflexões desenvolvidas para a finalização deste estudo.

Às colegas de estudo, Jessie Marimon e Liane Orcina, e os demais que participaram das reflexões e dos saberes construídos durante o mestrado.

Às coordenadoras pedagógicas das escolas estaduais do Rio Grande, as quais possibilitaram a construção deste estudo.

Às minhas amigas e companheiras de estudos, Ligia Quadros, Eliane Costa, Leticia Bueno, Thais Fernandes, Adriana Barbosa, Jenny Lorena Bohorquez, pelas conversas, conselhos, por escutarem meus choros e pelas boas risadas durante esses anos de estudos.

À amiga Taiana Louguercio, a qual foi minha confidente, psicóloga, obrigada por tua amizade, paciência e dedicação, te agradeço por fazer parte de minha trajetória de mestrado e por sempre ter confiado em meu potencial.

Às colegas Camila Trindade e Jocielle Brayer, as quais tive o prazer de conhecer no PROEXT e fazer uma amizade. Agradeço vocês pelas tardes e momentos nos quais disponibilizaram seu tempo para escutar meus anseios e minhas inquietudes nesse período de minha escrita.

Às minhas colegas e amigas de graduação, Evelin Goulart, Priscila Vieira, Fernanda Boemeke, Ana Cláudia Amaral, Ana Paula Bonat e Vanessa Bugs que, mesmo longe, sempre acreditaram em meu potencial e torceram para que eu finalizasse essa etapa de estudo. Obrigada, minhas amigas, pelas boas risadas, conselhos e pela amizade que construímos ao longo desses anos.

Por fim, agradeço a todos que, de certa forma, me apoiaram e ajudaram a chegar à reta final deste estudo. Se não fosse por minha persistência e a amizade e carinho de vocês, talvez eu não tivesse conseguido concluir esta dissertação.

Caminhar, apesar da distância;  
Vencer, apesar dos obstáculos;  
Sonhar, apesar das decepções;  
Sorrir, apesar das angústias;  
Acreditar, acima de tudo.  
(autor desconhecido)

## **Resumo**

Esta dissertação tem como objetivo compreender o papel dos coordenadores escolares na política do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC (2012), mais especificamente, nas escolas pertencentes à rede estadual no município do Rio Grande-RS. Para tanto, realizei uma investigação de abordagem qualitativa, através da pesquisa documental e da aplicação de questionários, os quais foram aplicados a 17 coordenadoras pedagógicas das escolas estaduais. No estudo, foram considerados vários documentos do Ministério da Educação, principalmente os que orientam a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. Os documentos foram analisados pela proposta teórico-metodológica sugerida por Shiroma, Campos e Garcia (2005). A partir da análise dos dados foi possível perceber que as coordenadoras pedagógicas muitas vezes vivem uma crise de identidade, pois não sabem qual seu real papel dentro da escola, pois acabam exercendo várias funções que sentem não serem de ordem pedagógica. Outro ponto destacado é a questão das formações continuadas ofertadas pelo PNAIC, as quais elas não são convidadas a participar. Esse fator é bem complicado para elas, pois, segundo os dados da pesquisa, muitas não têm conhecimento do material ofertado, não conseguindo dar assistência às professoras em seus planejamentos. Outro aspecto a destacar no resultado da pesquisa é que a política do PNAIC não contemplou os coordenadores pedagógicos em sua formação continuada, uma vez que são peças fundamentais na construção e na orientação do Projeto Político Pedagógico, porque esses profissionais têm um papel formador no espaço da escola, junto aos professores, que estão em sala de aula.

**Palavras-Chave:** Coordenador Pedagógico - Formação Continuada - PNAIC



## **Abstract**

The purpose of this dissertation is to understand the role of school coordinators in the policy of the National Pact for the Literacy at the Correct Age (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC (2012)), more specifically in schools belonging to the state education network in the city of Rio Grande, RS. For this, I conducted an investigation of qualitative approach, through documentary research and questionnaires, which were applied to 17 pedagogical coordinators from state network schools. In the study, many documents of the Ministry of Education were considered, especially the ones that direct the expansion of the Elementary School to nine years. The documents were analyzed by the theoretical and methodological proposal suggested by Shiroma, Campos e Garcia (2005). By analyzing the data, it was possible to notice that the pedagogical coordinators live an identity crisis many times, because they do not know their real roles inside the school, once they carry out several functions that they feel are not of pedagogical order. Another highlighted topic is the continuing education offered by the PNAIC, to which they are not invited to participate in. This factor is complicated for them, because according to the research data, a lot of them do not know about the material that is offered and they are not able to give assistance to the teachers with their plannings. Another aspect to be emphasized in the research result is that the PNAIC policy did not consider the pedagogical coordinators in its continuing education, once they are fundamental in the construction and orientation of the Pedagogical and Political Project, because these professionals have an educator role in the school space, along with the teachers that are inside the classroom.

**Keywords:** Pedagogical Coordinator; Continuing Education; PNAIC.

## **LISTA DE SIGLAS**

ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização

ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CUFSA - Centro Universitário Fundação Santo André

CRE - Coordenadoria Regional de Educação

EaD - Educação a Distância

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

FURG- Universidade Federal do Rio Grande

IE - Instituto de Educação

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

NEPE - Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação da Infância

PCP - Professor Coordenador Pedagógico

PABAAE - Programa América – Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar

PUC - Pontifícia Universidade Católica

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE - Plano Nacional de Educação

PPGEDU - Programa de Pós-Graduação em Educação

PROEXT - Programa de Extensão Universitária

PROPESP - Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

PPROGED - Programa de Formação de Gestores da Educação Básica

PROGESTÃO - Programa de Capacitação à Distância para Gestores Escolares

REDE - Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica

SCIELO - Scientific Electronic Library Online

SGB - Sistema Geral de Bolsas

SEB - Secretaria de Educação Básica

SEDUC - Secretaria de Estado de Educação

SMED - Secretaria Municipal de Educação

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

TIC - Tecnologia de Informação e Comunicação

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFMS - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

UNAMA - Universidade da Amazônia

## SUMÁRIO

<b>1- Introdução.....</b>	<b>11</b>
<b>2- Caminhos Metodológicos.....</b>	<b>18</b>
2-1 Definição do problema, questões de pesquisa e objetivos.....	18
2-2 Procedimentos da Pesquisa.....	19
2-3 O perfil dos coordenadores pedagógicos participantes deste estudo.....	27
<b>3- A política de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e o Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa (PNAIC).....</b>	<b>34</b>
3-1 A ampliação do Ensino Fundamental de 9 anos .....	34
3-2 Investimento na formação continuada dos professores, ofertada pelo MEC .....	43
<b>3-3 O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).....</b>	<b>46</b>
<b>4- O Papel da Coordenação Pedagógica no espaço escolar .....</b>	<b>58</b>
4-1 Histórico do Coordenador Pedagógico.....	58
4-2 As múltiplas funções do Coordenador Pedagógico.....	63
<b>5- Análise dos dados: O que relatam as coordenadoras pedagógicas da rede estadual do município do Rio Grande/RS.....</b>	<b>68</b>
5-1 O papel das coordenadoras pedagógicas na escola estadual.....	68
5-2 A política do PNAIC e a coordenação pedagógica nas escolas da rede estadual de Rio Grande/RS	80
<b>6- Considerações Finais.....</b>	<b>93</b>
<b>Referências.....</b>	<b>97</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>102</b>
Termo de Consentimento.....	103
Questionário.....	104

## 1- Introdução

A presente dissertação apresenta como tema “Qual o lugar dos coordenadores pedagógicos das escolas estaduais no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no município do Rio Grande/RS”. A mesma tem por objetivo compreender o papel dos coordenadores escolares na política do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC (2012), mais especificamente, nas escolas pertencentes à rede estadual no município do Rio Grande. O pressuposto que pauta essa pesquisa é de que a formação dos coordenadores pedagógicos é fundamental para o sucesso da implementação da política do PNAIC; no entanto, os coordenadores não participaram das ações de formação continuada previstas na política do PNAIC.

No ano de 2012, foi lançada, pela Portaria nº 867, de 4 de julho, a política Federal PNAIC. A mesma expressa um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios, de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas ao final do 3º ano do ensino fundamental. Dentre as propostas anunciadas nessa política é possível destacar suas ações e diretrizes gerais, como esclarece o Art.1º.

I- a alfabetização em língua portuguesa e em matemática.

II- a realização de avaliações anuais universais, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, para os concluintes do 3º ano do ensino fundamental.

III- o apoio gerencial dos estados, aos municípios que tenham aderido às ações do Pacto, para sua efetiva implementação.

Parágrafo único. A pactuação com cada ente federado será formalizada em instrumento próprio a ser disponibilizado pelo MEC (BRASIL, 2012, p.1).

Cabe destacar que a temática desta pesquisa vincula-se à minha trajetória acadêmica, considerando os caminhos que venho percorrendo, especialmente, em espaços de pesquisa como o Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação da Infância- NEPE<sup>1</sup>, na Universidade Federal do Rio Grande - FURG, em que participei de reuniões

---

<sup>1</sup>Mais informações sobre o núcleo consultar o site <http://www.nepe.furg.br>.

e atuei como colaboradora na pesquisa “Investigando as políticas públicas na Educação Infantil em diferentes contextos”, sob a coordenação da professora Dr.<sup>a</sup> Suzane da Rocha Vieira Gonçalves, em 2012. Neste mesmo ano, também atuei como colaboradora do projeto de extensão intitulado “Alfabetização e Letramento nos Três anos iniciais do Ensino Fundamental: Uma proposta de Investigação Ação<sup>2</sup>, coordenado pela professora Dr.<sup>a</sup> Gabriela Medeiros Nogueira.

Além desses projetos de pesquisa e extensão voltados para a formação de professores, estive inserida como colaboradora no “Programa de formação continuada para professores dos três primeiros anos do Ensino Fundamental em alfabetização e letramento”<sup>3</sup>, atuando, ao longo do ano de 2014, diretamente nas ações desenvolvidas junto aos gestores educacionais.

O referido programa foi pensado a partir de três grandes projetos realizados pelo NEPE, em 2012. São eles: 1º Formação continuada de professores/as de 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos: um espaço de estudo e reflexão sobre a prática pedagógica; 2º Alfabetização e letramento nos três anos iniciais do Ensino Fundamental: uma proposta de investigação-ação; 3º Formação continuada para professoras de Educação Infantil das escolas estaduais do município do Rio Grande - RS<sup>4</sup>. É importante salientar que os três projetos citados foram iniciados a partir da ampliação do Ensino Fundamental de 9 anos e de estudos relacionados à alfabetização, ao letramento, à ludicidade, à infância, às concepções de aprendizagem, à prática pedagógica, à avaliação e à identidade da Educação Infantil e do Ensino Fundamental realizados no NEPE.

Assim, este programa de extensão teve como objetivo inicial apoiar a Secretaria Municipal de Educação do Rio Grande - RS na implementação do Pacto Nacional pela

---

<sup>2</sup>O projeto de extensão teve como propósito contribuir para a efetivação e o fortalecimento das políticas nacionais voltadas para alfabetização e letramento, tal como o Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa.

<sup>3</sup>Este programa contou com apoio financeiro do MEC, através do edital PROEXT-2014, e atendeu professores alfabetizadores gestores da rede municipal e estadual de ensino da cidade do Rio Grande-RS.

<sup>4</sup>Informação mais específica sobre os projetos realizados no NEPE: visite o site <http://www.nepe.furg.br>.

Alfabetização na Idade Certa, contribuindo com a formação continuada de professores do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de educação; da equipe de gestores da Secretaria Municipal de Educação; dos coordenadores pedagógicos das escolas, e outros profissionais que atuam nas bibliotecas e em outros setores da escola.

É importante salientar que inicialmente o programa era direcionado apenas para os profissionais da rede municipal de educação do Rio Grande; contudo, durante o desenvolvimento do Programa foi proposta a ampliação das ações do projeto para a rede estadual no Município do Rio Grande. Essa decisão contemplou a necessidade de proporcionar as discussões que estavam sendo realizadas com a rede municipal, para professores e coordenadores das escolas vinculadas à 18ª CRE, atuantes no município do Rio Grande. A ampliação da oferta possibilitou momentos mais qualificados de aprendizagem e troca de experiências, além de proporcionar um espaço de discussão direcionado para as coordenadoras, as quais (muitas vezes por falta de tempo) nem sempre conseguem realizar formação na própria escola.

Dentre os seis projetos desenvolvidos ao longo do ano de 2014, optei por apresentar mais detalhadamente o **Projeto 3: Formação Continuada** - dirigida aos Coordenadores Pedagógicos das escolas e responsáveis pelas Bibliotecas e/ou espaços de Leitura, pois nesse projeto estive inserida de forma efetiva como participante e colaboradora assídua. Cabe salientar que foi a partir da experiência vivenciada nesse projeto que fui vislumbrando a possibilidade de realizar uma investigação sobre o papel dos coordenadores educacionais no PNAIC, resultando então na proposta desta dissertação.

O curso de formação continuada da equipe de gestão educacional - dirigido aos supervisores pedagógicos das escolas estaduais - foi uma parceria com a 18ª Coordenadoria Regional de Educação-CRE; foi organizado em quatro encontros, no segundo semestre de 2014. As temáticas abordadas nos encontros foram: i) A gestão escolar, ii) O papel da coordenação pedagógica e a formação continuada de professores, iii) As políticas de alfabetização e letramento no cotidiano escolar, iv) Gestão democrática e o Projeto Político Pedagógico e v) Planejamento e avaliação nos anos iniciais.

É importante pontuar que, no final de cada encontro, os participantes sempre preenchem uma ficha de avaliação com questões relacionadas à temática abordada, à metodologia utilizada e às impressões que as mesmas tiveram durante o período de trabalho.

Durante a realização dos encontros com os coordenadores estaduais, senti-me inquietada com as discussões realizadas, sobretudo ao perceber que os mesmos indicavam, em suas falas, que não conheciam o material do PNAIC, uma vez que a formação era disponibilizada apenas aos professores. Desse modo, percebi o potencial da questão e ponderei que essa seria uma temática interessante de ser investigada, pois a formação no campo da educação é voltada, na maioria das vezes, para os professores que atuam diretamente com os alunos em sala de aula.

A partir disso, considerei pertinente realizar um levantamento nos 32 cadernos de alfabetização em Língua Portuguesa, do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, para buscar alguma referência que indicasse qual a participação de outros profissionais (gestor, coordenador, supervisor) da educação na formação, para além dos professores.

Nessa busca, empreguei a ferramenta “localizar” e realizei a busca em todo o documento a partir dos seguintes descritores: coordenador pedagógico, gestor e supervisor. Os resultados da busca nos 32 cadernos indicaram que a palavra “coordenação” aparece 10 vezes; “gestor”, 8 vezes e “supervisor”, 2 vezes, o que pode ser considerado insignificante considerando o montante de 1.152 páginas. Desse modo, entendo que isso pode ser um indício de que a política do PNAIC tem como foco basicamente a formação de professores que atuam na sala de aula dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, pois ao realizar a procura com o descritor “professor” observei que a mesma aparece 1.901 vezes, assim fortalecendo minha inquietação de que essa política vem desconsiderando a formação dos gestores educacionais.

Contudo, parto do pressuposto que os gestores possuem um papel importante no contexto da escola, pois os mesmos são os responsáveis pela coordenação do processo de construção do Projeto Político Pedagógico, parte essencial dentro do ambiente escolar, bem como pela promoção da formação continuada no espaço escolar, do acompanhamento e da discussão com os professores acerca do currículo e



da avaliação no cotidiano da escola, assim como do apoio pedagógico aos docentes. Esse foi um dos motivos que levou à realização - a partir do Programa de formação continuada para professores dos três primeiros anos do Ensino Fundamental - de uma ação voltada aos coordenadores/gestores, com o propósito de oportunizar que os coordenadores pedagógicos conhecessem um pouco mais sobre a política do PNAIC, possibilitando também um espaço de formação em que pudessem expor suas dúvidas, anseios e contribuíssem com suas experiências dentro do ambiente escolar.

A partir de todo esse movimento que venho percorrendo dentro de ambientes que tratam sobre as políticas educacionais e em especial a política do PNAIC, começou meu interesse em investigar: “Qual o lugar da coordenação pedagógica na proposta do PNAIC?”, pois entendo que essa política de educação gera uma mudança no contexto da escola e que o coordenador é peça fundamental dentro desse processo.

Considerando as inserções que venho realizando, destacadas anteriormente, venho intensificando o desejo de me constituir uma pesquisadora no campo da educação. Cabe destacar, que esse campo é marcado por constantes modificações, especialmente, no que tange às políticas públicas nacionais. É possível perceber que, nos últimos anos, houve um crescimento do número de programas e projetos no campo na educação, voltados para a melhoria da qualidade do ensino e um forte investimento em ações de formação continuada para os professores<sup>5</sup>.

Para dar continuidade a esta dissertação, o trabalho foi organizado em 5 (cinco) capítulos e as considerações finais. Na **Introdução**, venho pontuando algumas questões sobre o coordenador pedagógico e a política do PNAIC e de onde surgiu meu interesse de pesquisa.

No segundo capítulo, Intitulado **Caminhos Metodológicos**, apresento as ações metodológicas para desenvolver essa pesquisa de abordagem qualitativa, trazendo autores como: Minayo (1994), Moreira (2002), Ludke e André (1986), Bogdan e Biklen (1982) e Gerhardt e Silveira (2009). Exponho o problema de pesquisa, bem como seu objetivo geral e objetivos específicos. Descrevo, ainda, os sujeitos da pesquisa e os

---

<sup>5</sup> Programas como o Pró-Letramento, no ano de 2008, e o Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa (PNAIC), em 2012.

caminhos escolhidos para produção e análise dos dados, mostrando descritivamente que os mesmos se deram a partir da análise documental, na qual utilizo autores como: Pádua (1997), Shiroma, Campos e Garcia (2005), Silva (2009) e também a partir dos questionários realizados com as 21 coordenadoras das escolas estaduais do Rio Grande-RS.

No terceiro capítulo, **A política de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e o Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa (PNAIC)**, analiso a política do PNAIC e o Ensino Fundamental de 9 anos, através de documentos, leis e decretos, buscando as mudanças que vêm ocorrendo no âmbito das políticas educacionais.

No quarto capítulo - **O papel do coordenador pedagógico no âmbito escolar** - realizo um breve histórico sobre a coordenação pedagógica; em seguida, procuro evidenciar (através dos autores com os quais dialoguei, como: Fussari 1997, Gomes 2011, Libâneo 2001, Lima 2001, Medina 2008, Rangel 2009, Saviani 2000-2007, Soares 2012 e Vasconcellos 2007) qual é o papel e a função desse profissional dentro do espaço escolar.

No quinto capítulo - **Análise dos dados: O que relatam as coordenadoras pedagógicas** - realizo uma reflexão a partir das respostas das coordenadoras, buscando compreender qual é o lugar do coordenador pedagógico dentro da política do PNAIC. Esse capítulo está dividido em duas seções: na primeira, abordo as questões relacionadas ao papel do coordenador pedagógico dentro do ambiente escolar; e na outra seção, realizo uma discussão sobre o lugar do coordenador pedagógico dentro da política do PNAIC.

Nas **considerações finais**, retomo o problema de pesquisa para especificar a maneira como surgiram os resultados da análise dos dados, destacando que a política do PNAIC não contempla os coordenadores pedagógicos em suas formações continuadas.

## 2- Caminhos Metodológicos

A presente pesquisa está inserida no campo da investigação qualitativa, a qual pretende - a partir da análise documental e da aplicação de questionários - compreender o papel dos coordenadores escolares na política do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC (2012); mais especificamente, nas escolas pertencentes à rede estadual da cidade do Rio Grande-RS. Dessa forma, entendo que a melhor maneira de conhecer um ambiente estudado é buscar uma metodologia que auxilie a compreender as dimensões do elemento de estudo.

Para compreender e discutir sobre o que é pesquisa qualitativa busco suporte em alguns teóricos como Minayo (1994), Moreira (2002), Ludke e André (1986), Bogdan e Biklen (1982) e Gerhardt e Silveira (2009).

Conforme defende Minayo:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ele se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das reações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (1994, p. 21).

A partir da citação, entendo que a pesquisa qualitativa requer um olhar subjetivo e cuidadoso do pesquisador, pois a mesma envolve sujeitos que possuem crenças e valores, os quais devem ser respeitados. O investigador precisa cuidar para não se deixar envolver com suas dúvidas pessoais, lembrar que a pesquisa envolve questões do campo empírico e que precisamos pegar as informações obtidas e analisá-las de maneira crítica e exploratória.

Para Moreira (2002, p. 14), a pesquisa qualitativa inclui:

- 1) A interpretação como foco. Nesse sentido, há um interesse em interpretar a situação em estudo sob o olhar dos próprios participantes;
- 2) A subjetividade é enfatizada. Assim, o foco de interesse é a perspectiva dos informantes;
- 3) A flexibilidade na conduta do estudo. Não há uma definição a priori das situações;

- 4) O interesse é no processo e não no resultado. Segue-se uma orientação que objetiva entender a situação em análise;
- 5) O contexto como intimamente ligado ao comportamento das pessoas na formação da experiência; e
- 6) O reconhecimento de que há uma influência da pesquisa sobre a situação, admitindo-se que o pesquisador também sofre influência da situação de pesquisa.

Compreendo que é fundamental traçar um caminho ou um método que auxilie o pesquisador, pois como a pesquisa qualitativa envolve sujeitos é importante que o mesmo seja cauteloso com as múltiplas situações que podem ocorrer durante o processo.

De acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p. 32), a pesquisa qualitativa “preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”.

## **2-1 Definição do problema, questões de pesquisa e objetivos.**

A escolha pelo tema surgiu a partir do meu envolvimento com o curso de formação continuada para os gestores, ofertado pelo PROEXT, no ano de 2014, o qual visava contribuir para a efetivação e o fortalecimento das políticas nacionais voltadas para alfabetização e letramento, tal como o “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”. Também pela carência de trabalhos produzidos em relação à temática de formação continuada de gestores, considerando as buscas nos periódicos da Capes e de eventos científicos de âmbito nacional, como a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação - ANPED e a Associação Nacional de Política e Administração da Educação - ANPAE<sup>6</sup>. Cabe salientar que o levantamento de trabalhos foi realizado a partir do recorte temporal de 2004 a 2013<sup>7</sup>; a escolha por esse período considerou a publicação do documento “Ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos” (3º relatório), disponibilizado pelo MEC em 2004, tendo em vista que este é um

---

<sup>6</sup> Os trabalhos serão apresentados a seguir, em um quadro, na sessão deste capítulo que trata dos procedimentos da pesquisa.

dos primeiros documentos que aborda a formação dos profissionais que atuam nos anos iniciais.

A partir do problema desta pesquisa, que visa compreender o lugar dos coordenadores pedagógicos no âmbito da política do Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa (PNAIC), destaco os seguintes objetivos específicos que orientaram esta investigação:

- Problematizar o papel dos coordenadores pedagógicos no ambiente escolar.
- Discutir a importância da formação continuada para os coordenadores pedagógicos da rede estadual de ensino da cidade do Rio Grande dentro da Política do Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa.

Na seção a seguir, apresento o que é pesquisa documental, quais os documentos analisados e detalho o procedimento realizado para a obtenção dos dados, assim como os trabalhos encontrados em periódicos, eventos e a técnica de questionários utilizada para a coleta de dados.

## **2-2 Procedimentos da pesquisa**

Estando a temática da pesquisa inserida no campo das políticas públicas para a educação, os procedimentos adotados para a realização da mesma deu-se a partir da análise documental e da aplicação de questionários com 17 coordenadoras da rede estadual de ensino da cidade do Rio Grande - RS.

A presente pesquisa iniciou-se através da análise de documentos, com o intuito de compreender o que estava sendo discutido sobre o Ensino Fundamental de 9 anos; o *corpus* de análise foi construído processualmente a partir dos documentos oficiais do Ministério da Educação, como: os Relatórios do Programa de Ampliação do Ensino Fundamental para os 9 (nove) anos (2004-2006), a Resolução CNE/CEB nº 3/2005, o Parecer CNE/CEB nº4/2008, o Parecer CNE/CEB nº6/2005 e o Parecer CNE/CEB nº18/2005, Orientações gerais do Ensino Fundamental de 9 anos e da política do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. Em um segundo momento, foi

realizada a aplicação dos questionários com a intenção de compreender o papel do coordenador pedagógico dentro do espaço escolar e também investigar se esse profissional tem lugar dentro da política do PNAIC e se tem conhecimentos dos materiais ofertados pela mesma.

A escolha por esses documentos sobre o Ensino Fundamental de nove anos foi realizada considerando os documentos emitidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), pela Câmara de Educação Básica (CEB), Ministério da Educação e Cultura (MEC), na forma de pareceres, de resoluções e de orientações que abordassem ou fizessem referência ao Ensino Fundamental de nove anos.

Os documentos foram analisados pela proposta teórico-metodológica sugerida por Shiroma, Campos e Garcia (2005), a qual indica a necessidade de um estudo aprofundado sobre quais conceitos e argumentos são privilegiados e quais os intencionalmente “desprezados” nos textos do *corpus* documental. Assim, todos os documentos foram estudados no sentido de compreender quais são seus conceitos principais e de que forma eles aparecem nos diversos documentos. Para isso, foi preciso desconstruir os textos e compreender a intertextualidade dos documentos, tendo em vista que:

[...] a “desconstrução” dos textos, visando à compreensão de seu processo de produção, torna-se um importante mecanismo de análise discursiva, na medida em que permite localizar as inconsistências dos textos, os pontos em que transgridem os limites dentro dos quais foram construídos (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 433).

No ponto de vista de Silva (2009), a pesquisa documental permite a investigação de determinada problemática não em sua interação imediata, mas de forma indireta, por meio do estudo dos documentos que são produzidos pelo homem e por isso revelam o seu modo de ser, viver e compreender um fato social.

A respeito da pesquisa documental, Pádua (1997) destaca:

Pesquisa documental é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados); tem sido largamente utilizada nas ciências sociais, na investigação histórica, a fim de descrever, comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências; elaborada por institutos especializados e considerados confiáveis para realização da pesquisa (1997, p. 62).

Dessa forma, foi realizada a busca de trabalhos nos eventos científicos, como ANPED, ANPAE, revista SCIELO e nos periódicos da Capes, com o intuito de verificar o que as produções vinham pontuando sobre a formação continuada dos gestores<sup>8</sup>. Utilizo termo “gestores”, pois o mesmo tem significado amplo, podendo referir-se tanto à direção quanto à coordenação. A procura por esses trabalhos se deu com a finalidade de complementar a investigação da pesquisa e buscar informações sobre o que estava sendo produzido sobre a formação continuada para os coordenadores pedagógicos nesses materiais.

A investigação deu-se da seguinte maneira: em um primeiro momento, optei por contemplar apenas os trabalhos completos, disponibilizados virtualmente na página da Reunião Anual da ANPED. Desse modo, foram considerados os trabalhos apresentados no GT 8 - Formação de professores -, nas reuniões de 27<sup>a</sup> a 36<sup>a</sup>. Nesse levantamento de trabalhos, identifiquei 247 produções, porém nenhuma delas tratava sobre a formação continuada de gestores escolares. Diante dessa situação, resolvi ampliar a busca para os trabalhos apresentados no formato de pôster. Contudo, das 140 produções localizadas, analisei que o foco das produções era basicamente a formação inicial de professores e as experiências docentes, sem contemplar os coordenadores pedagógicos.

A procura pelos trabalhos relacionados à formação continuada de gestores no site da ANPAE contemplou os Simpósios de XXIII a XXVI. Busquei pelos trabalhos completos e localizei 472 trabalhos. Em um primeiro momento, realizei a leitura dos títulos e a seguir selecionei os que tratavam sobre a formação de gestores; desses, obtive 3 trabalhos sobre a referida temática, conforme quadro abaixo:

---

<sup>8</sup> Tema de interesse da pesquisa, o qual vem sendo anunciado desde o capítulo 1.

Quadro 1: Trabalhos sobre formação continuada de gestores na ANPAE

<b>Trabalho</b>	<b>Autor- Ano</b>	<b>Foco</b>
Desafios da Formação Continuada: Alternativas para a Atuação de Diretores, Supervisores e Coordenadores de Curso no Espaço Escolar.	MELLO, MOREIRA, 2007	Atividades administrativas dos gestores.
Formação de Gestores Escolares em Belém-PA: Uma Contribuição para Investigação.	CARDOSO, OLIVEIRA, 2007	Compreender o modelo de formação dos gestores escolares.
O Papel do Gestor no Processo de Incorporação das TIC na escola.	CAPELLETTI, ALMEIDA, RIOS, MACHADO, 2007.	Formar gestores para incorporar tecnologia na gestão.

Fonte: Site do evento (<http://www.anpae.org.br/>).

No Simpósio XXV, realizei a procura no eixo 4: Política e Gestão educacional e os profissionais de educação, mas não tive acesso aos trabalhos. No Simpósio XXVI, a procura foi realizada no eixo 2: Políticas de Educação Básica e de Formação e Gestão Escolar; obtive 111 trabalhos, os quais fui selecionando a partir do título. Desses, apenas 6 (seis) contemplavam formação continuada no título; contudo, ao ler os artigos na íntegra, percebi que tratavam da formação para professores, relatos de experiências e escolas, sem abordar a formação continuada de gestores.

O levantamento realizado nos periódicos da Revista Científica - SCIELO deu-se a partir de dois descritores: “formação continuada de gestores” e “formação de gestores”. Cabe salientar que não foi possível localizar nenhuma produção com o primeiro descritor; com o segundo, foram encontrados 159 trabalhos; contudo, essas publicações eram relacionadas às políticas e às avaliações e grande parte dos trabalhos localizados era da área da saúde.

No banco de teses e dissertações da Capes, encontrei 102 registros; dentre esses, selecionei, a partir dos títulos, 4 (quatro) produções, as quais se aproximaram da formação continuada dos coordenadores. O restante dos trabalhos tinha como foco a formação continuada de professores; por isso, não foram abordados no quadro abaixo.



Quadro 2: Trabalhos sobre formação continuada de gestores disponibilizados na Capes

<b>Trabalho</b>	<b>Autor - Ano</b>	<b>Foco</b>
O programa de formação continuada de gestores de educação básica (PROGED): Uma política de formação dos profissionais da educação no contexto da rede nacional.	LIMA, 2011	Analisar o impacto da política do PROGED.
Formação Continuada de gestores públicos de educação especial: Constituindo caminhos.	NOGUEIRA, 2012	Formação de gestores para educação especial.
Política de formação para gestores escolares no estado de Pernambuco: Quais as contribuições para a organização escolar democrática.	UCHÔA, 2012	Formação de gestores nos programas PROGESTÃO E Programa Escola de Gestores da Educação Básica.
Formação da educação - ação continuada de gestores escolares e a qualidade da educação na rede de escolas municipais de Canoas/RS: Contributos para qualificar a ação gestora.	BUHLER, 2012	Formação continuada para gestores escolares na interface com a qualidade da educação.

Fonte: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

A partir do conjunto de dados sobre as buscas realizadas, percebo que o número de produções que contempla a formação continuada de gestores é pequeno se for comparado ao número de trabalhos produzidos no período analisado. Entendo que os trabalhos localizados apresentam diferentes discussões acerca do gestor; porém, conforme os resultados encontrados, nenhuma publicação trata sobre a formação continuada de gestores em programas ofertados pelo MEC.

Os resultados das buscas nos eventos demonstraram que a formação continuada para os gestores vem sendo pouco abordada, tanto nas políticas nacionais para alfabetização, quanto no meio acadêmico. Os poucos trabalhos encontrados indicaram

que o foco das pesquisas com gestores está voltado para as funções de administração escolar, sem contemplar as práticas pedagógicas do ambiente escolar.

A partir dos resultados dos trabalhos encontrados, justifico o quanto é importante e necessário um maior investimento em pesquisas no campo da formação continuada, que tenham como foco o lugar que o coordenador pedagógico vem ocupando nas políticas e nas produções acadêmicas, bem como sobre o papel que ele desempenha no contexto educacional, mais especificamente no que tange à alfabetização. Considero que o coordenador pedagógico é uma parte importante dentro de um sistema educacional e, mesmo assim, pouco se tem investigado sobre o seu papel na escola e o seu lugar dentro das políticas educacionais; além disso, pouco se tem investido na formação deste profissional.

Assim, pretendo aprofundar meus estudos relacionados à coordenação pedagógica, para tentar compreender quais as mudanças que foram ocorrendo em sua função, qual o seu real papel dentro do ambiente escolar e principalmente seu lugar na política do PNAIC. Para descobrir essas questões, realizei um questionário com questões abertas e fechadas para ser aplicado com as coordenadoras pedagógicas das escolas estaduais do município do Rio Grande-RS. A escolha por essa técnica se deu pelo fato de:

[...] se apresentar vantajosa para a pesquisa, já que permite o registro de informações de um grande número de pessoas; poderá também garantir que opiniões sejam expressas de forma escrita, isto é, diversificando a linguagem na manifestação de ideias distantes fisicamente e, portanto, sem a influência do pesquisador. Tanto a incidência quantitativa dos posicionamentos, quanto a leitura das opiniões foram consideradas para permitir a maior aproximação possível com a realidade, permitindo indicações que favoreçam a descrição de situações e a elaboração de conclusões parciais e finais sobre o objeto de estudo. (VIEIRA, 2012, p. 23).

Inicialmente, tive a intenção de aplicar os questionários com o grupo de coordenadoras pedagógicas das escolas estaduais pertencentes ao município do Rio Grande, as quais participaram do curso de formação continuada ofertada pelo PROEXT, no ano de 2014. No entanto, como participaram apenas 11 coordenadoras pedagógicas, frente ao número de escolas da rede, e por ocorrerem mudanças no ano letivo de 2015, em que alguns coordenadores saíram da função de gestão, optamos por

ampliar a investigação e propor a pesquisa com o grupo de coordenadoras que atuam nas escolas da rede estadual do Rio Grande. É importante salientar que no município existem 32 escolas estaduais e, destas, 27 possuem atendimento de Ensino Fundamental, mais especificamente voltado para o ciclo da alfabetização; por isso, não foram convidadas todas as escolas estaduais a participarem da pesquisa, apenas os coordenadores que atuam em escolas em que os professores participam do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

O contato com as coordenadoras deu-se no mês de maio do ano de 2015, quando enviei uma mensagem pelo correio eletrônico (e-mail), convidando-as para participar de minha pesquisa, explicando o objetivo, que era compreender o lugar dos coordenadores pedagógicos dentro da política do PNAIC e que a coleta de dados se daria através de questionário. Como obtive pouco retorno, resolvi ligar para as escolas e falar com a coordenadora responsável pelo ciclo da alfabetização.

Nesse segundo momento de contato por telefone, liguei para a escola e geralmente a secretária atendia; eu tinha que pedir para falar com a coordenadora pedagógica dos Anos Iniciais, pois com a mudança na gestão, não sabia o nome das mesmas. Em seguida, me identificava e conversava com a coordenadora, perguntava se havia recebido meu e-mail com o convite para participar da pesquisa. Muitas respondiam que nem abriam o mesmo fazia um tempo; outras, que quem olhava o e-mail era a secretária; enfim, eram várias argumentações.

Por fim, 21 coordenadoras pedagógicas aceitaram incluir-se na pesquisa, dizendo que o assunto era muito importante e que os gestores eram poucos escutados nessas pesquisas realizadas no meio acadêmico. As outras 6 (seis) coordenadoras recusaram a participação, 4 (quatro) delas disseram que não tinham tempo para responder o questionário, porque trabalham 40 horas, tinham que exercer outras funções dentro da escola e as outras 2 (duas) justificaram que já haviam estudado tudo sobre a educação e que só estavam esperando se aposentar, por isso não gostariam de se envolver na pesquisa.

Efetuada o convite e redigidas as perguntas dos questionários (após o término dos mesmos), retorno o contato com as escolas e combino com as coordenadoras um dia da semana que ficasse bom para aplicar os questionários e conversar com elas.

Esse período foi bem complicado, pois muitas vezes ia até a escola e a coordenadora não estava presente, ou estava ocupada, resolvendo questões de substituição de professores, atendendo os pais e algumas vezes cuidando o recreio.

A partir da experiência de ir até a escola e não conseguir acompanhar as coordenadoras no momento de responderem os questionários, algumas solicitaram que deixasse o documento na escola e que fosse buscar depois de uma semana, assim teriam um tempo hábil para realização das respostas.

Além disso, houve alguns casos em que as coordenadoras pediram para enviar por e-mail, pois não tinham tempo de responder na escola e iam realizar a escrita em casa, no final de semana ou quando tivessem um tempo vago. Cabe salientar que apenas uma coordenadora respondeu o questionário em minha presença, mas depois de ter se passado uma semana que eu havia entregado o material na escola. A coordenadora justificou-se, dizendo que com muitas demandas na escola ela havia esquecido completamente de responder o questionário<sup>9</sup>.

Sendo assim, dos 21 questionários aplicados, obtive retorno de 17, pois 4 coordenadoras aceitaram participar da pesquisa e depois, quando entrei em contato para pedir que me enviassem o material, me responderam que estavam em conselho de classe e que iam entrar em férias e não tinham como responder, pois estavam em uma correria.

É importante ressaltar que, no período em que estive na escola, apenas duas coordenadoras conversaram comigo, leram o questionário e comentaram alguns aspectos sobre a questão da política do PNAIC e a precariedade da educação e que essa pesquisa era uma oportunidade para dar voz aos coordenadores.

A partir dos dados coletados, realizei a leitura dos questionários com o intuito de compreender melhor “Qual o lugar do coordenador pedagógico das escolas estaduais dentro do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, no município do Rio Grande/RS” e também qual a sua função dentro do ambiente escolar.

---

<sup>9</sup> Fato que chamou atenção nesse dia é que a coordenadora estava sozinha na escola, realizando o trabalho de secretária, telefonista, cuidadora do recreio. Presenciei esses momentos e percebi o quanto esses profissionais realizam tarefas que, de certa forma, não lhes competem.

Nesse sentido, as informações coletadas permitiram compreender o perfil dos coordenadores pedagógicos que participaram desta pesquisa. Os dados foram organizados a partir da distribuição por faixa etária, gênero, formação em nível médio, magistério, graduação, pós-graduação e tempo de serviço. Acredito que conhecer quem são os sujeitos que fazem parte do estudo, por meio da análise do perfil, uma vez que permite avaliar e discutir aspectos relacionados à identidade profissional e à sua própria formação. Em um primeiro momento, foi redigido um termo de consentimento (anexo 1), antes da aplicação dos questionários (anexo 2). Esse material foi constituído por 25 questões, fechadas e abertas, permitindo verificar opiniões a respeito da política do PNAIC, formação continuada e funções pedagógicas exercidas na escola. Cabe ressaltar que a aplicação dos questionários se deu no período de abril a maio de 2014.

A análise dos dados iniciou-se com a verificação das respostas referentes às questões fechadas, as quais, no processo de tabulação, foram realizadas através de um levantamento em números percentuais das respostas. Em um primeiro momento, as perguntas são voltadas à formação profissional e ao tempo de trabalho; em seguida, as questões são mais voltadas ao cargo de coordenadora pedagógica e às funções que exerce dentro da escola.

Em um segundo momento, abordo as questões abertas, que são relacionadas às atribuições da coordenadora pedagógica, às funções que exerce dentro do âmbito escolar, às dificuldades encontradas no cotidiano da escola e ao conhecimento da política do PNAIC.

### **2.3 O perfil dos coordenadores pedagógicos participantes deste estudo**

Nesta seção, apresento uma breve análise dos dados que permitem caracterizar os sujeitos da pesquisa a partir da aplicação dos questionários. Tais dados foram coletados no primeiro semestre de 2015, com as 17 coordenadoras pedagógicas, as quais participaram do estudo respondendo os questionários (o que representou 100%). Na tabela 1- Demostro a distribuição das coordenadoras pedagógicas por idade.

Tabela 1. Idade das coordenadoras

<b>Idade</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
15 a 20 anos	-	-
21 a 25 anos	1	6
25 a 30 anos	1	6
30 a 35 anos	-	-
35 a 40 anos	4	23
Acima de 40 anos	11	65
Total	17	100%

A tabela 1 evidencia que 65% das coordenadoras pedagógicas estão na faixa etária acima de 40 anos e 23% estão na faixa etária de 35 a 40 anos de idade.

Tais dados evidenciam, neste momento, que, na rede estadual, professores que estão no magistério há mais de 40 anos, estão ocupando esses cargos de gestão. Esse fato pode ser visto de maneira positiva, pois, se partirmos do entendimento que os gestores têm um papel de coordenação, de mediação, de orientação, é interessante ter profissionais mais experientes que já conhecem o funcionamento da escola há mais tempo e que já passaram por diferentes situações no ambiente escolar, auxiliando inclusive os professores mais novos que estão chegando à escola e ingressando na carreira.

Na tabela 2 distribuo a formação das coordenadoras conforme sua formação em nível médio.

Tabela 2-Formação em nível médio das coordenadoras

<b>Modalidade</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Magistério	9	53
Ensino Médio	1	6
Não responderam	7	41
Total	17	100

Com relação ao gênero, todas as 17 participantes da pesquisa são do sexo feminino; sendo que 53% possuem formação em nível de magistério e 47% atuam há mais de 25 anos no curso normal; esse é o indício de que a grande parte das mulheres opta por essa profissão por, de certa maneira, se identificarem pelo lado maternal. A

partir dos dados, pode-se dizer que a entrada das mulheres no magistério se deu devido aos seus atributos vinculados à maternidade, a saber lidar com as crianças; por isso, são essenciais dentro das salas de aulas. Outro fator apontado pela feminização do magistério são os baixos salários; com isso, os homens desistiram quase que por completo das salas de aula, buscando outros cargos com melhores remunerações, como as funções de supervisão e administração. Sobre essas questões, Tambara (1998), citado por Vieira (2012, p. 26), assinala que esse processo é fruto dos baixos salários pagos ao magistério e do desprestígio social da profissão que, ao longo da história, afastou os homens do magistério. Além desse aspecto, podemos inferir que esse dado também remete à questão da maternagem no trabalho docente com as crianças, em que a educação destas foi sendo atribuída progressivamente à mulher, pela sua delicadeza, afeto e capacidade de ser mãe; características do sexo feminino, que tem sido usado como “vocaç o” para doc ncia.

Em rela o   forma o das coordenadoras em n vel superior   poss vel perceber, a partir dos dados coletados, que 94%<sup>10</sup> das gestoras possuem gradua o e, dos cursos de licenciatura escolhidos, o mais citado   o de Pedagogia. Como se pode perceber no quadro abaixo:

Quadro 2. Curso de gradua o realizado pelas coordenadoras:

Pedagogia	14
Licenciatura Matemática	1
Letras Português	1
Letras Português Literatura	1
Não possui gradua�o	1

Obs.: Obtive 18 respostas ao total, pois uma das coordenadoras possui duas gradua es. Em rela o ao curso de Pedagogia, coloco o total de 14, pois algumas habilita es s o dos Anos iniciais, Pr -escola, Educa o Infantil e Pedagogia com Habilita o em Supervis o.

A partir desses dados, em que a maioria dos sujeitos das pesquisas possui gradua o,   importante destacar que, na d cada de 1970, havia um entendimento de que s  o pedagogo formado com habilita o em supervis o, orienta o e gest o   que

<sup>10</sup>Entre as 17 coordenadoras pedag gicas, apenas uma n o possui gradua o.

podia ocupar o cargo de coordenação pedagógica. Com a questão da democratização, veio se discutir que a gestão democrática também passa por todos os licenciados que estão na escola, e podem ocupar o cargo de gestão, ainda que hoje a maioria tenha a compreensão de que todo o professor também é um gestor dentro do espaço escolar.

Os dados apontam que, dentre os participantes da pesquisa, a maioria deles é formado em Pedagogia, mesmo que a pedagogia não tivesse disciplinas específicas que tratem de gestão escolar.

Além desses aspectos, os dados nos possibilitam pensar que as coordenadoras buscam cursos, especializações para aprimorar seus conhecimentos, mas fica muito evidente que ainda há um número bem acentuado de gestoras que não possuem uma pós-graduação. Como se pode observar na tabela abaixo.

Na tabela 3- Apresento a formação em nível de pós-graduação das coordenadoras

Tabela 3-Pós- graduação

Modalidade	Frequência	%
Mestrado Profissionalizante em Educação	1	6
Especialização em Supervisão Escolar	5	29
Especialização em Psicopedagogia	1	6
Especialização Formação continuada em Educação Especial	1	6
Especialização em Educação Brasileira	2	12
Especialização em Mídias na Educação	1	6
Especialização organização do Trabalho Pedagógico	1	6
Não possui	5	29
Total	17	100%



Ao observar os dados da tabela, percebe-se que 29% das coordenadoras buscaram o curso voltado para gestão e que 29% delas apenas concluíram a graduação. Ao cruzar os dados da tabela 2 com a 3, foi possível verificar que duas gestoras procuraram suas formações voltadas à supervisão escolar (graduação - pós-graduação). A meu ver, essas estariam mais bem preparadas, de certa forma, para ocupar o cargo de gestão dentro da escola. Em contrapartida, chamou atenção, ao analisar os dados, que 53% das coordenadoras pedagógicas atuantes nas escolas estaduais está há menos de dois anos assumindo o cargo de coordenação.

Outro fato que evidenciei, a partir dos dados coletados, é que a maioria das coordenadoras são novas na função, por possuírem pouco tempo de trabalho ou por desempenharem outros cargos de gestão como diretora e professora.

A partir desse fato, é importante salientar que no curso do PROEXT, ofertado em 2014, algumas coordenadoras relataram que estavam assumindo a função por contrato, convocação e que sentiam a necessidade de cursos de formação, pois havia muitas demandas burocráticas e pedagógicas na escola, as quais exigiam um tempo hábil para suprir todas as necessidades da escola e desenvolver um bom trabalho junto às docentes.

Em relação ao tempo, 94% das coordenadoras responderam que trabalham 20 horas e que tinham dificuldade de se organizar para realizar projetos, atender as demandas da coordenação, organizar as reuniões de formação continuada junto aos professores.

Para melhor visualizar, demonstro a fala de duas coordenadoras, as quais, de certa forma, pontuam vários aspectos que foram citados ao longo desse estudo.

Quadro 1: Fala de uma das coordenadoras pedagógicas

<p><b>Coordenadora</b> <b>1</b></p>	<p>O governo lança as políticas e não vê a realidade da escola, não temos formação continuada nenhuma para tentar entender essas políticas do governo. Depois só sabem dizer que não pode reter até o 3º ano e agora temos alunos, no 6º ano, que não sabem escrever de letra cursiva, depois dizem que a política é pra diminuir o analfabetismo, não sei onde, pois as crianças estão passando de ano para ano sabendo menos.</p>
---	---

	<p>Na escola, somos coordenadoras, direção, orientadora, professora substituta, cuidadora de recreio e exercemos outras funções, pois não temos monitora e a escola é bem precária.</p>
--	---

As reuniões com os professores têm que aproveitar os dias de chuva em que vêm pouquíssimos alunos, pois soltamo-los mais cedo. Assim podemos conversar, ver o que os professores estão trabalhando e assim vamos trocando ideias e experiências para fazer um bom trabalho. Estamos aproveitando para mudar o PPP da escola, pois o mesmo era de 2009, estamos fazendo ele com a cara da escola, não mais como antes que era só copiar e colar.

O manifesto da coordenadora permitiu realizar uma reflexão bem profunda sobre a desvalorização da classe e o quanto essas políticas de governo vêm até a escola e desmobilizam, de certa maneira, toda a gestão, pois o currículo é modificado, há a aplicação de avaliações externas, existe a questão da não retenção; todas essas questões deveriam passar em primeira instância pela coordenação pedagógica, mas, como já foi pontuado no decorrer desta pesquisa, que essas formações são ofertadas apenas para os professores, deixando a coordenação muitas vezes sem saber o que discutir nas reuniões pedagógicas, porque algumas nem conhecem os materiais do PNAIC<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup>Quando escrevo que muitas nem conhecem os materiais do PNAIC, é porque as coordenadoras, em uma conversa informal, relataram que o material não havia chegado na escola, e que sabiam das mudanças da política ou conteúdos a serem trabalhados, porque as professoras comentavam durante as reuniões pedagógicas.

Quadro 2: Fala da coordenadora

<b>Coordenadora 2</b>	<p>Tinha que haver um regimento no estado, disponibilizando no calendário um ou dois dias por mês para as reuniões de discussão e planejamento com os professores, pois queremos fazer projetos e não temos tempo de nos organizar. Se nos reunirmos uma vez por mês para as reuniões os pais reclamam que não tem aula.</p> <p>Nós precisávamos ter cursos de formação continuada, assim como ofertam para os professores, pois muitas vezes não estamos nem conhecemos os materiais ou o que trabalham esses programas como o PNAIC.</p> <p>Nós coordenadores chegamos à escola e exercemos a parte administrativa, cuidamos do recreio, somos psicólogos, tentamos resolver casos de família. Eu sinto falta de um tempo e oferta de formação, acredito que se fosse ofertada formação continuada dos professores e coordenadores juntos, a educação com certeza seria de melhor qualidade, pois muda a política de governo, a mesma é jogada na escola e nós temos que dar conta de tudo, mesmo não fazendo parte da formação continuada.</p>
-----------------------	---

Em um estudo realizado recentemente (Souza, Seixas, Marques, 2013), as autoras vêm trazendo, através de outros autores, a questão da crise de identidade dos coordenadores pedagógicos, pois não conseguem realizar a sua função, que é a formação docente, pois muitas vezes esses profissionais acabam exercendo outras funções que não lhes compete, como cuidar do recreio, cuidar de questões financeiras. As autoras comentam as frustrações dos coordenadores, por não conseguirem realizar as formações com os professores, pois as mesmas servem apenas para dar avisos e não planejar, realizar projetos. Outro fator é a não realização de seus trabalhos, pois são chamados a todo instante para resolver problemas da escola. Para mudar essa situação, é fundamental que toda a equipe da escola (professores, diretor, secretária, pais etc.), inclusive o coordenador, tenha clareza de seus papéis dentro do ambiente escolar. Porque só assim cada um realizará sua função de maneira que todos tenham responsabilidades e que o trabalho seja realizado de maneira coletiva, não sobrecarregando apenas o coordenador, sendo que um dos motivos dessa sobrecarga pode estar relacionado à falta de funcionários dentro da escola.

### **3. A política de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e os Programas de formação continuada.**

Neste capítulo, tenho como propósito apresentar aspectos que tratam das mudanças que vêm ocorrendo no Ensino Fundamental desde a década de 1990, quando, na área educacional, se verifica um período de intensas transformações no contexto da educação brasileira. Desde então, têm se efetivado várias alterações normativas e legais nas etapas e níveis de ensino que incidem em sua organização e funcionamento.

#### **3.1A ampliação do Ensino Fundamental de 9 anos**

Nesta seção, discutirei brevemente o processo de ampliação do Ensino Fundamental de oito (8) para nove (9) anos, no cenário das políticas educacionais brasileiras.

Em 1996, o Brasil obteve um marco educacional, com a aprovação da Lei nº 9394/96 que instituiu a lei de diretrizes e bases da educação. Esta estabeleceu o Ensino Fundamental como obrigatório e com duração de 8 anos. Após 10 anos de aprovação da LDB, foi aprovada, em meio a uma série de políticas educacionais, a Lei nº 11274/06 que altera alguns artigos da LDB e passou o Ensino Fundamental para 9 anos, com ingresso das crianças de 6 anos nesta etapa.

Entre as justificativas do Estado para a realização de tal alteração estão as melhorias dos índices de analfabetismo, com um maior tempo de alfabetização para as crianças. Neste contexto de implementação do Ensino Fundamental de 9 anos surge uma política do governo federal denominada PNAIC.

Para entender o contexto em que surge o Pacto pela Alfabetização na idade certa e seu funcionamento, apresento, neste capítulo, brevemente, uma retomada do processo de implementação do Ensino Fundamental de 9 anos a partir das políticas educacionais e apresento o PNAIC a partir da análise dos documentos do MEC que tratam de tal programa.

Em meio às resoluções legais, está a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996<sup>12</sup>. Cabe salientar que tal Lei faz referência a um ensino de 9 anos de duração e obrigatório para crianças de 6 anos de idade, o que, por sinal, se tornou meta da Educação Nacional pela Lei 10.172/2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE). Em 06 de fevereiro de 2006, com a Lei 11.274, institui-se o ensino fundamental de nove anos de duração, com a inclusão das crianças aos seis anos de idade.

Pinto e Alves (2010, p. 218) referem que “a garantia do direito à educação muitas vezes é condicionada por interesses político-partidários imediatos”, que deslocam o status de cidadão da criança ou adolescente para a figura de “aluno do prefeito” ou “aluno do governador”.

A partir do exposto pelos autores, interesses políticos partidários permeiam as ações do governo, em que os mesmos acabam colocando a educação como o foco principal dos discursos políticos, construindo um pensamento que a educação é a “salvação” para todos os problemas sociais. Assim, os professores e as crianças são os mais atingidos por essas disputas de poder e terminam ficando vulneráveis às propostas educacionais expostas pelo governo, as quais devem ser exercidas pelo sistema educacional.

Em 2006, a Lei Federal nº 11.274, de 06 de fevereiro, altera a redação dos artigos nº 29, 30, 32 e 87 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental com matrícula obrigatória aos seis anos. Com a aprovação da Lei nº 11.274/2006, ocorreu a inclusão de um número maior de crianças no sistema educacional brasileiro, especialmente aquelas pertencentes aos setores populares, uma vez que as crianças de seis anos de idade das classes média e alta já se encontravam, majoritariamente, incorporadas ao sistema de ensino na pré-escola ou na primeira série do Ensino Fundamental.

---

<sup>12</sup> <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>

Segundo Saveli (2008, p. 28),

(...) a inserção da criança das classes populares mais cedo na escola obrigatória permite à mesma uma familiarização mais precoce com um universo cultural mais amplo, o que possibilita melhores condições para o seu aprendizado, especialmente, da leitura e escrita.

Apoiando essa posição, Batista (2006, p. 2) aponta que:

É preciso permitir essa familiarização mais precoce das crianças dos meios populares com esses universos culturais que são novos para ela. Entrar mais cedo na escola significa experimentar de modo mais precoce a cultura da escola e da escrita. Por último: não é bom, pedagogicamente, que os esforços da alfabetização, que se acentuam a partir dos seis anos (às vezes cinco) de idade se dispersem entre a Educação Infantil e fundamental.

Ainda considerando o Ensino Fundamental de 9 anos, em 2007, foi elaborado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE/2007, cujo texto trata de várias metas para a educação, sobretudo, quando lança, no mesmo ano, o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” com 28 diretrizes, sendo uma delas alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico.

Com o intuito de ampliar a discussão sobre o Ensino Fundamental de 9 anos, apresento alguns documentos disponibilizados pelo MEC, como os Relatórios do Programa de Ampliação do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos (2004-2006), a Resolução CNE/CEB nº 3/2005, o Parecer CNE/CEB nº 4/2008, Parecer CNE/CEB nº6/2005, Parecer CNE/CEB nº 18/2005 e as Orientações gerais do Ensino Fundamental de 9 anos (2004).

A partir da leitura desses documentos, evidenciei que a idade de ingresso no Ensino Fundamental já vem sendo discutida há algum tempo, por algumas leis que fundamentaram a ampliação desse ensino. São elas: a Lei Federal 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação/PNE e propôs o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos de duração, com matrícula de crianças de seis anos de idade e estabelecendo prazo de implantação, pelos sistemas, até 2010. O mesmo documento traz, em sua Meta 2, duas intenções: “[...] oferecer oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior

nível de escolaridade” (BRASIL, 2001, p. 13). Já o PNE 2011-2020 traz em sua meta 2 universalizar o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.

No Relatório do Programa do Ensino Fundamental para 9 anos (2004) é explicitado que a ampliação, em mais um ano de estudo, visou produzir um salto na qualidade da educação, com a inclusão de todas as crianças de seis anos na escola, uma vez que a tendência é diminuir a vulnerabilidade e as situações de risco, com uma maior permanência na escola. Desse modo, promovendo o sucesso no aprendizado e o aumento da escolaridade dos alunos, observando, contudo, que os processos educativos sejam adequados à faixa etária das crianças ingressantes no Ensino Fundamental.

Cabe salientar que perdura essa preocupação com o analfabetismo no Brasil, como pode observar no Plano Nacional de Educação aprovado no ano de 2014, o qual apresenta em seu Art. nº 2, inciso I, a preocupação com a erradicação do analfabetismo. Com esses dados, noto que já faz 11 (onze) anos que vem sendo pontuada a discussão sobre esse tema, em planos de educação, como o Plano Decenal (2003) e o Plano Nacional de Educação de 2001 e 2014.

No entanto, estudo realizado por Evangelista e Shiroma (2006) mostra que, a partir dos anos 2000, as orientações do Banco Mundial se alteram, visto que as duas estratégias indicadas pelo Banco nos anos 1990 - uso intensivo da mão-de-obra e serviços sociais estatais - não trouxeram os resultados esperados em termos de redução da pobreza e desenvolvimento econômico dos países da América Latina.

De acordo com as autoras,

Os dados incorporados – vulnerabilidade dos pobres, desigualdade sob novas formas e marginalização ou punição de países que não conseguem se integrar na globalização mundial – permitiu à agência concluir que “o ataque à pobreza” dependeria do desenvolvimento de “oportunidade”, “autonomia” e “segurança” para os pobres. “E dadas as suas importantes complementaridades mútuas, uma estratégia efetiva de redução da pobreza exigirá que o governo, a sociedade civil, o setor privado e os próprios pobres empreendam ações nessas três frentes (BANCO MUNDIAL, 2000/2001, p. 33), convergindo todos para o que o

BM denomina “habilitação dos pobres” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2006, p. 49).

Para Robertson e Dale (2011), o esforço do Banco Mundial para aliviar a pobreza tinha como premissa a adoção de políticas que ampliaram o escopo do mercado mundial e do alcance global do capitalismo, em que:

[...] as prescrições educacionais recentes do Banco Mundial, em consonância com o seu renovado interesse pelo alívio da pobreza, ecoam o casamento dos argumentos populistas e de modernização forjados no discurso do Banco Mundial de 1970: a educação amplia a produtividade individual e o crescimento econômico geral, e garante a estabilidade política por meio de maior igualdade (DALE, 2011, p. 42, apud MUNDY, 1998, p. 474).

Para complementar o Parecer CNE/CBE nº 7, de dezembro de 2010, assinala em seu Art. 3 que:

Na perspectiva de contribuir para a erradicação da pobreza e das desigualdades, a equidade requer que sejam oferecidos mais recursos e melhores condições às escolas menos providas e aos alunos que deles mais necessitem. Ao lado das políticas universais, dirigidas a todos sem requisito de seleção, é preciso também sustentar políticas reparadoras que assegurem maior apoio aos diferentes grupos sociais em desvantagem. (p. 2)

Desta forma, o Brasil traz é a política do Ensino Fundamental de 9 anos, a qual proporciona uma maior igualdade na educação, como mostra o Parecer CNE/CEB nº 6/2005 e dispõe que “[...] os sistemas de ensino deverão fixar as condições para a matrícula de crianças de 6 anos no Ensino Fundamental; quanto à idade cronológica, que tenham seis anos completos ou que venham a completar no início do ano letivo” (BRASIL, 2005, p. 10). O Parecer CNE/CEB nº 18, de 15 de setembro de 2005, que antecedeu a Lei Federal nº 11.274/2006, já apresentava uma preocupação com o ingresso das crianças aos seis anos no Ensino Fundamental. A mesma implica em:

Garantir às crianças que ingressem aos 6 (seis) anos no Ensino Fundamental pelo menos 9 (nove) anos de estudo, nesta etapa da educação básica. Assim, os sistemas de ensino devem ampliar a duração do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos, administrando a convivência dos planos curriculares de Ensino Fundamental de 8 (oito) anos, para as crianças de 7 (sete) anos que ingressarem em 2006 e as turmas ingressantes nos anos anteriores, e de 9 (nove) anos para as turmas de 6 anos de idade que ingressem a partir do ano letivo de 2006 (BRASIL, 2005, p. 2).



O referido Parecer também estabelece que é preciso:

Promover, [...] no âmbito de cada sistema de ensino, a adequação do projeto pedagógico escolar de modo a permitir a matrícula às crianças de 6 (seis) anos de idade na instituição e o seu desenvolvimento para alcançar os objetivos do Ensino Fundamental, em 9 (nove) anos; inclusive definindo se o primeiro ano ou os primeiros anos de estudo/série se destina(m) ou não à alfabetização dos alunos, estabelecendo a nova organização dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos termos das possibilidades dos Art. 23 e 24 da LDB. (BRASIL, 2005, p. 3).

A respeito dessas alterações, Nogueira (2011, p. 60) salienta em sua tese que “a questão da idade para o ingresso da criança no 1º ano no Ensino Fundamental de nove anos é um dos pontos polêmicos dessa mudança na Educação Básica, pois tem gerado diferentes posicionamentos e, conseqüentemente, diferentes decisões têm sido tomadas”.

A partir do que a autora indica, é possível perceber que, nesse contexto das mudanças, não havia no momento uma clareza em como proceder na escola, pois há crianças que ingressaram aos seis anos de idade no Ensino Fundamental e foram alfabetizadas, escolas que passaram a turma do primeiro ano para a sala de pré-escola e outras se mantiveram no antigo modelo de sala do Ensino Fundamental.

Segundo Nogueira (2011, p. 49),

A discussão da alfabetização vem sendo realizada ao lado dos conceitos de letramento, ludicidade e infância, especialmente pela obrigatoriedade do ingresso das crianças aos seis de idade no Ensino Fundamental. O ‘deslocamento’ da criança dessa faixa etária, que até então era atendida em grande parte na Educação Infantil para o Ensino Fundamental, trouxe como consequência a necessidade de reorganização das especificidades de cada uma das etapas numa perspectiva de continuidade entre ambas.

Conforme é anunciado no parecer nº 04/08, que trata das orientações sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos: “o antigo terceiro período da Pré-Escola não pode se confundir com o primeiro ano do Ensino Fundamental, pois esse primeiro ano é agora parte integrante de um ciclo de três anos de duração, que poderíamos denominar de ciclo da infância” (BRASIL, p. 2).

Assim, é necessário pensar a formação de todos os profissionais que atuam na escola: professores e gestores da equipe da coordenação pedagógica, uma vez que a

mudança da legislação está trazendo implicações para o contexto (tanto administrativo quanto pedagógico) da escola.

Em relação ao currículo, Antunes (2009) aponta que:

[...] o currículo leve em consideração a realidade e as necessidades locais, que seja democrático, flexível, permeado de cultura, que atenda a diversidade, respeitando as especificidades de cada aluno, bem como o seu tempo de aprendizagem, pois é preciso entender que os alunos não necessariamente precisam realizar as mesmas tarefas todos ao mesmo tempo (p. 8538-8539).

Segundo o documento Ensino Fundamental de Nove Anos - Orientações Gerais (BRASIL, 2004), a implementação progressiva do Ensino Fundamental de 9 anos, pela inclusão das crianças de seis anos de idade

Requer planejamento e diretrizes norteadoras para o atendimento integral da criança em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, além de metas para expansão do atendimento, com garantia de qualidade. Essa qualidade implica assegurar um processo educativo respeitoso e construído com base nas múltiplas dimensões e na especificidade do termo da infância, do qual também fazem parte as crianças de sete e oito anos (BRASIL, 2004, p. 15).

O texto do documento reforça a ideia da importância dos profissionais da escola, professores e gestores em especial, terem formação para pensar e planejar a escola a partir da implementação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, uma vez que a mudança provocada é bastante complexa.

De acordo com as Orientações do MEC, é necessário que a educação acompanhe as seguintes características no Ensino Fundamental de Nove Anos.

O ser humano é ser de múltiplas dimensões; todos aprendem em tempos e em ritmos diferentes; o desenvolvimento humano é um processo contínuo; o conhecimento deve ser construído e reconstruído, processualmente e continuamente; o conhecimento deve ser abordado em uma perspectiva de totalidade; é importante uma gestão participativa, compartilhada e que tenha como referência a elaboração coletiva do Projeto Político-Pedagógico, contemplando a ampliação do Ensino Fundamental; a diversidade metodológica e a avaliação diagnóstica, processual e formativa devem estar comprometidas com uma aprendizagem inclusiva, em que o aluno, dentro da escola, aprenda de fato. (BRASIL, 2004, p. 13).

Nesse sentido, para que no ambiente escolar essas múltiplas aprendizagens estejam presentes, são necessários materiais, modificações no currículo, formações

continuadas para professores e gestores, que superem uma visão tradicional do ensino. Com o ingresso das crianças de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental, passa a ser de suma importância a revisão do currículo, visando adequar-se a essa nova realidade. Os documentos emitidos pelo MEC que tratam do Ensino Fundamental de 9 anos indicam/dispõem que o trabalho pedagógico, principalmente com as crianças de 6 anos, precisa ser pautado pela ludicidade, cooperação e que as mesmas tenham seu tempo-espaço de aprendizagem respeitado.

Dessa forma, os estudos de Kramer (2006, p. 20) salientam que:

Educação Infantil e ensino fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimento e afeto; saberes e valores; cuidados e atenção, seriedade e risos. O cuidado, a atenção, o acolhimento estão presentes na educação infantil; a alegria e a brincadeira também. E nas práticas realizadas, as crianças aprendem. Elas gostam de aprender. Na educação infantil e no ensino fundamental, o objetivo é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos.

Arroyo (2005, p. 01) corrobora com a ideia, ressaltando que

[...] só tem sentido incorporar uma criança no ensino fundamental se você estiver preocupado com a totalidade de seu desenvolvimento. Não é para diminuir a repetência e aumentar a escolarização pura e simplesmente. É por respeito ao tempo da infância.

Assim, é importante que dentro do ambiente escolar os professores realizem alguns procedimentos pedagógicos, os quais atendam as necessidades dos alunos, desenvolvendo um trabalho no qual a preocupação não seja com o resultado final, mas sim com o processo de aprendizagem realizado. Além disso, o ensino precisa contemplar as especificidades de cada aluno, respeitando seu tempo e ritmo de aprendizagem, possibilitando um aprendizado prazeroso e de qualidade. Para explicitar melhor esses aspectos, busco o Parecer CNE/CEB nº 4/2008, que traz algumas indicações sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, mostrando alguns procedimentos pedagógicos recomendados para a faixa etária de seis a oito anos, sendo eles:

[...] 5- Mesmo que o sistema de ensino ou a escola, desde que goze desta autonomia, faça a opção pelo sistema seriado, há necessidade de considerar esses três anos iniciais como um bloco pedagógico ou ciclo sequencial de ensino.

6- Admitir-se-á, entretanto, nos termos dos artigos 8º, 23º e 32º da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), o desdobramento do Ensino Fundamental em ciclos, no todo ou em parte.

7- Os três anos iniciais são importantes para a qualidade da Educação Básica; voltados à alfabetização e ao letramento, é necessário que a ação pedagógica assegure, nesse período, o desenvolvimento das diversas expressões e aprendizado das áreas de conhecimento estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

8-Dessa forma, entende-se que a alfabetização dar-se-á nos três anos iniciais do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2008, p. 2).

A partir do que foi citado acima, Arroyo (2005) aponta, em seus estudos, que com a garantia de ingresso da criança no Ensino Fundamental aos seis anos de idade, ela terá pelo menos nove anos de estudos nessa etapa da Educação Básica; por isso, a ampliação do EF para nove anos pode representar uma oportunidade de reflexão acerca dos tempos e dos espaços escolares. O momento pode ser propício não apenas à idealização de novas organizações curriculares, mas também de concretização, construção e reelaboração do Projeto Político Pedagógico.

Cruvinel (2009) salienta que os documentos que normatizaram o Ensino Fundamental de nove anos sinalizam a preocupação para que a ampliação da escolaridade obrigatória não se torne uma medida meramente administrativa, ou seja, apenas realizar mudanças nos aspectos burocráticos sem garantia de qualidade. Para isto, ela detectou, em diversos documentos, o indicativo de que a ampliação dos anos de escolaridade deve desencadear um novo Ensino Fundamental, o que implica na necessidade de um novo Projeto Político Pedagógico, aliado a um redimensionamento da Educação Infantil. Mais uma vez ressalto que os professores e gestores da escola precisam estar envolvidos nessa discussão, pois com a mudança da idade do ingresso da criança na escola é preciso que o currículo seja modificado e, para isso, é importante que haja programas de formações continuadas para professores e gestores.

Nesse contexto, diante de várias modificações na legislação, cabe salientar dois programas de maior abrangência de formação continuada para professores alfabetizadores: O Programa Pró-Letramento<sup>13</sup> (2007) e o Pacto Nacional pela

---

<sup>13</sup> <http://portal.mec.gov.br/pro-letramento/apresentacao>

Alfabetização na idade certa - PNAIC, instituído através da portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Assunto que passo a tratar na próxima seção.

### **3-2 Investimento na Formação Continuada dos professores, ofertada pelo MEC**

Diversas ações vêm sendo concretizadas quanto à formação continuada de professores, por meio da criação da Rede Nacional de Formação de Professores (RENAFOR) e do desenvolvimento de programas de formação continuada como: o Pró-Letramento, no ano de 2007, e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), em 2012. Com a implementação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, o Ministério da Educação vem realizando programas com maior abrangência no ciclo da alfabetização e na formação de professores, mas ambos não contemplam os coordenadores pedagógicos e os gestores nas suas práticas de formação continuada.

O Programa Pró-Letramento (2007) - Mobilização pela Qualidade da Educação - tem como propósito a formação continuada de professores, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, segundo o Ministério da Educação. O mesmo foi realizado pelo MEC, em parceria com Universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão de estados e municípios. Puderam participar todos os professores que estavam em exercício, nos anos/séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas. O Programa funcionou na modalidade semipresencial e foram utilizados material impresso e vídeos, contando com atividades presenciais e a distância, as quais foram acompanhadas por professores orientadores, também chamados tutores<sup>14</sup>.

O Pró-letramento conta com: o professor cursista, que é responsável por se reunir com os tutores (semanal ou quinzenalmente) para a discussão dos textos; o professor orientador de estudos/tutor, que recebe uma bolsa para trabalhar no máximo com 4 turmas (o mesmo é responsável pela dinamização dos trabalhos e pela

---

<sup>14</sup> Site: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Proletr/guiageral.pdf>

interlocução entre os grupos); o coordenador geral, que é um profissional da secretaria da educação; o formador de professor tutor, que deve estar vinculado ao Centro da REDE ou a uma Universidade parceira, quer como professor ou como aluno mestrando ou doutorando.

O curso ofertado pelo Pró-letramento, organizado em dois momentos, no total de 120 horas, é importante salientar que funcionou na modalidade semipresencial, e se deu da seguinte maneira: o professor tutor teve 40 horas no curso de formação inicial; 64 horas distribuídas nos encontros presenciais de acompanhamento e avaliação com as Universidades; 16 horas com atividades individuais a distância. Já o professor cursista teve, para o início do curso e desenvolvimento de atividades coletivas, total de até 84 horas presenciais, com duração de quatro horas semanais (alfabetização e linguagem) e 8 horas quinzenais (matemática) e as atividades individuais, totalizando 120 horas.

Além disso, é importante trazer um excerto do documento guia geral do Pró-letramento, o qual trata do porquê da formação continuada.

A formação continuada é uma exigência da atividade profissional no mundo atual, não podendo ser reduzida a uma ação compensatória de fragilidades da formação inicial. (...) Assim, a formação continuada deve desenvolver uma atitude investigativa e reflexiva, tendo em vista que a atividade profissional é um campo de produção do conhecimento, envolvendo aprendizagens que vão além da simples aplicação do que foi estudado. A formação continuada, de caráter reflexivo, considera o professor sujeito da ação, valoriza suas experiências pessoais, suas incursões teóricas, seus saberes da prática e possibilita-lhe que, no processo, atribua novos significados a sua prática e compreenda e enfrente as dificuldades com as quais se depara no dia-a-dia. Ainda não se pode perder de vista a articulação entre formação e profissionalização, na medida em que uma política de formação implica ações efetivas, no sentido de melhorar a qualidade do ensino, as condições de trabalho e ainda contribuir para a evolução funcional dos professores. (PRÓ-LETRAMENTO, 2007, p. 2).

Os objetivos desse programa indicados no material do Pró-Letramento eram:

- \*oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática;
- \*propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente;

\*desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e seus processos de ensino e aprendizagem;

\*contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada;

\*desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino. (PRÓ-LETRAMENTO, 2007, p. 2).

Além desses objetivos, é importante salientar que o programa Pró-Letramento destaca que a concepção de avaliação é aquela reguladora e orientadora do processo de aprendizagem, em que duas funções ou ações avaliativas são inseparáveis: o diagnóstico e o monitoramento.

A função diagnóstica de avaliação busca responder a duas questões centrais: a) com quais capacidades (ou conhecimentos e atitudes) o aluno inicia determinado processo de aprendizagem, em um ciclo ou uma série? b) até que ponto o aluno aprendeu ou cumpriu metas estabelecidas, em termos de capacidades esperadas, em determinado nível de escolaridade? Assim, dependendo das respostas desejadas, a avaliação diagnóstica pode ser utilizada tanto no início de um ano letivo, quando se inicia determinada série ou fase de um ciclo, como ao final de um ano, série ou ciclo.

Se pensarmos no processo de alfabetização, a função diagnóstica tem como objetivo o conhecimento de cada criança e do perfil de toda uma turma, no que se refere a seus desempenhos ao longo da aprendizagem e à identificação de seus progressos, suas dificuldades e descompassos em relação às metas esperadas. (PRÓ-LETRAMENTO/ALFABETIZAÇÃO E LINGUAGEM, 2008, p. 67).

Contudo, o programa enfatiza que a avaliação formativa considere os diversos aspectos e eixos de conhecimento, apresentando em seu quadro os procedimentos e as atitudes, abarcando as dimensões cognitivas, motoras, estéticas, éticas e sócio-afetivas. Desse modo, demonstrando o quanto é importante considerar o tempo de aprendizagem de cada aluno e avaliar todo o processo e não apenas o resultado final.

No entanto, apesar da política pública de ampliação do Ensino Fundamental de 9 anos ter ofertado formação continuada para os professores, ainda há uma preocupação com as questões relacionadas à distorção idade / série e à evasão escolar.

A partir destes dados, o Ministério da Educação propôs o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), assunto que trato no subtítulo a seguir.

### 3.3 O Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa (PNAIC)

Muitas mudanças foram ocorrendo nas políticas educacionais relacionadas ao Ensino Fundamental de nove anos, com a aprovação da Lei Federal nº 11.174/2005 que estabelece a obrigatoriedade do Ensino Fundamental aos 6 (seis) anos de idade; em seguida, o governo publicou a política do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, que foi instituída pela portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, que consiste em um acordo assinado entre o Governo Federal, Distrito Federal, estados e municípios e sociedade.

A política traz em seu Art. 5º suas ações, as quais têm por objetivos:

- I- garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;
- II- reduzir a distorção idade série na Educação Básica;
- III- melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
- IV- contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores.
- V- construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental (BRASIL, 2012, p. 1-2).

Percebi, a partir da implementação do PNAIC, que as áreas de Matemática e Língua Portuguesa, aparentemente, são as mais valorizadas em detrimento das outras que fazem parte do currículo, pois a formação realizada e os documentos emitidos no ano de 2012 focam com intensidade nesses dois campos.

Em 2013, a ênfase do PNAIC baseou-se na formação em Língua Portuguesa e, em 2014, na formação em Matemática. Já no de 2015, a novidade foi a ampliação para as demais áreas do conhecimento, de forma integrada, abrangendo a educação integral das crianças nesse início do processo de escolarização, mas o foco estudado nesse ano foi a interdisciplinaridade.

Nessa nova etapa de formação do PNAIC, para cada orientador de estudos e professor alfabetizador foi destinado um kit de formação, contendo um caderno de apresentação, um caderno para gestores e equipe pedagógica e dez cadernos com



textos teóricos sobre os temas da formação, relatos de professores e sugestões de atividades<sup>15</sup>.

Por isso, a formação de professores é de suma importância, ainda mais em um momento de mudanças significativas na organização escolar. Nesse contexto, chama-se atenção para as práticas de alfabetização, uma vez que muitos professores acabam esquecendo ou não compreendendo que o primeiro ano não deve ser entendido como a antiga primeira série e, assim, trabalham os conteúdos utilizando metodologias que desconsideram a infância e a necessidade de práticas pedagógicas atreladas à ludicidade e à brincadeira.

Fazendo a crítica ao PNAIC, Arroyo (2013) argumenta que não existe idade certa para alfabetização. Se nada foi certo na vida dessa criança, por que alfabetizá-la tem que ser na hora certa? Essa política é equivocada: teremos duas ou três turmas de crianças alfabetizadas na idade certa e seis de crianças não alfabetizadas, que serão mais uma vez marginalizadas e excluídas.

O autor ainda afirma que, em nome da proclamação do currículo como direito de todos, se justifica a obrigação que todos têm de aprender, sob pena de reprovação, recuperação ou expulsão. Esses são mecanismos de extrema rigidez, que negam o direito à educação e ao conhecimento, sobretudo para os setores populares que se encontram na pobreza e miséria extrema. O referido autor complementa, ao afirmar que:

A “salvação” de poucos, supostamente para sair da miséria e ir para o mercado de trabalho, custa caro para a maioria dos alunos pobres, que são condenados a permanecer na miséria por não aprenderem os conhecimentos e as competências dos currículos rígidos (ARROYO, 2013, p. 115).

Corroborando com essa posição, Pansini e Marin (2011, p. 92) destacam que “com a entrada da criança aos 6 anos de idade na escola obrigatória, os professores

---

<sup>15</sup> Informações no site [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)  
[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Cadernos\\_2015/cadernos\\_novembro/pnaic\\_cad\\_apresentacao.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Cadernos_2015/cadernos_novembro/pnaic_cad_apresentacao.pdf)

precisam estar preparados para se relacionar com elas, considerando a ludicidade, a brincadeira e o jogo como aspectos a serem privilegiados”.

Para as referidas autoras, a formação de professores tem ocorrido de forma precária, através de práticas que minimamente estão contribuindo para a elevação do conhecimento desses profissionais, uma vez que a publicação de um grande número de documentos de orientação é uma estratégia política que camufla a necessidade real de discussões com os educadores (PANSINI e MARIN, 2011, p. 93).

Para concluir, as autoras dizem:

Sabemos que o trabalho desenvolvido em sala de aula é um dos principais fatores que influenciam a qualidade do ensino. Portanto, definir com clareza e de maneira democrática o currículo escolar a ser trabalhado em cada etapa da escolarização, tomando estes critérios como base dos investimentos públicos, tanto na esfera material, quanto nos processos formativos dos profissionais envolvidos, é condição básica para que propostas de inovação obtenham sucesso. (PANSINI e MARIN, 2011, p. 98).

Assim, o PNAIC organiza algumas ações estratégicas que estão divididas em quatro frentes, conforme consta no artigo 6º da portaria nº 867/2012:

- I- Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo;
- II- Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais;
- III- Avaliações sistemáticas e;
- IV- Gestão, controle social e mobilização (BRASIL, 2012, p. 2).

Para compreender essas ações propostas pelo PNAIC, mostro detalhadamente como cada uma delas são organizadas, a partir do que está disposto no “Caderno de apresentação do Pacto”.

Segundo esse documento, a formação continuada dos professores alfabetizadores deve ser direcionada para o professor de escola pública no município onde o curso está sendo ofertado; estar lotado no primeiro, segundo ou terceiro ano ou em uma turma multisseriada que inclua o ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental e constar no censo escolar. Para os alfabetizadores é ofertado um curso presencial de 2 (dois) anos com carga horária de 120 horas por ano e uma bolsa de apoio paga pelo do FNDE/MEC, através do Sistema Geral de Bolsas (SGB), no valor de R\$ 200,00

(duzentos reais). Sendo que o curso é baseado no Programa Pró-Letramento, cuja metodologia propõe estudos e atividades práticas para a melhoria da aprendizagem de leitura, escrita e matemática para os primeiros anos do Ensino Fundamental.

Em relação aos encontros com os professores alfabetizadores, os mesmos são conduzidos por Orientadores de Estudo, os quais devem contemplar alguns requisitos, tais como, ser profissional do magistério efetivo da rede; ser formado em Pedagogia ou ter Licenciatura; atuar, no mínimo, há três anos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, podendo exercer a função de coordenador pedagógico, e/ou possuir experiência na formação de professores alfabetizadores. (BRASIL, 2012, p. 39).

Os professores formadores precisam dedicar-se à atividade de planejamento e estudo e realização de tarefas propostas para as quais serão computadas 40 horas, contando com a carga horária presencial. Assim, os mesmos recebem uma bolsa de R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais), e precisam realizar um curso de 200 horas divididas em 40 horas para o curso inicial, mais 4 (quatro) encontros de 24 horas. Para o seminário final no município estão previstas 8 horas e, no estado, 16 horas e, para finalizar, 40 horas entre estudos, planejamentos e realização de atividades. Sendo que, na última etapa de formação, será realizado um seminário final, prevendo a socialização das experiências entre os participantes de cada estado. Cabe salientar que a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores<sup>16</sup> desenvolve-se a partir de um processo entre pares, em um curso presencial. Em 2013, os professores participaram de um curso com carga horária de 120 horas, objetivando, sobretudo, a articulação entre diferentes componentes curriculares, com ênfase em Linguagem. Em 2014, o curso teve a duração de 160 horas, com o objetivo de aprofundamento e ampliação de temas tratados em 2013, também com foco em matemática. Em 2015, serão implantadas as ações do programa em todas as áreas do currículo da Educação Básica em âmbito nacional. Essa formação será conduzida por orientadores de estudo (100 horas), professores pertencentes ao quadro das redes de ensino (80 horas) e, aos coordenadores locais devidamente selecionados com base nos critérios estabelecidos

---

<sup>16</sup> Informações gerais do Documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2015.

pelo Ministério da Educação, será ministrada a formação com duração de 32 horas pelos coordenadores adjuntos das universidades.

Em relação aos materiais didáticos, a portaria nº 867/2012 dispõe em seu Art. 8º, que serão encaminhados para as escolas os seguintes exemplares:

- I- Cadernos de apoio para os professores matriculados no curso de formação;
- II- Livros didáticos de 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental, e respectivos manuais do professor, a serem distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, para cada turma de alfabetização;
- III- Obras pedagógicas complementares aos livros didáticos distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático - Obras Complementares, para cada turma de alfabetização;
- IV- Jogos pedagógicos para apoio à alfabetização, para cada turma de alfabetização;
- V- Obras de referência, de literatura e de pesquisa distribuídas pelo Programa Nacional Biblioteca de Escola - PNBE, para cada turma de alfabetização;
- VI- Obras de apoio pedagógico aos professores, distribuídas por meio do PNBE, para Professores alfabetizadores;
- VII- Tecnologias de apoio à alfabetização para as escolas.

Evidencia-se que a política do PNAIC disponibilizou vários materiais, pensando na melhoria do ensino dentro do ciclo da alfabetização, mas a questão é que, segundo relato das coordenadoras pedagógicas com as quais realizei a pesquisa, os materiais muitas vezes não chegavam à escola ou os mesmos eram entregues na biblioteca onde elas não tinham contato.

No que se refere ao eixo avaliação, apontado pelo PNAIC, um dos elementos indica a necessidade de discutir a avaliação processual, no período do curso de formação desenvolvida aos docentes e alunos. As demais exposições estão dispostas no Art. 9º, o qual aponta que:

- I - avaliação do nível de alfabetização, mediante a aplicação anual da Provinha Brasil aos estudantes das escolas participantes, pelas próprias redes de ensino, no início e no final do 2º ano do ensino fundamental;
- II - disponibilização pelo INEP, para as redes públicas, de sistema informatizado para coleta e tratamento dos resultados da Provinha Brasil;
- III - análise amostral, pelo INEP, dos resultados registrados após a aplicação da Provinha Brasil, no final do 2º ano;
- IV - avaliação externa universal do nível de alfabetização ao final do 3º ano do ensino fundamental, aplicada pelo INEP. (BRASIL, 2012, p. 2-3).

As avaliações reúnem três componentes principais: avaliações processuais, debatidas durante o curso de formação, que podem ser desenvolvidas e realizadas continuamente pelo professor junto aos educandos. O segundo componente refere-se à disponibilização de um sistema informatizado no qual os professores deverão inserir os resultados da Provinha Brasil de cada criança, no início e no final do 2º ano e que permitirá aos docentes e gestores analisar de forma agregada essas informações e adotar eventuais ajustes. A terceira medida é a avaliação externa - ANA, que, segundo seu documento básico, será aplicada anualmente e terá como objetivos:

- I- avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 3º ano do ensino fundamental;
- II- produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino;
- III- concorrer para a melhoria da qualidade do ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional. (BRASIL, 2013, p. 5).

Cóssio (2014), ao refletir a respeito da avaliação, salienta que:

Observa-se de forma acentuada a vinculação dos recursos públicos à adesão dos entes federados aos programas do governo, que não raro implicam na reconfiguração da gestão escolar; na expansão do número de alunos; na adoção de metas de ampliação dos indicadores educacionais, traduzidos pelos resultados da escola em termos de aprovação e pelos resultados das provas nacionais; mudando o foco do currículo, do trabalho docente e da gestão da escola, visando perseguir uma concepção particular de qualidade baseada em resultados. (p. 4-5).

A partir do que a autora cita e de algumas leituras que venho realizando no decorrer desta pesquisa, observo que o governo implementa as políticas públicas, as quais modificam de certa maneira a rotina escolar, seja no currículo, na aprendizagem ou na própria configuração da escola e da equipe gestora, mostrando-se, a meu ver, preocupado nas avaliações externas e mais específico no resultados finais para alcançar o índice de aprovação no ciclo da alfabetização.

Pode-se ver que o MEC acaba priorizando as políticas de avaliação externa, pois além da Provinha Brasil (que foi realizada para identificar o rendimento dos alunos do 2º ano), no ano de 2013, foi criada, pela portaria nº 304, a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, instituída pelo INEP, com a finalidade de medir os níveis de alfabetização e letramento dos alunos concluintes do 3º ano do Ensino Fundamental,

utilizando diversos instrumentos, para saber se os estudantes estão alfabetizados ao final do ciclo da alfabetização.

O Parecer CNE/CEB nº 4/2008 em seu item nº 9 reforça a preocupação com os problemas que vêm sendo apontados no campo da avaliação.

9- A avaliação, tanto no primeiro ano do Ensino Fundamental, com as crianças de seis anos de idade quanto no segundo e no terceiro anos com as crianças de sete e oito anos de idade tem de observar alguns princípios essenciais;

9.1- A avaliação tem de assumir forma processual participativa, formativa, cumulativa e diagnóstica e, portanto, redimensionadora da ação educativa;

9.2- A avaliação nesses três anos iniciais não pode repetir a prática tradicional limitada a avaliar apenas os resultados finais traduzidos em notas ou conceitos;

9.3- A avaliação, nesse bloco ou ciclo, não pode ser aditada como mera verificação de conhecimentos, visando ao caráter classificatório;

9.4- É indispensável a elaboração de instrumentos e procedimentos de observação, de acompanhamento contínuo de registro e de reflexão permanente sobre o processo de ensino e aprendizagem;

9.5- A avaliação, nesse período, constituir-se-á, também, em um momento necessário à construção de conhecimentos pelas crianças no processo de alfabetização. (BRASIL, 2008, p. 2)

Deste modo, é imprescindível que o docente realize um acompanhamento aos processos de desenvolvimento do seu aluno no ciclo da alfabetização, não de maneira diagnóstica, com testes ao final de cada momento de estudo, mas observando seu desenvolvimento no processo de construção, respeitando os tempos, espaços e ritmos de aprendizagens de cada estudante, assim mediando a construção de conhecimentos. Mas no Parecer CNE/CEB nº 4/2008, em seu item nº 9, a meu ver, há uma contradição em relação ao processo de avaliação, pois está exposto que a avaliação tem que ser processual, formativa, diagnóstica, mas esses procedimentos não são avaliados ao realizar as avaliações de larga escala, pois como já foi pontuado no decorrer desta pesquisa, os alunos são avaliados ao final do 3º ano do EF para diagnosticar seu nível de aprendizagem. Essas questões ficam visíveis quando é apontado pelo MEC que os dados da ANA são "bem preocupantes", pois segundo Ricardo Falzetta, gerente de conteúdo do Todos pela Educação, "temos 56% [dos estudantes] nos níveis mais baixos [de proficiência] em leitura", diz. "A alfabetização tanto em matemática quanto

em português são a base para continuar e, se não for boa, vai comprometer a aprendizagem [nos anos seguintes]".<sup>17</sup>

A partir do exposto acima, sobre as avaliações externas, Sacristán (1998, p. 320) no alerta que

A existência de avaliações externas pode comprometer, pela ênfase na crença de seus resultados como portadores da “última palavra”, os necessários debates críticos sobre a situação educacional e seus procedimentos, além de submeter os professores a uma pressão externa, “subtraindo-lhes a autonomia profissional” e impedindo-os, contraditoriamente, de desenvolver um trabalho mais profícuo com seus alunos.

Complementando a discussão sobre avaliação, o caderno gestão escolar para o ciclo de alfabetização 2015 destaca, em sua página nº 66, que as relações entre a avaliação externa e a interna estão pautadas nas concepções e atividades que permeiam o processo de ensino e de aprendizagem, que ocorre no cotidiano da escola, em que interagem professores, alunos e recursos didáticos usados para ensinar e avaliar as crianças. Nesse sentido, diferentes textos oficiais, que orientam o trabalho do professor, têm destacado a importância de se considerar a avaliação enquanto processo contínuo e formativo.

Nesse mesmo material, destacam o pensamento de autores como Hadji (2001) e Corazza (1995) que:

[...] apontam os riscos da avaliação formativa, quando ela assume contornos de julgamento sobre o sujeito e suas capacidades, ao invés de centrar-se em parâmetros claramente delineados e em julgamentos sobre os processos de ensino aprendizagem. Entendemos, portanto, que, se o Ciclo de Alfabetização não tiver claramente disposto o que se quer ensinar e como se quer avaliar esse processo, pode assumir uma dimensão informal, sem possibilitar o avanço das crianças e a intervenção docente, bem como pode promover a exclusão interna, na qual os alunos avançariam nos anos escolares sem, de fato, efetuar aprendizagens.

Cabe destacar que a última ação mencionada pela portaria nº 867/2012 Art. 10 trata do eixo gestão, controle e mobilização social, os quais se caracterizam:

---

<sup>17</sup> Informações: <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/35179/ana-dados-sobre-alfabetizacao-sao-ruins-segundo-especialistas/>

I - constituição de um arranjo institucional para gestão das ações do Pacto, organizado na forma abaixo:

a) Comitê Gestor Nacional: responsável pela coordenação e avaliação em âmbito nacional, presidido pela Secretaria Executiva do Ministério da Educação, com participação dos titulares e suplentes da Secretaria de Educação Básica (SEB), da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE), do FNDE, do INEP, do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED), da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e representantes de outros órgãos e entidades que o Comitê julgar conveniente;

b) Coordenação Institucional: comitê composto, em cada estado, por representante do MEC, da Secretaria de Estado da Educação, da UNDIME no estado, da União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) no estado, do Conselho Estadual de Educação, da(s) Instituição(ões) de Ensino Superior (IES) formadora(s) em atuação no estado e de outras entidades que a Coordenação julgar conveniente, responsável pela mobilização e a proposição de soluções para temas estratégicos, no âmbito do estado;

c) Coordenação Estadual: a cargo de cada Secretaria de Estado da Educação, responsável pela gestão, supervisão, monitoramento no âmbito da rede estadual e pelo apoio à implementação das ações do Pacto nos municípios;

d) Coordenação Municipal: a cargo da Secretaria Municipal de Educação, responsável pela gestão, supervisão, monitoramento das ações do Pacto no âmbito da rede municipal e pela interlocução com a coordenação estadual.

Como fica evidente no eixo sobre gestão, o PNAIC, no ano de 2012, pontuou em seus documentos vários tipos de coordenação e quais os cargos que as mesmas ocupavam, mas não contemplou o coordenador pedagógico especificamente em suas formações, apenas nas entrelinhas, mas como formadores do PNAIC.

É importante salientar que, no ano de 2015, houve uma preocupação com os coordenadores pedagógicos e é lançado o caderno de gestão escolar no ciclo da alfabetização que traz como objetivos:

- argumentar que o eixo da mobilização e da gestão é central para a efetivação do PNAIC, o que implica na participação efetiva de gestores municipais e escolares na implantação do Programa;
- refletir sobre a legislação, as instruções normativas, a organização e o funcionamento das políticas educacionais que dizem respeito à formação dos professores dos anos iniciais;
- demonstrar que existem diversas mediações que se materializam no cotidiano das escolas e dos sistemas educacionais que interferem diretamente na organização do trabalho pedagógico e na realização dos objetivos do PNAIC;



- refletir sobre mudanças na esfera local que são provocadas pela adesão ao PNAIC e por iniciativas de gestores comprometidos com este Programa;
- apresentar alguns relatos de educadores envolvidos no PNAIC e mostrar como percebem a gestão local do PNAIC. (BRASIL, 2015, p. 7).

Percebe-se que o caderno de gestão escolar é voltado para a realização de depoimento dos participantes das formações do PNAIC. Além disso, não aparece nenhuma ação específica para os coordenadores pedagógicos dentro dos objetivos, apenas as questões relacionadas aos professores e às questões relacionadas com as atividades realizadas. Assim, ao realizar a leitura desse material, percebo que ele apenas anuncia o coordenador pedagógico, mas não percebi um envolvimento maior desse profissional nas atividades propostas, o que, a meu ver, é uma falha, pois pelo que entendi esse caderno seria voltado para os gestores.

Dessa forma, segundo o caderno de apresentação do PNAIC, a educação brasileira, nesta última década, passou por transformações intensas, relativas, sobretudo, ao ingresso das crianças na Educação Básica.

A divulgação pública dos resultados de avaliações em larga escala, como a Prova Brasil, também provocou os gestores a explicitarem, de modo mais objetivo, as estratégias para melhorar a aprendizagem dos discentes e, conseqüentemente, a qualidade do ensino. (BRASIL, 2012, p. 6). Como foi citado durante a dissertação, a avaliação em larga escala (ANA) foi criada pelo PNAIC, em 2012, com o intuito de avaliar os conteúdos de leitura, escrita e matemática dos alunos no final do ciclo da alfabetização. A mesma era para ser realizada anualmente nas escolas, mas foi suspensa no ano de 2015, pelo impacto de gastos na área da educação. Segundo Soares, a interrupção é passageira e a realização anual continua como diretriz. Mas há a possibilidade de aplicar o exame a cada dois anos<sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup> Informações: <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/34378/mec-cancela-avaliacao-de-alfabetizacao-para-cortar-gastos/>

De acordo com Cossio (2014, p. 12),

Um dos pontos de tensionamento gerado pelas avaliações em larga escala é o uso dos resultados obtidos, pois não raro são usados como forma de ranqueamento entre regiões, sistemas, instituições, professores e alunos. Além do estímulo à competitividade, muitas vezes reforçada por medidas locais, como prêmios e sanções, observa-se que o objetivo anunciado de subsidiar a formulação de políticas públicas que visem melhorar a qualidade do ensino pode produzir medidas centradas majoritariamente nos resultados, como uma forma de prestação de contas, o que não significa que o ensino, entendido como formação ampla, em diversas áreas e sob diversos aspectos, seja de fato contemplado.

Ao mesmo tempo, é possível identificar que o investimento no professor é justificado na Estratégia 2020 do Banco Mundial (BM), ao propor reforço dos sistemas educacionais e “[...] alinhar a sua governação, a gestão de escolas e professores, regras de financiamento e mecanismos de incentivo, com o objetivo da aprendizagem para todos” (EVANGELISTA, 2013, p. 32). O BM propõe esta “responsabilização” dos envolvidos no sistema educacional, para que possa assim medir e monitorar os possíveis resultados da aprendizagem, pretendendo, desta forma, em apoio ao melhoramento contínuo da prática do professor, recompensá-lo oferecendo bônus pelo seu desempenho (meritocracia).

Reforçando a política do Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa, previsto inicialmente para 2 (dois) anos, em junho de 2014, foi aprovado o PNE por meio da Lei Federal nº 13.005/14, que na Meta 5 propõe alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental e apresenta em uma de suas estratégias a importância de promover a formação inicial e continuada de professores para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias e práticas pedagógicas inovadoras.

Podemos observar que a ideia conceito de uma idade certa para todas as crianças estarem alfabetizadas e a necessidade das escolas pensarem as suas práticas pedagógicas exige um olhar sobre a qualidade da educação, a qual precisa propiciar a garantia de condições da construção de um trabalho com qualidade dentro do ambiente escolar.

Corroborando com essas reflexões, Sandra Zákia, que foi vice-presidente da ANPED, no ano de 2007, aponta que “a qualidade tem que ser propiciada a partir de garantia de condições para construção de um trabalho coletivo no interior da escola; é condição a existência de tempo e espaço adequados”. Entre os aspectos a serem considerados para uma boa qualidade da educação:

Infraestrutura, equipamentos, materiais, dimensões objetivas de desenvolvimento do trabalho. Tem uma dimensão que é o próprio clima das instituições escolares. São as relações de poder, as interações, as dinâmicas, os espaços de interação que propiciam a construção de um trabalho que seja de fato coletivo. (2013, p. 109).

Reafirmando o que Zákia pontua, o Parecer CNE/CEB nº 7/2010 ressalta que a educação escolar, comprometida com a igualdade de acesso ao conhecimento a todos, e especialmente empenhada em garantir esse acesso aos grupos da população em desvantagem na sociedade, será uma educação com qualidade social e contribuirá para dirimir as desigualdades historicamente produzidas, assegurando, dessa forma, o ingresso, a permanência e o sucesso de todos na escola com conseqüente redução da evasão, da retenção e das distorções idade/ano/série.

Com a política de governo que estipula uma idade certa para alfabetização e traz em seu discurso uma mudança de currículo, é fundamental que seja realizado um trabalho coletivo entre todos os componentes da escola, onde eles possam discutir a respeito das questões pedagógicas, das aprendizagens dos alunos, das avaliações etc., mas para essas questões a política do PNAIC ofertou a formação continuada para os professores.

Assim, percebo que a formação continuada para os coordenadores pedagógicos é um dos aspectos que tem maior fragilidade dentro dessa política, pois, ao que tudo indica, o governo federal não privilegiou essa categoria de profissionais em seus projetos e programas de formação.

No capítulo a seguir, passo a realizar a discussão sobre a história da coordenação pedagógica e qual o papel da coordenação pedagógica no âmbito escolar.

## 4. O Papel da Coordenação Pedagógica no âmbito escolar

Conforme os estudos realizados nos materiais dos programas de formação continuada PNAIC e o Pró-Letramento, fui percebendo um distanciamento das políticas voltadas para a formação de professores e de suas implicações na formação dos profissionais que atuam na escola em outras funções, uma vez que essas políticas são voltadas para a formação de professores que atuam em sala de aula e desconsideram nas suas ações formativas os gestores escolares. Nesse sentido, procurando entender qual é o papel da coordenação pedagógica a partir do reconhecimento da importância que estes profissionais têm no contexto da escola, faço brevemente um resgate histórico da configuração desses profissionais e das funções que eles possuem no âmbito escolar. Dessa forma, este capítulo está dividido em dois momentos: no primeiro, apresento breve histórico sobre o surgimento da profissão da coordenação pedagógica e, no segundo momento, discuto as múltiplas funções do Coordenador Pedagógico.

### 4.1 Histórico do coordenador pedagógico

No Brasil, a ação de supervisionar vem sendo realizada desde o Brasil Colônia, quando a educação estava sob a responsabilidade dos jesuítas, e seu *Ratio*<sup>19</sup> *Studiorum*, no século XVI. Com o modelo de supervisão dos Estados Unidos, no século XVIII, o cargo de Inspeção Escolar passou a ser regularizado como supervisão para desenvolver um controle escolar de professores e alunos.

No ano de 1759, com as reformas pombalinas e a expulsão dos jesuítas, foram criadas as aulas régias<sup>20</sup> e a função do supervisor ficou concentrada ao prefeito de estudos. O mesmo era responsável por observar as aulas, orientar os alunos, analisar e

---

<sup>19</sup> *Ratio Studiorum* - conjunto de normas criado para regulamentar o ensino dos colégios Jesuítas.

<sup>20</sup> Aulas Régias - compreendiam o estudo das humanidades, sendo pertencentes ao Estado e não mais restritas à Igreja - foi a primeira forma do sistema de ensino público no Brasil.

ouvir os professores. Atualmente, a função do supervisor, segundo Saviani, é explicitada como:

[...] a ampliação em mais um ano de estudo visou produzir um salto na qualidade de educação com a inclusão de todas as crianças de seis anos na escola, uma vez que a tendência é diminuir a vulnerabilidade e as situações de risco, com uma maior permanência na escola. Desse modo, promovendo o sucesso no aprendizado e o aumento da escolaridade dos alunos, observando, contudo, para que os processos educativos sejam adequados à faixa etária das crianças ingressantes no Ensino Fundamental. A ideia de supervisão englobava os aspectos políticos administrativos (inspeção e direção) em nível de sistemas concentrados na figura do diretor geral, e os aspectos de direção, coordenação e orientação do ensino, em nível local, a cargo dos comissários ou diretores dos estudos, os quais operavam por comissão do diretor geral dos estudos. (SAVIANI, 2006, p. 22).

Somente no ano de 1841, a supervisão começa a ter um olhar para o ensino, e o supervisor é o responsável pela fiscalização dos trabalhos dos professores, da frequência dos alunos, pela inspeção do prédio, ou seja, tinha a função de controlador.

Logo no ano de 1921, houve uma separação dos setores técnico-pedagógicos, e os profissionais da educação surgem com uma nova nomenclatura, ou seja, o inspetor passa a ser chamado de supervisor, pois deixa de ser fiscalizador e inicia a atuar na parte da orientação pedagógica; o supervisor que atuava em unidades escolares passa a ser chamado de coordenador pedagógico.

Dessa forma, a coordenação pedagógica surge pela primeira vez no Brasil com a Reforma de Francisco Campos, por meio do decreto Lei 19.890, de 18 de abril de 1931, mas assumindo o papel de Inspeção Escolar, o mesmo fiscalizava todo o trabalho pedagógico e administrativo da escola.

No ano de 1941, o Estatuto de Funcionários Públicos realiza, por meio de provas e títulos, o fornecimento de cargos para diretor, para inspetor escolar e para delegado escolar. Os cargos eram preenchidos da seguinte maneira: o de diretor era entre professores com três anos de experiência e o de inspetor acontecia por concurso de títulos entre os inspetores.

Segundo Fussari (1997), os inspetores escolares, quando tinham oportunidade e necessidade, realizavam um trabalho de formação dos educadores em serviço. Nessa

perspectiva, os inspetores podem ser tomados como os precursores dos coordenadores pedagógicos, uma vez que promoviam o aperfeiçoamento dos educadores em serviço.

No final da década de 1950 e início da de 1960, a inspeção reaparece no cenário educacional brasileiro como uma inspeção “modernizada”, que passa a ser denominada de Supervisão Escolar. Essa nova configuração passa a ser orientada por uma política desenvolvimentista que compreendia a educação como alavanca para a transformação social, em virtude do acordo firmado entre o Brasil e os Estados Unidos da América (LIMA, 2001).

Durante esse período, houve a formação dos primeiros supervisores escolares; esse curso foi ofertado pela Revista Brasileira de Educação (PABAE) e preparava os mesmos para atuar no ensino primário brasileiro. Segundo Lima (2008, p. 71), o PABAE expandiu-se no Brasil durante o período de 1957 a 1963, revestindo-se do caráter inovador na área pedagógica e preocupando-se, principalmente, com os meios que possibilitariam o reformismo educacional.

A respeito do PABAE, Nogueira (2000, p. 37) lança três objetivos que explanam a origem do supervisor no contexto educacional brasileiro:

1º - introduzir e demonstrar, para os educadores brasileiros, métodos e técnicas utilizadas na educação primária, promovendo análise, aplicação e adaptação dos mesmos, a fim de atender as necessidades comunitárias em relação à educação, por meio de estímulo à iniciativa dos professores;

2º - criar e adaptar material didático e equipamento, com base na análise de recursos disponíveis no Brasil, e em outros países, para o campo da educação primária;

3º - selecionar professores de competência profissional, eficácia no trabalho e conhecimento de língua inglesa, a fim de serem enviados aos Estados Unidos para cursos avançados, no campo da educação primária.

De acordo com os objetivos acima citados, percebe-se que o PABAE tinha como foco principal a educação primária e o professor deveria aprender novos métodos e técnicas para que se obtivesse um melhor ensino.

No Parecer CFE<sup>21</sup> nº 252 de 1969, os cursos de Pedagogia foram reformulados, e passaram a ter habilitações como: inspeção, orientação, administração e supervisão.

De acordo Saviani (2007), as habilitações realizadas no curso de Pedagogia, naquele período, são do âmbito da pedagogia tecnicista; a mesma, segundo o autor, é caracterizada como:

O anseio da pedagogia tecnicista era garantir a eficiência e a produtividade do processo educativo. E isso seria obtido por meio da racionalização que envolvia o planejamento do processo sob o controle de técnicos supostamente habilitados, passando os professores a plano secundário, isto é, subordinando-os à organização racional dos meios. Em suma, o que se buscou foi aplicar a “taylorização” ao trabalho pedagógico, visando a sua objetivação por meio da divisão técnica do trabalho e parcelamento das tarefas, tal como fizera Taylor em relação ao trabalho industrial. Enquanto os cursos de Pedagogia eram reestruturados nos termos do Parecer CFE nº 252/69, foram surgindo questionamentos a esta estrutura no sentido de desmascarar a pretensa neutralidade com que se pretendia justificar o caráter eminentemente técnico da educação e, a fortiori, das habilitações pedagógicas assim como da atuação dos especialistas, em detrimento de sua dimensão política. (SAVIANI, 2007, p. 31).

Um aspecto que Libâneo aponta é que, o Parecer CFE nº 252/69 reproduz a ideologia implícita da Reforma Universitária de 1968, pois, através das habilitações, estaria introduzindo na escola “a divisão do trabalho e o controle segundo o modelo da administração capitalista”, o que conseqüentemente acabou gerando a fragmentação da prática pedagógica”. (LIBÂNEO, 2001, p. 111).

Analisando o Parecer CFE nº 252/69, Saviani (2009, p. 21) aponta que o mesmo concebe “a tentativa mais radical de profissionalizar a função do supervisor educacional”, pois estavam preenchidos os dois requisitos essenciais que marcam a transição de uma atividade para uma profissão, quais sejam: a necessidade social apontada pela existência de um mercado de trabalho e a “especificação das características da profissão ordenadas em torno de um mecanismo”, acertadas no Parecer e estabelecidas no curso de Pedagogia.

Segundo as leituras realizadas em artigos científicos, livros e dissertações, a supervisão pedagógica, na década de 1970, vive um dos momentos mais críticos

---

<sup>21</sup>CFE- Conselho Federal de Educação.

dentro da história, pois a postura do mesmo em relação à educação era de ser autoritário, controlador, pouco expressivo dentro do ambiente escolar, assim chegando ao ponto de muitos docentes auxiliarem na eliminação dos supervisores da escola.

Devido a essas indefinições sobre o papel da supervisão pedagógica na escola, os mesmos, segundo Medina (1995, p. 49), “refugiaram-se em meio às atividades burocráticas, desempenhando ações junto à secretaria e à direção da escola, coordenando conselhos de classe, programando reuniões, confeccionando boletins de aproveitamento, entre outras atividades”.

Nas décadas de 1980/1990, a supervisão passa por várias indagações a respeito das funções exercidas dentro do âmbito escolar, sobre as contribuições que poderia oferecer à educação e seus conhecimentos a respeito dos conceitos de ensino e aprendizagem. A partir desses questionamentos, Gomes demonstra em seus estudos que:

[...] o supervisor direcionou seu trabalho no sentido de assessorar o professor no processo de ensinar, identificando, junto com ele, necessidades, perguntas e possíveis respostas às demandas que surgem do fazer diário na escola, com alunos, pais e comunidade escolar. Nesse momento, o papel do supervisor ultrapassou as fases tanto do controle e do treinamento, sustentadas pela tentativa de normatização dos processos educativos – pelo dever ser – quanto pela “depressão”, momento em que a necessidade da função do supervisor foi seriamente questionada na escola ao ponto deste profissional reduzir sua ação a atividades burocráticas e ser considerado um empecilho ao trabalho do professor (GOMES, 2011, p. 48).

Lima corrobora com seus estudos, afirmando que a supervisão, hoje, encontra sua especificidade no momento em que volta seu foco para o processo pedagógico, auxiliando e promovendo a coordenação das atividades desse processo e sua atualização, pelo estudo e pelas práticas coletivas dos professores. Sob essa perspectiva, a supervisão é baseada na participação, na cooperação, na flexibilidade, e não mais na divisão simples, autoritária e controladora do trabalho na escola (LIMA, 2008, p. 78).

A partir dessa breve trajetória histórica sobre como a supervisão pedagógica vem se instituindo no cenário educacional, constatei que, por muito tempo, a mesma foi se



constituindo no modelo gerencial<sup>22</sup>, o qual visava controlar e realizar ações fiscalizadoras dentro do ambiente escolar.

No subtítulo a seguir, disserto sobre a função da coordenação pedagógica nos dias atuais, pontuando quais foram as mudanças que esse profissional obteve nas décadas de 80/90 do século XX.

## **4.2 As múltiplas funções do Coordenador Pedagógico**

Ao se referir ao profissional e à função que o mesmo exerce na supervisão, é possível encontrar diversas expressões, as quais podem ser utilizadas na escola, mas cada uma delas carregando um significado diferente, pois, segundo estudos, há vários termos que servem para designar a função de supervisora.

De acordo com Rangel (2007, p. 75), é possível encontrar expressões como inspeção escolar, supervisão, supervisão educacional, supervisão escolar, supervisão pedagógica, supervisão de ensino, coordenação pedagógica, coordenação de turno, coordenação de área ou disciplina.

Desse modo, faz-se necessário definir de uma forma mais clara o que é supervisão pedagógica. Assim, Vasconcellos ressalta que:

A supervisão não é (ou não deveria ser): fiscal de professor, não é deduzido (que entrega os professores para a direção ou mantenedora), não é pombo correio (que leva recado da direção para os professores e dos professores para a direção), não é coringa/tarefeiro/quebra galho/salva vidas (ajudante de direção, auxiliar de secretaria, enfermeiro, assistente social, etc.), não é tapa buraco (que fica “toureando” os alunos em sala de aula no caso de falta de professor), não é burocrata (que fica às voltas com relatórios e mais relatórios, gráficos, estatísticas, se sentido, mandando um monte de papéis para os professores preencherem – escola de “papel”), não é gabinete (que está longe da prática e dos desafios efetivos dos educadores), não é diário (que dê dicas e soluções para todos os problemas, uma espécie de fonte inesgotável de técnicas,

---

<sup>22</sup> De acordo com Shiroma e Campos (2006), o gerencialismo, no campo educacional, diferentemente dos modelos de administração que lhe antecederam, “é um movimento que tenta modificar não só a organização da escola, imprimir outra lógica ao funcionamento do sistema educacional [...]”, visa, sobretudo, “operar uma transformação na subjetividade dos educadores, por meio da implantação de mecanismos bastante objetivos de controle que afetam a organização, a avaliação e, portanto, a gestão do trabalho docente”. Nesse sentido, afeta sobremaneira o trabalho do gestor escolar, renomeado como “gerente”, ou “líder educacional”:

receitas), não é generalista (que entende quase nada de quase tudo) (VASCONCELLOS, 2007, p. 86-87).

Ao ler a citação do autor, observo que o mesmo apresenta em suas palavras a realidade que é vivenciada nos dias atuais, no âmbito escolar, pois mesmo com o passar dos anos, os coordenadores pedagógicos ainda são “alvos” para suprir as necessidades da escola em geral, ou seja, muitos necessitam deixar de realizar suas funções para concretizar tarefas que não são de sua responsabilidade, como funções da área administrativas e da saúde etc.

Contudo, é possível perceber algumas mudanças que foram ocorrendo durante as últimas décadas. Os supervisores e/ou coordenador pedagógico foram se responsabilizando por funções peculiares a seu cargo. Nesse sentido, a coordenação pedagógica pode ser entendida como uma das atividades supervisoras mais importantes dentro do âmbito escolar, pois abrange os métodos de ensino, o planejamento do Projeto Político Pedagógico, o currículo e a avaliação.

Para caracterizar o uso dos termos supervisão e coordenação pedagógica, busco os estudos de Gomes (2011) quando aponta que

“o termo supervisão é utilizado para designar a função da especialidade em educação que é realizada pelo supervisor. Atualmente, a prática profissional da supervisão pode ser compreendida como um trabalho de coordenação e controle da prática educativa, com a finalidade de assegurar os princípios e as finalidades da educação de acordo com os diferentes níveis e modalidades em que se realiza”.

A supervisão realizada na escola geralmente é chamada de supervisão escolar, coordenação pedagógica ou orientação pedagógica, uma vez que seu foco de atuação é, precisamente, o processo educativo, os aspectos que o compõe, as pessoas e as relações que dele fazem parte. O supervisor que atua em uma escola é o seu coordenador ou orientador pedagógico, pois é ele quem acompanha, assiste, coordena, atualiza, controla, avalia o processo educativo que se dá em cada espaço escolar (GOMES, 2011, p. 50).

Ao encontro do que Gomes (2011) vem tratando, Rangel (2007) complementa, trazendo o conceito de “co-ordenar” que, segundo a autora, significa organizar em comum, prever e prover momentos, estratégias, instrumentos, recursos que possibilitem a integração do trabalho realizado na escola. (RANGEL, 2007, p. 77).

Partindo do que a autora vem mostrando sobre o termo coordenar, acredito que o mesmo implica em criar, estimular o grupo de docentes e de mais profissionais da

escola, a refletir sobre sua prática, elaborar projetos com propostas educativas, dando possibilidade de que os professores, tanto individualmente, como coletivamente, mostrem suas opiniões e lancem suas ideias, pois a coordenação abrange o planejamento, a avaliação, o currículo, as metodologias de ensino, procurando a integração do trabalho educativo em todas as suas etapas. Assim, é de extrema importância a realização de formações não apenas para o grupo de coordenadores pedagógicos, pois os mesmos são parte fundamental dentro do ambiente escolar, uma vez que trabalham junto com os docentes, debatendo os problemas e as possíveis soluções para a melhoria do ensino-aprendizagem.

Para complementar, trago os estudos de Medina (2008), que nos diz que:

O supervisor não é mais aquele sujeito que possui um ‘super-poder’ de assessorar, acompanhar e avaliar o trabalho que os professores realizam nas escolas, mas aquele que constrói com os professores seu trabalho diário. (p. 21).

Sendo assim, a partir dos estudos que venho realizando, foi possível encontrar, conforme discutido no capítulo anterior, no evento da ANPAE 2007, o artigo intitulado “O coordenador Pedagógico no contexto de Gestão Democrática da escola”(Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos – UFMG, Nilza Helena de Oliveira – UFMG). O mesmo vem pontuando qual a real atuação do coordenador pedagógico, se ele exerce cargo ou função. Esse artigo vem discutindo uma experiência recente de algumas das redes públicas de ensino do país sobre a questão da coordenação ser exercida pelo Professor Coordenador Pedagógico (PCP), ou seja, um pedagogo exerce o cargo de supervisor e a função pedagógica é exercida por um docente que necessariamente não tem os conhecimentos específicos desenvolvidos nos cursos de Pedagogia. Para compreender um pouco mais sobre essa pesquisa, Barreira (2006) aponta que a liderança pedagógica na escola é reconhecida como importante e necessária, seja ela exercida pelo “supervisor” (cargo ocupado por pedagogo) ou pelo “coordenador” (função exercida pelo professor). Mas, de acordo com a autora, a escolha do profissional para exercer essa liderança na escola acaba sendo uma decisão de ordem política, justificada por crenças e interesses de cada rede de ensino.

Nesse artigo, as autoras trazem algumas questões as quais possibilitam refletir sobre o real papel do coordenador. Quais são as atividades desenvolvidas pelo

coordenador? Como seu trabalho se insere no interior das práticas pedagógicas das escolas? Como é a relação do coordenador com os atores escolares? Quais são os problemas e as dificuldades enfrentadas, e quais são as intervenções positivas no cotidiano escolar? Quais são suas atividades no campo do planejamento, acompanhamento e apoio do trabalho pedagógico?

Assim sendo, considere importante apresentar ideias desse artigo para minha escrita, pois o mesmo vem pontuando algumas questões que me inquietam, pois quero saber qual o papel e a função da coordenação pedagógica dentro do ambiente escolar?

Portanto, percebo que esses questionamentos são de extrema importância para esclarecer quais as atribuições e o papel da coordenação pedagógica dentro do âmbito educacional, pois acredito que é dever desses profissionais pensar sobre o processo educativo, mobilizar os professores e junto a eles realizar formações continuadas para que possam discutir sobre o funcionamento da escola, criando estratégias para refletirem sobre suas práticas educativas.

Por fim, a supervisão é uma função articuladora, na qual, segundo Rangel:

O supervisor pedagógico escolar faz parte do corpo de professores e tem a especificidade do seu trabalho caracterizado pela coordenação - organização em comum - das atividades didáticas e curriculares e a promoção e estímulo, de oportunidades coletivas de estudo. A coordenação é, portanto, por natureza, uma função que se encaminha de modo interdisciplinar. (RANGEL, 2002, p. 57).

Concordo com o que a autora traz sobre o supervisor pedagógico, pois durante as leituras e os encontros realizados no curso com os gestores, pude notar que os mesmos realizam atividades relacionadas a todos os âmbitos, pois precisam cumprir tarefas as quais não são de sua função, como as administrativas e as relacionadas à saúde (como teste do olhinho, cuidar recreio, substituir professores, entre outros). Dessa forma, acredito que o coordenador pedagógico é responsável por dar apoio e suporte pedagógico necessário aos professores e alunos, por isso, é importante que no setor pedagógico se tenha o supervisor, o orientador educacional para que as escolas tenham coordenações pedagógicas e consigam realizar suas funções de acordo com seu cargo, assim desenvolvendo um trabalho em conjunto e com qualidade.

Soares (2012) nos traz, em seus estudos, o novo perfil que cabe ao coordenador pedagógico do século XXI, o qual precisa ter postura de pesquisador, ser flexível, cooperador, companheiro e, acima de tudo, comprometido com o trabalho pedagógico. Além disso, é importante conhecer as leis para compreender as normas que conduzem seu trabalho, bem como todo fazer educacional. Também precisa ser observador aos detalhes que permeiam as ações educativas dos professores, ser compassivo com as necessidades da escola e se adaptar ao procedimento de humanização para assumir novas funções no cotidiano escolar.

Assim, percebe-se que a função de supervisor vem tentando deliberar e construir a especificidade de sua ação. Em vários momentos, a supervisão foi considerada uma função de controle, inspeção e fiscalização, em que a prática do profissional que a realizava resumiu-se a atividades burocráticas, sujeita à amostras que se repetiam e à carência da reflexão. Ao longo do tempo, esses entendimentos sobre a função supervisora foram se transformando, ao passo que atualmente a supervisão é considerada uma função importante, e indispensável no ambiente escolar, exercendo “uma liderança efetiva, capaz de congrega os esforços individuais, articulando-os em torno de uma proposta comum”. (ALONSO, 2007, p. 175).

Dessa forma, no capítulo a seguir, passo a tratar sobre a análise dos dados, a partir do questionário realizado com as 17 coordenadoras pedagógicas das escolas estaduais do município de Rio Grande sobre o papel do coordenador dentro do ambiente escolar, mostrando - a partir das falas das coordenadoras pedagógicas - quais as dificuldades encontradas dentro da escola.

## **5. Análise dos dados: o que relatam as coordenadoras Pedagógicas da rede estadual do município do Rio Grande/RS**

Neste capítulo, apresento a análise das questões dos questionários aplicados com as 17 coordenadoras pedagógicas, problematizando as respostas e extraíndo o que havia em comum nas mesmas. No decorrer do capítulo, busco trazer cada uma das questões, pontuando aspectos em comum. Assim, busco uma breve discussão sobre as respostas. Cabe salientar que esse capítulo está dividido em dois momentos: em um 1º momento, discuto as questões relacionadas ao papel do coordenador pedagógico dentro do ambiente escolar. Em um 2º momento, busco realizar discussão sobre o lugar do coordenador pedagógico dentro da política do PNAIC. No subtítulo a seguir, passo a realizar a escrita sobre o papel das coordenadoras na escola.

### **5.1 O Papel das Coordenadoras pedagógicas na Escola Estadual**

Os relatos das coordenadoras sobre suas atribuições dentro do ambiente escolar foram inúmeros como: cuidar o recreio, substituir professores, atender a secretaria, revisar e controlar o caderno de chamadas, elaborar os avisos, organizar o calendário e o horário dos professores, dar atendimento aos pais, realizar reuniões pedagógicas e formações continuadas, coordenar/construir/implementar o Projeto Político Pedagógico, preparar e discutir com o grupo sobre as avaliações interna e externa. Para um melhor entendimento, divido as respostas em blocos para poder contemplar todos os itens abordados pelas coordenadoras, os quais se pode perceber que não são funções que competem ao seu cargo dentro do ambiente escolar.

Em relação aos aspectos acima, busco a fala de algumas coordenadoras pedagógicas que pontuam, de maneira bem clara, suas atribuições dentro do ambiente escolar.

*Organizo e realizo reuniões pedagógicas e administrativas como professora do currículo e área. Cuido do recreio e faço brincadeiras orientadas, organização de horários das atividades e pátio, biblioteca, sala de vídeos, organização de Projetos, registros de atividades desenvolvidas pelas profs., organização (bilhetes e folgas), atendimento dos pais e alunos. (Coordenadora 8).*

*Auxiliar na organização do material pedagógico dos professores, articular projetos, envolvendo alunos e pais. Cuidar do recreio, às vezes substituir algum professor em sala de aula. Fazer atendimento de alunos e pais, etc., organizar reuniões. (Coordenadora 9)*

Nessa primeira questão, é bem notável que as coordenadoras realizam algumas funções que acabam não sendo de sua competência. Muitas vezes, parece que o próprio coordenador não sabe bem qual o seu real papel/função dentro do espaço escolar.

Segundo Serpa (2011, p. 14),

O coordenador “vive crise de identidade”, pois, em seu cotidiano, realiza tarefas que não concernem com a sua principal função: formação docente. Esse profissional, muitas vezes, realiza tarefas que não lhe competem: cuidar de questões financeiras e burocráticas, substituir os professores que faltam, ser o ajudante do diretor, um inspetor que detecta problemas de comportamento dos discentes e docentes.

Essas questões ficam bem evidentes na fala das coordenadoras 11 e 12, quando elas pontuam que:

*Atualmente, tento realizar meu trabalho da melhor maneira possível, visando todas as atribuições do Coordenador Pedagógico, porém devido a nossa escola não ter pessoal suficiente (não temos vice-diretor, secretário, orientador), acabo auxiliando a diretora em suas tarefas diárias, como documentações e todos os outros serviços de secretaria. Sou coordenadora também do programa Mais Educação, na escola, na qual também acabo dedicando um tempo para isso. Sendo assim, tenho que me dividir entre estas atribuições, pois sei que cada uma exige de mim, mas, com certeza, sabemos que devido à falta de pessoal, acabo realizando outras atividades que deveriam ser executadas por outros. (Coordenadora 11)*

*Auxiliar o diretor no planejamento, organização, coordenação, controle e avaliação das atividades escolares, prestar assistência aos professores, integrar os setores da escola e a comunidade escolar, promover reuniões, planejar e avaliar o processo pedagógico de acordo com a filosofia da escola, oportunizar aperfeiçoamento pedagógico dos professores, organizar o calendário e horários. (Coordenadora 12)*

A partir da fala das coordenadoras, é notável que elas realizam diversas atividades, as quais são voltadas aos meios mais burocráticos da escola do que o

pedagógico, mostrando o quanto esse profissional vive realizando funções para suprir as necessidades da escola e, de certa forma, muitas vezes, acaba sem saber qual seu real papel dentro do ambiente escolar. Um exemplo é a fala da coordenadora 17, que nos pontua que:

*Basicamente, tenho como atribuições promover atividades de formação para os professores, articular questões relacionadas ao planejamento e à avaliação (inclusive no que diz respeito a proporcionar, através de reuniões periódicas, oportunidades e discutir outras questões relativas ao currículo e à rotina escolar), organizar os conselhos de classe, promover discussões visando à reorganização do PPP e à reflexão a respeito dos resultados da Prova Brasil, ANA e ENEM, dar atendimento aos pais e aos professores para sugerir metodologias, novos planejamentos, projetos, etc. Além destas atribuições, na prática, é a coordenadora pedagógica que faz contatos com a secretária da escola para organizar, em parceria, atas, boletins, entre outros documentos. Juntamente com a direção, é atribuição da coordenação pedagógica a gestão dos recursos humanos disponíveis na rede para suprir as diferentes necessidades da escola.*

Dessa forma, em meio a tantas funções as quais já estão entrelaçadas ao seu cotidiano escolar, o coordenador acaba muitas vezes se desgastando e, em certos momentos, não sabendo qual sua verdadeira função dentro do espaço escolar.

Para esclarecer, busco a fala da coordenadora 16:

*O papel do supervisor escolar é ajudar a construir, aplicar o projeto político pedagógico da escola, o Regimento Escolar, os planos de estudo, acompanhar e sugerir estratégias de ensino aos docentes, estimular projetos de ensino, medir as relações na escola e atuar com os docentes referente ao calendário escolar, às reuniões pedagógicas, ao acompanhamento das atividades docentes, apoiando a Direção na gestão, no sentido pedagógico educativo. Discutir e preparar o grupo para avaliações internas e externas, buscar superação da evasão escolar, da reprovação e melhorar os índices de desempenho dos alunos. (Coordenadora 16)*

Segundo Imbernón,

O (re)conhecimento da identidade permite interpretar melhor o trabalho docente, interagir melhor com os outros, com o contexto que se vive dia



a dia nos centros, já que as experiências de vida do professorado se relacionam com as tarefas profissionais, já que o ensino requer um envolvimento pessoal. E a formação baseada na reflexividade será um elemento importante para analisar o que são ou o que acreditam ser e o que faz e como se faz. (2009, p. 75).

Por isso, é importante que o coordenador pedagógico se reconheça, de maneira a saber qual sua função dentro do ambiente escolar. Assim, conseguindo realizar seu trabalho de maneira que se sinta realizado, pois, como se percebe, esses profissionais vivem frustrados, pois acabam exercendo várias funções dentro da escola e deixam de exercer as questões pedagógicas, as quais são realmente destinadas ao seu cargo. Esses eventos, que ocorrem dentro da escola, muitas vezes acontecem pelo fato da própria organização escolar não propiciar que os coordenadores consigam realizar suas funções pedagógicas, pois as demandas são muitas e o tempo se torna escasso para a realização das questões relacionadas ao cargo do coordenador pedagógico.

Quando as coordenadoras são questionadas sobre o papel do coordenador dentro do ambiente escolar, é possível notar em suas respostas que o mesmo deveria ser mais pedagógico, voltado ao PPP e a reuniões de formações, podendo exercer a função de mediadora, articuladora e formadora. Mas, como se percebe na fala das coordenadoras, algumas acabam mais uma vez exercendo outras funções de âmbito burocrático.

*Acredito que o papel do coordenador é colaborar com o diretor na organização da escola, no planejamento, execução e avaliação das atividades propostas, prestar assistência aos professores, aproximar o que é desenvolvido na escola com o PPP, incentivar o trabalho da equipe, oportunizar formação continuada aos professores, estabelecer uma relação entre comunidade escolar e a escola, promover reuniões pedagógicas, entre outros. (Coordenadora 11)*

Segundo a fala da coordenadora 13, o papel da coordenação deveria ser mais na questão pedagógica, organização e estudos e formações constantes para as professoras, mas, infelizmente, a rede pública não comporta essas práticas como deveria.

*Como estou desempenhando esta função pela 1ª vez, em poucos meses, penso que o coordenador deveria ficar voltado para as*

*questões pedagógicas como, por exemplo, buscar temas, palestrantes, viabilizar a realização de atividade que proporcionem apropriação de conhecimento.*

*O que percebo é que, por falta de recursos humanos e físicos, tenho 'tentado' desenvolver outras atividades, como encaminhamento de alunos, organização de atividades lúdico-recreativas, envolvimento na organização e definição de funções e atribuições dos outros setores. (Coordenadora 8)*

*Penso que para além de todas as atribuições mencionadas acima, o coordenador pedagógico tem um papel determinante no que diz respeito à função social da escola, de esclarecer e fomentar o papel do educador, inclusive o político, de possibilitar que exista, de fato, uma Gestão Democrática. (Coordenadora 15)*

Como fica evidente na fala das coordenadoras pedagógicas, as questões relacionadas à formação continuada e ao planejamento do PPP são pontos que estão presentes em todas as respostas e que são da preocupação dessas profissionais. Muitas vezes, as mesmas não têm tempo para a realização desses momentos importantes dentro do ambiente escolar, pois, como já vimos anteriormente, acabam realizando outras atividades que não são da parte pedagógica e sim, burocrática.

Para complementar, Franco (2008, p. 120) afirma que:

*Considero que um dos grandes problemas que pode dificultar aos coordenadores pedagógicos perceberem-se capazes da construção de um trabalho de qualidade e/ou eficiente na escola seja a falta de sua formação inicial para o exercício de sua profissão.*

A partir da fala do autor, cabe salientar mais uma vez quanto é importante a formação continuada para os coordenadores pedagógicos, para que eles possam construir seus saberes, trocar experiências e conhecimentos e, além disso, para que os mesmos descubram sua real identidade, pois muitos ainda não têm clareza de suas funções dentro do ambiente escolar e por vezes acabam exercendo outros cargos que não os competem, deixando de realizar seu trabalho com eficiência e qualidade por não ter tempo ou por suprir outras questões dentro da escola.

As coordenadoras foram indagadas se conseguiam exercer o seu papel e o que contribui para isso. A partir dessa pergunta foi possível dividir as respostas em dois aspectos: 1- Dificuldade em exercer seu trabalho. Nesse item, vão pontuando a questão

da falta de tempo, desmobilização, a necessidade de exercer outras funções por falta de pessoal. 2- Resistência dos colegas na aplicação do PNAIC, baixos salários, função da coordenação dentro do âmbito escolar.

Diante desses aspectos, as coordenadoras pontuam que:

*A direção é bastante aberta a propostas inovadoras. Porém, por parte dos professores, esta tentativa de proposição de intervenção, por vezes não é bem aceita. Por causa da carga horária extensa dos mesmos, das grandes lotações nas salas de aula e dos baixos salários, estes tendem a repetir planejamentos, tendem a fixar-se em roteiros já antes postos em prática, O que se entende, visto que a exaustão permeia o seu dia-a-dia. (Coordenadora 3)*

*Nem sempre se consegue com êxito total o trabalho que gostaríamos de realizar. São muitos os fatores que contribuem para isso. Mas os principais fatores são: a desestrutura familiar, a falta de incentivo aos professores pelo governo, a inclusão sem que o professor tenha uma formação adequada para lidar com esses alunos, o sucateamento, a progressão continuada, a excessiva carga horária com que os professores precisam trabalhar para conseguirem sobrevivência financeira. (Coordenadora 12).*

Diante das situações marcadas pelas coordenadoras, Placco nos aponta que:

O cotidiano do coordenador pedagógico ou pedagógico-educacional é arcado por experiências e eventos que o levam, com frequência, a uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista e reacional, às vezes até frenética [...] Neste contexto, suas intencionalidades e seus propósitos são frustrados e suas circunstâncias o fazem responder à situação do momento, apagando 'incêndios' em vez de construir e reconstruir este cotidiano, com vistas à construção coletiva do projeto político pedagógico da escola. (PLACCO, 2003, p. 47).

Percebe-se que o PPP é de fato importante recurso de suporte para orientar a escola no seu processo de organização. Mesmo havendo dificuldades no percurso do gerenciamento das ações, buscam-se, por meio dele, subsídios para gerir a escola da forma mais próxima do que se espera de uma gestão democrática, tendo em vista a aprendizagem do aluno.

Complementando a fala do autor, elenco as respostas dos sujeitos 9 e 13 que nos dizem que:

*Às vezes não, pois acabo desempenhando outras atividades, como substituição, por exemplo. E também por falta de tempo, sendo que o trabalho da coordenação é muito extenso. (Coordenadora 9)*

*Não consigo exercer como gostaria já que não me é oferecida formação em serviço para que isso aconteça. (Coordenadora 13).*

Na sequência das respostas, permanecem evidentes que as coordenadoras muitas vezes não se sentem preparadas para exercer sua verdadeira função, por falta de tempo, pois acabam realizando outras atividades extraclases. Além disso, os profissionais afirmam que existe a dificuldade por não conseguirem realizar a formação continuada, a questão da falta de materiais, os baixos salários, o fato de ser a primeira vez que atuam na coordenação e a falta de experiência são fatores que muitas vezes ‘assustam’ o profissional, pois ele precisa realizar diversas funções e tomar muitas decisões dentro do ambiente escolar.

A coordenadora 16 pontua de maneira bem clara e objetiva seu ponto de vista sobre a supervisão pedagógica:

*A supervisão exige muito do profissional, enfrentamos diariamente situações adversas, como famílias que são negligentes com o acompanhamento da vida escolar de seus filhos, professores comprometidos com a prática e outros desmotivados em nome da sobrecarga de trabalho e baixa remuneração; crianças com sérias dificuldades de aprendizagem que não são estimuladas a vencerem suas limitações, a frequentarem a sala de recursos (alunos com laudo médico); abandono familiar; é muito difícil manter a criança frequente na escola, quando essa prática não é consciente por parte da família. A violência verbal e física também é outro fator a ser enfrentado por todos. O supervisor apoia o trabalho dos professores, estimula projetos de leitura e de escrita, mas desempenha tantas funções que algumas vezes sua atuação pedagógica fica de lado, quando deveria monitorar mais, estar junto ao docente para a superação dos problemas e implementação de gestão na sala de aula mais efetiva.*

*É fundamental estimular o grupo a buscar uma prática pedagógica mais humana, respeitando o ritmo dos alunos e utilizando diversas ferramentas de ensino. Pensar e repensar a prática e tomar as*

*decisões em conjunto. Projetos interdisciplinares sempre são bem vindos, assim como o uso da tecnologia, metodologias que insiram assuntos mais relevantes, atuais e que valorizem a busca do conhecimento. O supervisor deve valorizar o estudar, a gestão da sala de aula e a diversidade de avaliações. (Coordenadora 16)*

A partir dessa fala, percebe-se que as questões relacionadas à família, aos recursos financeiros, à formação continuada são fatores que desestimulam o trabalho desses profissionais, que mesmo com essas dificuldades realizam tarefas que não competem ao seu cargo dentro do ambiente escolar.

*Penso que minha contribuição como coordenadora pedagógica é muito significativa, embora esteja longe de ser ideal. Ainda há na escola um ranço muito grande por parte dos professores em relação ao trabalho da coordenação pedagógica, porque, erroneamente, vinculam seu trabalho à organização de documentos e a outras funções burocráticas. (Coordenadora 17)*

Na pergunta relacionada ao cotidiano como coordenador pedagógico, ficam evidentes, nas respostas das coordenadoras, os aspectos relacionados à resistência dos colegas que estão mais voltados às questões de autonomia, ao PPP, ao papel da supervisão.

Segundo Pires (2004, p. 182)

A função primeira do coordenador pedagógico é planejar e acompanhar a execução de todo o processo didático-pedagógico da instituição, tarefa de importância primordial e de inegável responsabilidade e que encerra todas as possibilidades como também os limites da atuação desse profissional. Quanto mais esse profissional se voltar para as ações que justificam e configuram a sua especificidade, maior também será o seu espaço de atuação. Em contrapartida, o distanciamento dessas atribuições, seja por qual motivo for, irá aumentar a discordância e o desconhecimento quanto às suas funções e ao seu papel na instituição escolar.

Quando as coordenadoras são questionadas sobre as dificuldades encontradas no seu cotidiano, as respostas estão voltadas para a falta de tempo, a resistência, o desânimo, o comodismo e a falta de comprometimento e de compreensão de alguns professores, o acúmulo de atividades. De certa maneira, chega-se à conclusão que o motivo desses aspectos é a falta de valorização social da profissão; questões relacionadas aos baixos salários e às más condições de trabalho acabam

desmotivando o profissional e levando-o a pensar como pontua a coordenadora 15: “Às vezes *tenho a sensação de que somos tarefeiros*”.

Ao analisar a fala da coordenadora, percebe-se que mesmo com as novas políticas, ainda há uma crise de identidade desses profissionais, pois acabam exercendo funções de cuidador, professor, psicólogo, entre outras, que não fazem parte de seu papel dentro da escola, pois esse profissional é responsável pela parte pedagógica, mas sempre acaba realizando outras tarefas que não competem com seu cargo.

Complementando, Lima e Santos (2007, p. 79) pontuam que há várias metáforas construídas com relação ao trabalho do coordenador pedagógico.

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

A partir da citação acima, se percebe que o coordenador pedagógico é o ‘faz tudo’, sempre está disponível para realizar atividades ou funções que não são da parte pedagógica. Por esses motivos, muitas vezes esse profissional tem crise de identidade, pois não consegue identificar qual sua verdadeira função dentro do espaço escolar e acaba encontrando várias dificuldades dentro de seu ambiente de trabalho.

Como nos aponta Vieira (2003, p. 85).

As mudanças, que têm acontecido no contexto educacional e na produção de conhecimento, têm atingido o professor (coordenador), em algumas situações, colhendo-os despreparados psicológica e tecnicamente. Essa surpresa gera medo, sensação de ameaça do seu papel, insegurança, diminuição da autoimagem e resistência.

A partir da reflexão da autora, pode-se observar, pela fala das coordenadoras, como essas mudanças no contexto escolar acabam gerando certas dificuldades no cotidiano da escola.

*A apatia, a acomodação por parte dos professores, fruto de descaso dos governantes em relação a estes profissionais. E por parte dos alunos, a indisciplina e o desinteresse das famílias pelo que é desenvolvido dentro do processo educacional de seus filhos. (Coordenadora 3).*

*Entraves burocráticos; falta de recursos humanos especializados para a agilização e realização de assuntos específicos, professores bastante desmotivados; muitas paralisações; olhar negativo dos pais para com a instituição escolar; cobrança excessiva; responsabilização com problemas e dificuldades que teriam que ser resolvidas ou pelo menos tentar resolvê-las pela família, mas que é colocado para a escola; não entendimento da função da escola; a não participação da família na busca de soluções, clareza das funções (família – escola – professores - alunos). (Coordenadora 8).*

*A maior dificuldade encontrada diz respeito à falta de comprometimento de muitos professores e mesmo desconhecimento sobre o planejamento e sua importância, bem como o cuidado com os documentos escolares e a falta de interesse em aprimorar seu trabalho através da leitura e formação. O trabalho do coordenador pedagógico na escola pública é muitas vezes prejudicado por ter que se dedicar a intermediar conflitos desnecessários ocasionados muitas vezes por falta de ética profissional. (Coordenadora 17)*

A partir da fala dessas coordenadoras, é possível, mais uma vez, perceber que o coordenador pedagógico encontra várias dificuldades em seu cotidiano, pois está envolvido em todos os acontecimentos da escola e acaba esquecendo ou até mesmo nem sabendo qual sua real função ou papel dentro do ambiente escolar, o que muitas vezes gera uma crise de identidade. Além disso, as questões voltadas a salários e falta de estrutura escolar fazem com que o coordenador cada vez mais fique desmotivado, pois o governo lança uma política que traz a progressão continuada e outras questões relacionadas a currículo, mas não possibilita recursos para que os coordenadores consigam realizar suas formações, o que acaba os desestimulando, pois não têm tempo para realizar suas discussões e planejar seus projetos.

Em relação à formação continuada específica para os coordenadores, eles participam com pouca frequência, quando é disponibilizada pela CRE, mas as reuniões não têm frequência e nem periodicidade. Já em relação às reuniões pedagógicas realizadas com as professoras, elas acontecem de maneira variada, ou seja, em

algumas escolas as reuniões são semanais, em outras, quinzenais e às vezes há escolas em que se realizam quando necessário. *“Porém, muitas vezes, precisamos suspender, já que a lei não inclui, dentro da carga horária, o direito a essas reuniões, essas devem ser realizadas fora do horário livre do professor”.* (coordenadora 13)

Como se percebe, as coordenadoras não conseguem realizar as reuniões de estudo ou as formações continuadas como está previsto no art. 67 da LDB, que pontua:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos Profissionais do Magistério, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho. (MEC, Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. p. 8)

Ao ler a citação acima, pode se perceber que a lei institui um tempo reservado para formações, reuniões dos professores e coordenadores. Mas, infelizmente, esse espaço não vem ocorrendo dentro do ambiente escolar, pois ao conversar com as coordenadoras, a grande maioria pontuou que sente falta de um tempo dentro da escola para que elas possam realizar suas atividades, como discutir o PPP, conversar sobre os assuntos relacionados aos conteúdos com os professores.

Diante do exposto na lei acima e das respostas das coordenadoras, que afirmam não conseguir realizar as reuniões pedagógicas, Torres (2007) deixa claro que

As reuniões pedagógicas vêm sendo apontadas como espaço privilegiado nas ações partilhadas do coordenador pedagógico com os professores, nas quais ambos se debruçam sobre as questões que emergem da prática, refletindo sobre elas, buscando-lhes novas respostas e novos saberes, ao mesmo tempo. (TORRES, 2007, p. 45).

Essas reuniões possibilitam um espaço de discussão entre todos os envolvidos na escola. Nesse momento, o coordenador é responsável por realizar uma pauta de conteúdos a serem tratados e pensar em caminhos que possam auxiliar os docentes em seus planejamentos.

Logo, as formações continuadas realizadas com a coordenação pedagógica e as professoras, em grande parte acontecem na jornada pedagógica da escola; os assuntos tratados, na grande maioria, são as questões de inclusão, avaliação, PPP e outros de interesse dos professores. *“Procuramos abordar assuntos que, de alguma*



*maneira, vão ao encontro do interesse dos professores: dificuldade na aprendizagem, desenvolvimento infantil, técnicas de ensino, autoestima dos professores entre outros”.*  
(coordenadora 12)

*“Tentamos realizar durante a semana compreendida no recesso escolar, quando é realizada a jornada pedagógica; as temáticas solicitadas nem sempre são as que acontecem, já que o governo manda a verba para as palestras e exige uma papelada tão grande que dificulta o pagamento, dificultando a realização das formações. Que quando acontecem são com o empenho dos profissionais que se dispõem a participar sem cobrar.”*  
(Coordenadora 13)

Como se pode observar na fala da coordenadora, as questões relacionadas às práticas pedagógicas, como formações continuadas, de certa forma sempre ficam para segundo plano, seja por falta de verba, tempo ou questões burocráticas. Percebe-se, a partir das respostas dos questionários, que as coordenadoras pedagógicas ainda vivem uma crise de identidade, pois com tantos afazeres acabam não sabendo qual a sua real função dentro do ambiente escolar.

Para corroborar com essa questão da identidade, Pimenta argumenta que:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem às inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. (2009, p. 19).

A partir do que a autora vem pontuando, acredito que para que o coordenador descubra sua verdadeira identidade, ele primeiramente precisa reconhecer sua verdadeira função dentro do ambiente escolar, depois ser reconhecido pelos outros profissionais e assim tentar descobrir seu real significado dentro do espaço escolar.

Ao realizar a análise das respostas das coordenadoras, fica evidente que ainda há um equívoco muito grande em relação às suas funções dentro do ambiente escolar, pois, como muitas delas relatam, acabam se envolvendo em atividades como cuidar recreio, substituir professor, assuntos burocráticos, entre outras, e não conseguem realizar as questões relacionadas ao seu cargo, que é o pedagógico.

Evidencia-se, a partir das falas das coordenadoras, que há uma crise de identidade profissional e que essa situação - de não exercer sua real função dentro do ambiente escolar - acaba desmotivando esse profissional.

Dessa forma, as coordenadoras pedagógicas sentem-se frustradas, pois são chamadas todo tempo para resolver problemas emergenciais que surgem no cotidiano da escola e acabam não conseguindo executar seu trabalho. Para haver uma mudança nessa realidade, que é encontrada de maneira bem clara na fala das coordenadoras, é preciso que, em primeiro lugar, todos os profissionais da escola tenham clareza da função do coordenador, pois ele é o transformador do cotidiano escolar.

Como nos mostra Franco (2008, p. 128),

O coordenador é peça fundamental no quebra-cabeça da dinâmica da escola, “mas é preciso que esse quebra-cabeça esteja sempre em processo de constituição; com peças dispersas por todo canto, peças perdidas e nem lembradas, ninguém organizará o aparente caos”.

Nessa linha de raciocínio, é importante que o coordenador pedagógico tenha conhecimento de sua verdadeira função, pois, por mais difícil que seja a rotina do ambiente escolar, esse profissional é um agente transformador da prática pedagógica, por isso deve estar sempre em constante transformação.

No subtítulo a seguir, passo a discutir sobre as questões do questionário relacionadas à política do PNAIC, pontuando as respostas das coordenadoras relacionadas ao seu conhecimento sobre essa política e suas participações nas formações continuadas ofertadas pela mesma.

## **5.2 A política do PNAIC e a Coordenação Pedagógica nas escolas da rede estadual de Rio Grande/RS**

Como foi discutido no capítulo 2 desta dissertação, a política do PNAIC foi implementada no ano de 2012. Ela oferece formação continuada para os professores do ciclo da alfabetização, deixando de fora a coordenação pedagógica, que é parte fundamental dentro desse processo de construção de aprendizagem.

A partir desse dado, busco trazer para a discussão as respostas do questionário realizado com as coordenadoras pedagógicas a respeito de seus conhecimentos,

participação, materiais, formação continuada, entre outros elementos relacionados à política do PNAIC.

Durante o processo de análise dos questionários, foi possível evidenciar que das 17 coordenadoras pedagógicas, 12 delas ficaram sabendo da política do PNAIC através da 18ª CRE; 3, pelo documento encaminhado pelo MEC ;1, pela mídia – propaganda na televisão e 1, porque foi formadora do PNAIC UFPEL-RS.

Uma questão importante de salientar é que quando o PNAIC iniciou, apenas 9 coordenadoras encontravam-se na coordenação e 12 das 17 foram convidadas para participar da formação ofertada por essa política, sendo que 9 já eram coordenadoras e 3 eram professoras.

Na continuidade da análise, as coordenadoras que não foram convidadas a participar da formação tiveram a oportunidade de responder se consideravam importante participar da formação do PNAIC. Nesse momento, foram destacados vários aspectos em comum nas respostas, conforme exposto abaixo.

*Entendo que a coordenadora pedagógica precisa estar atualizada, entender para poder contribuir com os professores na realização das atividades. (Coordenadora 8)*

*Sim, pois é fundamental para o coordenador participar desta formação a fim de auxiliar os professores no processo de aprendizagem dos alunos. (Coordenadora 9)*

*O coordenador teria que conhecer o processo de formação para dar mais ênfase na escola e participar com os professores na realização das atividades dos mesmos. (Coordenadora 10)*

*Sim, porque mesmo estando na coordenação, sinto necessidade de estar ciente do que acontece com as professoras para que haja certa troca entre nós. (Coordenadora 13)*

*Sim, porque a escola é uma só, e precisamos acompanhar e estarmos cientes dos encaminhamentos dados nessas formações. Além disso, sou professora do 5ª ano e logo estes alunos, que foram das professoras que participaram das formações do PNAIC, serão meus. (Coordenadora 15)*

Acerca das respostas das coordenadoras, Placco (2008) defende que a proposta de formação deve ser recíproca:

Assim como o professor é responsável, na sala de aula, pela mediação aluno-conhecimento, a parceria entre coordenador pedagógico-educacional e professor concretiza as mediações necessárias para o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico na escola. Essa parceria se traduz em um processo formativo contínuo, em que a reflexão e os questionamentos do professor quanto à sua prática pedagógica se encontram e se confrontam com os questionamentos e fundamentos teóricos evocados pelo coordenador pedagógico-educacional, num movimento em que ambos se formam e se transformam. (PLACCO, 2008, p. 95)

Como se pode perceber, é importante a realização das formações continuadas, para que as coordenadoras possam auxiliar os professores em suas atividades. Além disso, há uma necessidade de troca de experiência e informação entre os profissionais da escola (coordenador-professor), para que os mesmos possam realizar um trabalho coletivo e com qualidade.

Outra questão apontada pela coordenadora é a falta de conhecimento sobre os materiais do PNAIC.

*Sim, sem a efetiva participação da coordenação pedagógica, as ações do Pacto acabam se perdendo. O que observei como formadora do PNAIC foi o desconhecimento total da maioria das coordenações (escolas estaduais, principalmente). (Coordenadora 17)*

A partir da fala da coordenadora, é visível a preocupação em relação à falta de conhecimento dos coordenadores sobre os materiais do PNAIC, pois mesmo sendo lançado em 2015, o caderno de gestão não contempla atividades que os gestores precisam desenvolver e também não é ofertada a formação continuada para esses profissionais. Como fica visível no material do PNAIC, o coordenador pedagógico não foi contemplado como figura importante, considerando sua função:

Os coordenadores pedagógicos das escolas que oferecem um ou mais anos do ciclo de alfabetização, e que estejam em exercício na escola, poderão participar do curso de formação, na condição de orientador de estudo ou de professor alfabetizador (se estiver lecionando) e, na respectiva condição, receber a bolsa de estudo. (BRASIL, 2012, p. 28).

Em relação a todas as respostas relacionadas à importância de participar das formações do PNAIC, destaco, com ênfase, a da coordenadora 12 que aponta:

*Não, penso que esse PACTO não está atingindo o objetivo esperado. (Coordenadora 12)*

Ao ler essa resposta, lembro-me da conversa que tive com essa coordenadora, a qual fez o relato de que a política do PNAIC chegou à escola como paraquedas e foi modificando o currículo, estipulando uma idade certa para as crianças se alfabetizarem, realizando formações para os professores e deixando os coordenadores de fora. Além disso, referiu que ela, como coordenadora, desconhecia o material. Também destacou que muitas crianças na sua escola estavam no 4º ano e mal sabiam ler; então, que política é essa que foi lançada com o intuito de diminuir o analfabetismo e a seu ver, cada vez mais, as crianças estão analfabetas?

Essa questão, levantada pela coordenadora 12, faz pensar como, depois de 3 anos da implementação do PNAIC dentro da escola, ela não tem conhecimento do material disponibilizado por essa política. Fico indagando. Será que é falta de informação? E a questão das crianças estarem analfabetas, será que é culpa da política? Esses fatores, levantados pela coordenadora, parecem ser um reflexo dessa política.

Segundo a coordenadora 8,

*Acredito que a proposta é esta, mas não foi entendido por todos que dela participam, pois ainda temos alunos com muitas dificuldades de aprendizagem e até não alfabetizados chegando no 3º ano. Isto é algo que precisa ser revisto na escola com urgência. (Coordenadora 8)*

A partir da resposta da coordenadora, se percebe, mais uma vez, que o coordenador pedagógico não tem lugar dentro da política do PNAIC. Esse não conhecimento dos materiais e a questão de não ter formação continuada específica para esses profissionais acabam permitindo a desmotivação, pois não se sentem muitas vezes capazes de realizar uma formação para discutir os conteúdos a serem trabalhados e realizar a organização do currículo e do PPP, pois muitas nem têm informação suficiente para realizar uma discussão junto ao corpo docente da escola.

Como se evidencia na resposta das coordenadoras, quando são questionadas como conheceram a proposta do PNAIC, elas pontuam que tomaram conhecimento através dos cadernos de formação e de encontros promovidos pelo PNAIC; da leitura dos polígrafos do programa; da equipe pedagógica da 18ª CRE; dos professores em reunião na escola; da UFPEL, em reuniões de planejamento e preparação dos

encontros de formação para orientadoras de estudo do PACTO; da pesquisa e da informação; da participação, em 2013, como professora de 1º, 2º e 3º ano. Não pude continuar, porque passei a atuar na Educação Infantil. Em uma reunião, onde foram chamados os coordenadores da 18ª CRE para uma breve apresentação, tive as primeiras informações e depois um aprofundamento maior na internet.

Em relação às respostas das coordenadoras citadas anteriormente, fica bem claro que, mesmo não participando do programa do PNAIC como coordenadoras, a maioria buscou informações por conta própria ou por outros caminhos, por serem professoras dos 1º, 2º e 3º anos. Cada uma delas, de alguma maneira, se apropriou do material e se informou da proposta do PNAIC para poder auxiliar os professores no cotidiano da escola. Porém, se houvesse ações próprias para os coordenadores, eles talvez conseguissem participação mais efetiva na escola, atingindo o objetivo do PNAIC, que é a alfabetização das crianças na idade certa.

Em outro momento, as coordenadoras foram questionadas se conheciam os conteúdos a serem trabalhados nos três anos do Ensino Fundamental e se conseguiam acompanhar a prática pedagógica a partir da política do PNAIC. A grande parte respondeu que sim, pois como fica evidenciado na questão anterior, as coordenadoras buscaram informações, se dispuseram a procurar e a conhecer os materiais e, através desse movimento, encontraram a possibilidade de acompanhar a prática dos professores.

No entanto, quando questionadas: Você acredita que a política do PNAIC trouxe melhorias para o aprendizado das crianças dos três primeiros anos do Ensino Fundamental? As respostas foram em certa parte diversificadas, mas mantendo alguns aspectos em comum, como a questão do encontro dos professores, a troca de experiência, a diversidade de materiais disponibilizados etc. Nesse momento, busco a fala das coordenadoras que têm visão positiva sobre o PNAIC e logo depois as que têm o posicionamento negativo diante dessa política.

*Sim, fez com que os professores se juntassem para organizar a sequência didática entre os três anos. (Coordenadora 6)*

*Sim, contribui com uma base teórica e prática para os professores. (Coordenadora 7)*

*Sim, pois possibilita a formação para os professores, disponibiliza encontros onde se aprende da teoria à prática. Onde há troca de experiência, bem como oferecem livros, jogos para melhorar o ensino na sala de aula. (Coordenadora 11)*

*Melhorias significativas, a principal delas é a valorização da leitura, o encantamento do contar histórias, das rodas, dos projetos realizados, das trocas de experiência, da inserção de jogos pedagógicos. Melhorou a dinâmica da sala de aula com sugestões e metodologias diferenciadas que aplicadas ou adaptadas à realidade da criança, tornam o ensinar e o aprender mais participativo. (Coordenadora 16)*

*Mesmo com a resistência de algumas professoras mais tradicionais, foi possível observar o crescimento do grupo em relação ao próprio planejamento e, conseqüentemente, em relação a sua dinâmica em sala de aula, avaliação, etc. (Coordenadora 17)*

Perante a resposta das coordenadoras, percebe-se que a política do PNAIC contribuiu bastante em relação às práticas pedagógicas realizadas em conjunto com as professoras, devido: dinâmicas diversificadas, planejamento das atividades, momentos das leituras, materiais disponibilizados, como jogos, livros etc.

Mesmo o PNAIC possibilitando uma mudança no espaço escolar, em busca de um aprendizado diferenciado, ainda há uma preocupação por parte de algumas coordenadoras em relação a aspectos relacionados à inclusão dos alunos.

Nota-se isso na resposta da coordenadora que aponta:

*Em parte sim, pois propiciou aos professores mais conhecimento, trazendo oficinas, palestras etc. Mas, por outro lado, penso que é preciso mais, como material pedagógico para os alunos, atendimento com os especialistas, como fonoaudiólogo, psicólogo, etc.; para aqueles alunos que necessitam, além de uma formação para professores que atendem a alunos com necessidades especiais, pois, muitas vezes, a 'inclusão' pode acabar excluindo o aluno, devido a não ter um profissional capacitado para lidar com as necessidades dele. (Coordenadora 9)*

Diante do revelado, acredito que uma política como a do PNAIC, que chega até a escola modificando todo o planejamento curricular, precisa dispor formações para os professores, assim como estudos relacionados à inclusão, pois, nos dias atuais, cada

vez mais temos alunos incluídos dentro do espaço escolar e a falta de profissionais capacitados nas escolas é um fator bem preocupante. Por isso, no meu ponto de vista, seria interessante se fosse realizada uma reformulação na política, na qual houvesse formação para os coordenadores pedagógicos, pois eles são fundamentais no processo de aprendizagem e no planejamento do PPP.

O projeto político-pedagógico busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente; por isso, precisa ser articulado ao compromisso sócio-político e com os interesses reais e coletivos da população majoritária. Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de se definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade. (VEIGA, 1998, p. 208)

Por essas questões, fica evidente a importância de uma formação em que os professores recebam capacitação para trabalhar com os alunos inclusos na escola, pois esses, muitas vezes, se sentem impotentes, pois não sabem como lidar com a situação da in/exclusão dentro do espaço escolar.

Dando continuidade à pergunta - se o PNAIC trouxe melhorias para a educação - busco, neste momento, a resposta da visão negativa das coordenadoras pedagógicas relacionadas à política, pois as mesmas pontuam que não houve progresso na aprendizagem dos alunos; o que se pode observar nas repostas:

*Ainda que não tenha relação direta com esta formação, observo que ela é bem encaminhada e apresenta metodologia e recursos importantes para práticas pedagógicas diferenciadas. Fico apreensiva apenas se as professoras envolvidas estão fazendo uso de todos esses recursos ou estão entendendo essa formação como uma obrigação momentânea que logo deixará de ser cobrada e, por consequência, abandonada. Pois, muitas vezes, é mais fácil reproduzir práticas que se repetem ano a ano. (Coordenadora 15)*

*Não, na minha percepção, cumpriam o roteiro das atividades para a realização da formação, mas sem uma incorporação da proposta na prática diária das suas atividades. (Coordenadora 10)*



Como se percebe, há uma preocupação da coordenação pedagógica em relação às atividades realizadas pelas professoras, pois, como se nota nas respostas, há uma fragilidade pautada na aplicação das práticas pedagógicas e uma apreensão se as docentes iram cumprir o roteiro das formações ou se vão reproduzir atividades rotineiras o ano todo.

De acordo com Rosa (2004), o coordenador pedagógico é responsável pela formação continuada dos educadores na escola, buscando atualizar o corpo docente, procurando refletir constantemente sobre o currículo, modernizando as práticas pedagógicas dos professores, permanecendo sempre cuidadoso às mudanças existentes no campo educacional.

Neste momento, passo a trazer a resposta das coordenadoras que relataram que a política do PNAIC não trouxe avanços na aprendizagem. Além disso, pontuam o quanto houve uma acomodação da família em relação ao ensino e quanto o mesmo ficou prejudicado por causa da não reprovação. Esses elementos são apontados nas falas das coordenadoras 3 e 12.

*Não, ocorreu uma acomodação por parte dos professores que considero ter sido prejudicial à busca de melhores resultados já no 1º ano e 2º ano. E também por parte das famílias que viram na não reprovação uma justificativa para dar tempo e não cobrar de seus filhos mais estudo e frequência às aulas, à escola.  
(Coordenadora 3)*

*Não, porque as crianças, diferentemente de alguns anos atrás, avançam em escolaridade, mas a aprendizagem fica comprometida. No geral, não leem fluentemente e nem escrevem bem. Também apresentam dificuldades de raciocínio lógico.  
(Coordenadora 12)*

Contudo, é possível notar que as coordenadoras não aprovaram a política do PNAIC, pois não perceberam progresso na aprendizagem das crianças e também notaram que as professoras se acomodaram diante da não reprovação. Além disso, outro fator que elas pontuam é a questão do desinteresse das famílias em relação aos seus filhos, pois, com essa função da progressão continuada, os pais acabam não levando as crianças para a escola, porque sabem que, de certa maneira, não serão reprovados pelas faltas. Esses fatores pontuados pelas coordenadoras mostram

porque, cada vez mais, o ensino está escasso, pois se não há um interesse das famílias e dos professores na aprendizagem, fica difícil realizar uma educação com qualidade.

Conforme está previsto no artigo 30 da Resolução nº 7/2010, o seguimento da aprendizagem levou em consideração a complexidade do processo de alfabetização e o prejuízo que a repetência causa no Ensino Fundamental. De acordo com a Resolução:

Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizeram opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos. (BRASIL, 2010a, p. 9)

Diante do exposto, trago a resposta da coordenadora, quando pontua que a política do PNAIC, de certa forma, foi boa, porque

*Assegurou a continuidade da aprendizagem e acabou com os prejuízos que a repetência pode causar ao aluno como um todo.  
(Coordenadora 2)*

Ao citar esta situação, recorro que, ao ler essa resposta, questionei a coordenadora sobre a sua visão diante do exposto e a mesma respondeu que “a questão da não reprovação é boa, pois os alunos não se sentem desestimulados a seguirem estudando, pois, imagina, antes dessa PNAIC, o aluno rodava e acabava sendo colega das crianças menores, o que muitas vezes deixava os mesmos sem vontade alguma de frequentar a escola. A meu ver, todos têm que ter uma segunda chance, por isso penso que a não repetência possibilitou uma oportunidade a mais no aprendizado do aluno”.

No entanto, quando indagadas: Você considera que a coordenação pedagógica contribui na implementação do PNAIC na sua escola? A maioria das coordenadoras afirmou que sim. Diante dessas respostas, foi questionado: Como se deu essa contribuição? Nesse momento, apenas um sujeito disse que não houve contribuição da política dentro do âmbito escolar.

*Acredito que não contribui, já que não estava por dentro dos assuntos trabalhados pelas professoras nas formações do PNAIC.  
(Coordenadora 9)*

Perante o exposto, é perceptível que a coordenadora se sente de certa forma frustrada, pois não pode contribuir com o corpo docente, já que não havia conhecimento do que era discutido nas formações do PNAIC. Portanto, mais uma vez, nota-se o quanto houve uma falha nessa política, pois a mesma não contemplou o coordenador em suas formações, sendo que esse profissional é responsável por várias atribuições dentro do ambiente escolar. Dessa forma, novamente, percebe-se que a coordenação pedagógica não tem lugar na política do PNAIC, de onde se entende que a mesma só se preocupou com as formações dos professores alfabetizadores.

Diante desses levantamentos, concordo com Lima (s-d, p. 10-11) quando diz refere que

É preciso avançar em políticas de formação continuada que se desdobrem em ações políticas de valorização do magistério e que ofereçam aos educadores condições de trabalho condizentes com uma proposta de educação pública de qualidade para todos. É preciso pensar um modelo de formação que coloque os coordenadores em posição de autonomia para junto com seu grupo de trabalho elaborar possibilidades de ação que visem a superar as soluções imediatistas para as dificuldades pedagógicas, mas que se construam para o enfrentamento das contradições sociais que se reproduzem no ambiente escolar e que são obstáculos para o avanço das aprendizagens de todos. Garantir a coordenação pedagógica como espaço de formação continuada docente na escola pode representar o delineamento de uma política que fortaleça a coletividade, mudando o modelo preponderante que privilegia a formação individualizada e fragmentada do professor, muitas vezes desarticulada de sua realidade escolar.

As outras participantes da pesquisa responderam que conseguiram contribuir da seguinte maneira:

*Acredito que a contribuição poderia ter sido mais efetiva. Por outro lado, penso que faltou uma assessoria mais sistemática por parte da 18ª CRE para que a coordenação pedagógica tivesse mais suporte para implementação do PNAIC na escola. (Coordenadora 1)*

*Sim, porque precisa propiciar momentos de reflexão sobre as práticas e organizar a sequência desta proposta nos demais anos. (Coordenadora 4)*

*Eu penso que bem, porque as professoras relatam que participavam do 'PACTO'. Porque foi viabilizada a participação das*

*professoras. Mas ainda não percebi relação pedagógica e proposta de trabalho engajadas com os anos que as professoras participaram. Mas acredito que com a estruturação das reuniões pedagógicas conseguiremos uma mudança buscando melhorias no aprendizado das crianças. (Coordenadora 5)*

*Orientando e auxiliando os professores na construção e desenvolvimento dos projetos, bem como nas atividades realizadas através do PNAIC. (Coordenadora 6)*

*Pois sempre incentivamos a participar dos encontros e acompanhamos o trabalho, fazendo sugestões e trazendo materiais. (Coordenadora 7)*

*Sempre foi dado todo o suporte para que as professoras pudessem participar das formações oferecidas pelo governo bem como auxílio humano na escola quando necessário. (Coordenadora 8)*

No ponto de vista das coordenadoras em geral, a política contribuiu no processo de aprendizagem e melhorias dentro do ambiente escolar, embora algumas profissionais ainda sintam a necessidade de conhecer os materiais, estar por dentro do que é discutido nas formações continuadas ofertadas pelo PNAIC, assim podendo realizar, nas reuniões pedagógicas, discussões acerca dos conteúdos trabalhados nas formações, desse modo ajudando a auxiliar os professores em suas atividades e possibilitando uma construção coletiva do projeto político pedagógico coletivo (algo de grande importância para a escola).

Mas mais uma vez, fica evidente nas respostas das coordenadoras que as mesmas não possuem um lugar dentro da política do PNAIC, embora algumas tenham relatado que têm conhecimento dos materiais. Ainda é recorrente o quanto as coordenadoras pedagógicas sentem a necessidade de fazer parte da formação continuada, pois muitas acabam se sentindo impotentes em relação a tomar decisões sobre o planejamento e o PPP da escola, por não terem informação do que é trabalhado ou discutido dentro das formações: *“Penso que a coordenação precisa ter domínio desses conhecimentos para contribuir e fazer acontecer na Escola”.* (Coordenadora 9)

Em relação à importância da implantação do Projeto Político Pedagógico, o qual, segundo (VEIGA, 1998, p. 12), “é um instrumento clarificador da ação educativa da

escola em sua totalidade”, as coordenadoras pontuam que muitas vezes possuem dificuldades, desde a construção das análises que o documento exige até os encaminhamentos das discussões relacionadas aos conteúdos trabalhados na escola, por não possuírem informações suficientes.

Concordo com essa ideia da coordenadora 9, pois o coordenador é responsável pelas ações e discussões da escola, além de ser responsável pela efetiva vivência do projeto pedagógico e do currículo concretizado na escola. Por isso, é de sua importância que esse profissional tenha conhecimento do que acontece nas formações continuadas, para poder exercer sua real função dentro do espaço escolar, que é realizar as atividades pedagógicas e auxiliar os professores em seus planejamentos.

Procurou-se evidenciar, durante as repostas das coordenadoras, que a política do PNAIC não possibilitou lugar para os coordenadores dentro de suas formações. Essa não participação, de certa maneira, impossibilitou muitas coordenadoras de conhecerem os materiais disponibilizados por essa política, pois, como foi pontuado durante a pesquisa, a grande maioria procurou outros meios para conseguir acesso aos mesmos. Esse é um fator que chamou muita atenção, já que se trata de uma política de governo que vem com a proposta de alfabetizar as crianças até os 8 anos de idade, disponibilizando lugar apenas para os professores em suas formações, sendo que a coordenação pedagógica é responsável por articular as proposições pedagógicas e auxiliar na implementação das concepções por meio das práticas escolares, tanto no espaço da sala de aula, como nos demais espaços educativos da escola. Além de ter um papel fundamental no processo formativo dos docentes, pois sempre está propondo espaços de estudos e reflexões na escola, ele é a essência da construção pedagógica, ao propor novas experiências ao corpo docente. Portanto, percebo - pelas respostas aos questionários - que o coordenador pedagógico, além de não possuir o lugar na política do PNAIC (o qual era meu ponto de pesquisa), acaba exercendo várias funções, correndo o risco de desconhecer sua real identidade e seu verdadeiro papel dentro do âmbito escolar.

Saliento o quanto é de extrema importância a realização de programas que contemplem o lugar do coordenador pedagógico, pois uma equipe escolar precisa que todos os envolvidos tenham conhecimento de todos os conteúdos, planejamentos e

discussões realizadas na escola e toda construção precisa ser coletiva; por isso, é fundamental que as políticas e os programas contemplem todos os profissionais da escola, assim realizando um trabalho com qualidade, em que todos os envolvidos não se sintam de certa maneira 'excluídos', como foi possível perceber, em algumas das respostas das coordenadoras, que muitas se sentiam impotentes em auxiliar as professoras em seus planejamentos, pois nem tinham conhecimento dos materiais do PNAIC.

Por fim, fica evidente que as coordenadoras pedagógicas procuram sempre estar por dentro do que acontece no meio escolar, por isso é visível que as mesmas procuraram conhecer a política do PNAIC, por meio de suas próprias pesquisas, assim podendo realizar reuniões com as professoras e tentar entender melhor o que é discutido nas formações ofertadas para o corpo docente. Além disso, é perceptível o quanto as coordenadoras realizam diversas funções dentro da escola, sem reconhecerem seu verdadeiro papel, por vezes passando por uma crise de identidade.

## 6- Considerações Finais

A presente dissertação surgiu das inquietações sentidas durante a participação do PROEXT no curso de formação para os gestores, durante o ano de 2014, ao ouvir os relatos das coordenadoras pedagógicas ao pontuarem que não tinham conhecimento do material do PNAIC. Outro fator foi a pesquisa realizada nos cadernos do PNAIC, onde evidenciei que a coordenação pedagógica não se fazia presente nas atividades desenvolvidas por essa política de alfabetização. A partir das inquietações abordadas na introdução desta pesquisa, surge meu objetivo, que foi: 'Compreender o papel dos coordenadores escolares na política do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC'.

Diante do exposto, iniciei a pesquisa, realizando uma análise documental nos cadernos do PNAIC, nas leis e decretos das políticas públicas voltadas ao Ensino Fundamental de 9 anos, com o intuito de avaliar o que os mesmos vinham pontuando sobre a mudança do ensino fundamental de 8 para 9 anos.

No decorrer da pesquisa, foram discutidos dois programas de formação continuada para os professores alfabetizadores ofertados pelo MEC: o Pró-Letramento e o PNAIC. Realizei a análise dos programas, com o propósito de mostrar o quanto o governo investiu na formação, mas sem contemplar, em suas atividades, os coordenadores, nos debates sobre alfabetização. Embora, no ano de 2015, o PNAIC tenha pensado nos coordenadores, confeccionando o caderno sobre gestão escolar, o mesmo não aponta para uma formação desses profissionais.

Ao longo do primeiro capítulo, apresentei os procedimentos metodológicos, indicando que a pesquisa propõe uma abordagem qualitativa. Foram utilizados para a coleta de dados - realizada com 17 coordenadoras pedagógicas da rede estadual do município do Rio Grande (RS): a análise documental e a aplicação de questionários.

No segundo capítulo, apresentei os documentos legais do ensino fundamental de 9 anos, como leis, pareceres, resoluções, utilizando alguns teóricos para dar embasamento nas discussões acerca dessa temática.

No terceiro capítulo, realizei um breve histórico sobre a coordenação pedagógica, tentando entender qual seu papel e sua função dentro do ambiente

escolar. A partir dos achados nos materiais lidos sobre essa temática, percebi que o coordenador vem sofrendo uma crise de identidade desde o princípio, ou seja, desde a chegada dos jesuítas até os tempos atuais esse profissional vive realizando atividades que não competem ao seu cargo pedagógico.

No quarto capítulo, apresentei os dados dos questionários realizados com as coordenadoras pedagógicas das escolas estaduais do Rio Grande (RS), problematizando acerca de suas concepções sobre a política do PNAIC, suas contribuições e seu papel dentro da escola.

Com o resultado, a pesquisa indica que algumas das coordenadoras pedagógicas consideram que a política do PNAIC trouxe benefícios para o ambiente escolar, pois permitiu a formação continuada para as professoras, novos materiais didáticos, a troca de experiência entre os docentes dos ciclos da alfabetização e possibilitou a não repetência dos alunos por consequência da progressão continuada.

Entretanto, houve coordenadoras que responderam que o PNAIC não trouxe melhorias na educação, pois os alunos acabam chegando ao 3º ano sem saber ler; também porque houve uma acomodação das professoras diante dessa política, já que muitas acabam não alfabetizando as crianças nem no 1º, nem no 2º ano, deixando para o 3º ano o momento de realizar esse trabalho, o que às vezes não é concluído.

Cabe salientar que, tanto nos documentos legais que orientam o Ensino Fundamental de nove anos, quanto no ciclo da alfabetização e no PNAIC, existe um indicativo de que o ensino da leitura e da escrita precisa acontecer desde o 1º ano do Ensino Fundamental e não somente no 3º ano, ao final do ciclo da alfabetização.

Foi possível identificar, durante a pesquisa, que as coordenadoras pedagógicas sentiam a necessidade de participar das formações continuadas do PNAIC, uma vez que essa política trouxe mudanças no currículo e elas, como parte importante dentro do espaço pedagógico, muitas vezes se sentiram 'perdidas' em não saber como ajudar as professoras em seus planejamentos.

Nas palavras de Almeida (2010, p. 44),

O coordenador pedagógico tem uma função formadora, articuladora e transformadora; como formador, cabe-lhe oferecer orientação pedagógica pela via dos seus conhecimentos e pela procura de interlocutores qualificados para seus professores, dentro ou fora da escola, articulando os participantes da equipe escolar, cuidando tanto



das relações interpessoais como das relações com o conhecimento. Para que a formação seja transformadora em conhecimentos, sentimentos e ações é preciso que a proposta de formação tenha referência na atividade cotidiana do professor, que faça sentido para ele.

Diante da fala do autor, ressalto, mais uma vez, a importância da participação do coordenador pedagógico nas atividades que envolvem os professores, pois esse profissional é o responsável por toda parte pedagógica; é ele que dá o suporte para os docentes, auxilia e organiza, de certa maneira, seus afazeres cotidianos na escola.

Em relação ao tema de pesquisa, sobre: Qual o lugar dos coordenadores pedagógicos das escolas estaduais do município Rio Grande (RS) na política do PNAIC?, pude constatar, diante dos estudos relacionados aos cadernos do PNAIC, que o coordenador pedagógico não possui um lugar nessa política, pois, pelo que pude perceber, a mesma deu voz aos professores, possibilitando que eles fossem responsáveis pelos resultados positivos ou negativos dos alunos na alfabetização [...], processo internacional de desenvolvimento da medida generalizada do desempenho dos sistemas educacionais e de uma nova prestação de contas (*accountability*) exigida dos atores educacionais. O corpo docente está no centro deste processo, na medida em que representa um recurso a ser mobilizado no âmbito das políticas educacionais para melhorar o desempenho dos alunos. (AKKARA, 2011). Os coordenadores pedagógicos tornaram-se gerenciadores dos professores, pois têm o papel de gerir programas e projetos. Como está explícito no caderno de gestores escolares (PNAIC, 2015), a valorização da gestão é um dos eixos centrais da política e a responsabilidade de sucesso recai sobre o professor alfabetizador e sua formação leva em consideração cada esfera de gestão da educação, para o enfrentamento das condições reais que impõem limitações ao trabalho docente.

Outro indício que mostra que a coordenação pedagógica não possui lugar na política do PNAIC ficou bem explícito nas respostas dos sujeitos, em que muitos relataram o não conhecimento da proposta desta política e tiveram que procurar conhecer os materiais por meios próprios, o que ficou evidenciado nas respostas expostas no decorrer da pesquisa.

Sendo assim, entendo que o coordenador pedagógico é o elemento fundamental dentro do âmbito escolar, pois ele tem papel de mediador, articulador, formador e

precisa ser reconhecido dentro das políticas públicas de formação, pois esse profissional exerce uma função muito importante dentro da escola; para que haja um ensino coletivo e de qualidade, faz-se necessário que o coordenador reconheça sua identidade.

Por fim, pondero que os dados da pesquisa foram bem instigantes, permitindo reconhecer a função e o papel que o coordenador pedagógico exerce no ambiente escolar. Além disso, os dados revelam que não há um lugar para o coordenador pedagógico dentro da política do PNAIC, ficando claro que essa política privilegiou os professores, em suas atividades, deixando os coordenadores como meros receptores de informação.

Desse modo, evidencio o quanto é importante refletir-investigar sobre o lugar que os coordenadores pedagógicos possuem dentro das políticas de governo, pois esses profissionais, além de serem fundamentais no processo pedagógico, acabam realizando diversas funções dentro da escola e precisam ser contemplados nas políticas, obtendo um lugar no qual eles tenham voz ativa e não apenas sejam lembrados nas entrelinhas.

Dessa forma, a temática abordada é apenas o começo para novas reflexões acerca do lugar que a coordenação pedagógica ocupa diante das políticas de formação.

Finalizo este trabalho entendendo que os estudos atrelados a ele são infinitos e que, no campo acadêmico, não existe uma única resposta, pois tudo depende do ponto de vista do pesquisador e do caminho que escolhe para o delineamento de seu estudo.

## REFERÊNCIAS

AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

ANTUNES, Jucemara. **Ensino Fundamental para nove anos: espaços de legitimação no cotidiano escolar**. IX Congresso nacional de Educação – EDUCERE III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUCPR, 2009.

ARROYO, Miguel. Entrevista. In: PEROZIM, Livia. **Prova dos Nove**. Revista Educação, Ed. 101, 08/09/2005.

ARROYO, Miguel. **14º Fórum Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, Novos tempos, novas jornadas. O dirigente municipal de educação como sujeito da gestão educacional**. UNDIME. 2013. Disponível em: 14 forum.undime.org.br/Programação.

BRASIL. Leis, decretos, etc. **Lei nº. 9.394/1996**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. **Lei nº 11.114/05**, de 16 de maio de 2005. Altera os artigos. 6, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. 2005.

BRASIL. **Lei nº 11.274/06**, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos artigos. 29, 30,32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Presidência da República, Casa Civil, Sub-Chefia para Assuntos Jurídicos, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Avaliação Nacional da Alfabetização ANA**. Documento Básico. Brasília, DF, julho. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais**. Brasília, DF, 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos: 1º Relatório do Programa**. Brasília, DF, 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos: 2º Relatório do Programa.** Brasília, DF, s/db.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos: 3º Relatório do Programa.** Brasília, DF, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** + 1 ano é fundamental, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica – Pró-Letramento- **Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/ Séries Iniciais do Ensino Fundamental.** Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica Diretoria de Apoio à gestão educacional. **Gestão Escolar no Ciclo da Alfabetização,** Brasília, 2015.

\_\_\_\_\_. Parecer CFE nº 252/69. In: **Currículos Mínimos dos cursos de graduação.** 4ª ed. Conselho Federal de Educação, Brasília.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CBE nº06/2005, de 08 de junho de 2005. **Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental para nove anos de duração.** Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica, 2005.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB nº18/2005, 15 de setembro de 2005. **Orientações para a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório,** em atendimento à Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, que altera os Arts. 6º 32 e 87 da Lei nº 9.394/1996.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB nº 04/08, de 20 de fevereiro de 2008. **Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos.** Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, 2008.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. **Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais,** 2012.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 3, de 03 de agosto de 2005. **Normas Nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração,** 2005.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.**

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB Nº 7, de 14 de dezembro de 2010. **Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos,** 2010.

BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva. **Coordenar, avaliar, formar: discutindo conjugações possíveis.** In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de, PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (orgs.) O Coordenador Pedagógico e o Espaço de Mudança. 5ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

BOGDAN, Roberto C; BIKLEN, Sari Knopp. Tradutores: Maria João Álvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. **Investigação qualitativa em educação.** Portugal: Porto Editora Ltda., 1994.

CÓSSIO, Maria de Fátima. **Avaliação em larga escala e as novas formas de regulação da educação nacional.** III Conave, congresso nacional de avaliação em educação, 2014. Disponível em: <http://www.fc.unesp.br/Home/paginas/conave3/maria-de-fatima-cossio.pdf>

CRUVINEL, Cristina Lúcia Calicchio Gonçalves. **Políticas para a educação obrigatória: o ensino fundamental com nove anos de duração.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2009.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Coordenador Pedagógico: Uma Práxis em busca de sua identidade.** Revista Múltiplas Leituras, v. 1, nº. 1, 2008.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **Métodos de pesquisa.** Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOMES, Gabriela Regina. **Concepções, Princípios, Práticas e Reflexões de Coordenadores Pedagógicos das Escolas Municipais de Educação Infantil de Novo Hamburgo.** Dissertação. Porto Alegre. 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação Permanente do Professorado: novas tendências.** São Paulo: Cortez, 2009.

KRAMER, S. **A infância e sua singularidade.** In: BRASIL. **Ensino Fundamental de Nove Anos - Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília: Ministério da Educação, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Que destino os educadores darão à Pedagogia?** In PIMENTA, Selma Garrido (coord.). **Pedagogia, ciência da educação?** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, Elma Corrêa de. **Um olhar histórico sobre a supervisão.** In: RANGEL, Mary (org.). **Supervisão pedagógica: princípios e práticas.** 9ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

LIMA, Simone Moura Gonçalves de. **Formação Continuada e Prática Pedagógica: contribuições para o debate sobre a atuação do coordenador pedagógico.**

LUDKE, Menga ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo, EPU, 1986.

MEDINA, Antonia da Silva. **Supervisão escolar: da ação exercida à ação repensada.** Porto Alegre: EDICUPCRS, 1995.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo: Hucitec, 1994.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa.** São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros. **A passagem da educação infantil para o 1º ano no contexto do ensino fundamental de nove anos: um estudo sobre alfabetização, letramento e cultura lúdica.** Tese. Pelotas, novembro de 2011.

NOGUEIRA, Martha Guanaes. **Supervisão Educacional: a questão da política.** 2ª ed. São Paulo; Edições Loyola. 2000.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchezine de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática.** 2ª ed. Campinas: Papiros, 1997.

PANSINI, Flávia; MARIN, Aline Paula. **O ingresso de crianças de 6 anos no ensino fundamental: uma pesquisa em Rondônia.** Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 37, nº 1, jan./abr. 2011.

PIRES, Ennia Débora Passos Braga. **A prática do coordenador pedagógico – limites e perspectivas.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2004.

PLACCO, V. M. S. **O coordenador pedagógico e os desafios da educação.** São Paulo. Edições Loyola, 2008.

**PROEXT-** Programa de formação continuada para professores dos três primeiros anos do Ensino Fundamental em alfabetização e letramento. SIGProj. Edital PROEXT, 2014.

RANGEL, Mary (org.). **Supervisão Pedagógica: Princípios e Práticas.** 3ª ed. Campinas: Papyrus, 2002.

ROBERTSON, Susan L.; DALE, Roger. O banco mundial, o FMI e as possibilidades da educação crítica. In. APLLE, Michael W Apfle; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. **Educação crítica: análise internacional.** Tradução: Vinicius Figueira. Revisão técnica: Luis Armando Gandin. Porto Alegre: Artmed, 2011.

ROSA, C. **Gestão estratégica escolar**. 2ª ed. Petrópolis, Vozes, 2004.

SAVIANI, Demerval: A **Supervisão Educacional em Perspectiva Histórica: da função à profissão pela mediação da idéia**. In FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SAVELI, Esméria de L. Ensino Fundamental de nove anos: bases legais de sua implantação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 3, n. 1, 2008.

SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo da [et al.]. **Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente**. IX Congresso Nacional de Educação. EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUCBR. 26 a 29 de outubro de 2009. Disponível em: [www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3124\\_1712.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3124_1712.pdf)

SERPA, Dagmar e LOPES, Noêmia. Nova Escola. Gestão Escolar. **Os caminhos da coordenação pedagógica e da formação de professores**. Edição especial nº 06 junho 2011.

SHIROMA, E. O. ; CAMPOS, R. F. **La Resignificación de la Democracia Escolar Mediante el Discurso Gerencial: liderazgo, gestión democrática y gestión participativa**. In: Myriam Feldfeber; Dalila Andrade Oliveira. (Org.). Políticas Educativas y Trabajo Docente: nuevas regulaciones, nuevos sujetos? 1 ed. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2006, v. , p. 221-237.

SHIROMA, Eneida Otto; CAMPOS, Roselaine Fátima; GARCIA, Rosalba. **Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos**. Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 433, jul./dez. 2005.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2007.

TORRES, Suzana Rodrigues. **Reuniões pedagógicas: espaço de encontro entre coordenadores e professores ou exigência burocrática?** In: ALMEIDA, Laurinda R. 2007.

VEIGA, I. P. A. (org.). Perspectivas para reflexão em torno do projeto político pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 1998.

VIEIRA, Marili M. da Silva Vieira. **O coordenador pedagógico e os sentimentos envolvidos no cotidiano**. IN: ALMEIDA, Laurinda R. de; PLACCO, Vera Maria Nigro de S. (orgs.). O Coordenador Pedagógico e o Cotidiano da Escola. São Paulo: Loyola, 2003.

VIEIRA, Suzane da Rocha. **O Sentimento de Pertencimento na Formação do Pedagogo: o curso de Pedagogia da FURG no contexto das novas Diretrizes Curriculares.** Tese. Rio Grande-RS, 2012.

## **ANEXOS**



## ANEXO I

### TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que concordo em participar voluntariamente da coleta de dados da pesquisa de Mestrado da pós-graduanda Sidiane Barbosa Acosta, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Suzane da Rocha Vieira Gonçalves. Esta pesquisa tem por objetivo compreender o papel dos coordenadores escolares no processo da política Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC, mais especificamente, nas escolas pertencentes à rede estadual no município do Rio Grande-RS.

Autorizo leitura, análise e divulgação dos resultados produzidos a partir dos dados dos questionários. Sendo assim, estou ciente de que os participantes não terão seus nomes divulgados, que os resultados são confidenciais e que serão utilizados unicamente para fins de pesquisa.

Rio Grande, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Suzane Vieira Gonçalves  
(suzanevieira@gmail.com)  
(53) 9998-3537

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
Sidiane Barbosa Acosta  
(sidianebarbosa@hotmail.com)  
(53) 9995-5656

## ANEXO II

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO - IE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGEDU

Questionário para os coordenadores Pedagógicos das Escolas  
Estaduais do Município do Rio Grande/RS:

1. Escola em que trabalha como coordenadora:

\_\_\_\_\_

2. Qual a sua faixa etária?

15 a 20 anos

21 a 25 anos

25 a 30 anos

30 a 35 anos

35 a 40 anos

acima de 40 anos

3. Qual o seu sexo?

feminino  masculino

4. Qual a sua formação:

Curso de Magistério ou Normal

Graduação. Qual curso?

Pós-graduação.

Especialização. Qual curso? \_\_\_\_\_

Mestrado. Qual curso? \_\_\_\_\_

Doutorado. Qual curso? \_\_\_\_\_

5. Qual seu tempo de serviço no magistério?

- 1 a 5 anos
- 5 a 10 anos
- 10 a 15 anos
- 15 a 20 anos
- 20 a 25 anos
- Mais de 25 anos

6. Qual seu regime de trabalho como coordenadora pedagógica?

- 20h
- 40h
- 60 h

7. Há quanto tempo você atua como coordenador/a pedagógico/a nesta escola?

---

8. Já atuou como coordenadora pedagógica em outra escola?

- sim  não

Em caso afirmativo, em quantas escolas e por quanto tempo?

---

9. Já desempenhou outras funções na rede pública estadual?

- sim  não

Qual?

---

10. Descreva brevemente suas atribuições como coordenador/a pedagógico/a:

---

---

---

11. Na sua opinião, qual o papel do coordenador dentro do ambiente escolar?

---

---

12. Você considera que consegue exercer esse papel? O que contribui para isso?

---

---

13. Você participa de alguma formação continuada específica para coordenadores pedagógicos? ( ) sim ( ) não

Em caso afirmativo, onde, com que frequência e como são realizadas essas formações?

---

---

14. Quais dificuldades você encontra no seu cotidiano como coordenador pedagógico?

---

---

15. Você consegue realizar reuniões pedagógicas com os professores na sua escola?

( ) sim ( ) não

Em caso afirmativo, explique como são as reuniões e com que frequência acontecem.

---

---

Em caso negativo, explique que razões levam a não realização dessas reuniões.

---

16. A coordenação pedagógica consegue realizar formação continuada com os professores da escola? ( ) sim ( ) não

Em caso afirmativo, explique quais temáticas são abordadas nas formações e com que frequência ocorreram.

---

---

17. O PNAIC é uma política denominada Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa que previu a formação continuada de professores dos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Como você ficou sabendo desta política?

( ) Mídia – propagandas na televisão

( ) 18<sup>a</sup> Coordenadoria Regional de Educação

( ) Por documento encaminhado pelo MEC para a Escola

( ) Outra forma.

Qual? \_\_\_\_\_

18. Quando o PNAIC iniciou, em 2012, você já estava na coordenação pedagógica?

( ) sim ( ) não

19. Você foi convidado a participar de alguma formação do PNAIC?

( ) sim ( ) não

20. Caso **não** tenha sido convidado a participar das ações de formação continuada do PNAIC, você considera que seria importante participar dessa formação?

( ) sim ( ) não

Por quê? \_\_\_\_\_

---

21. A coordenação pedagógica da escola recebeu o material produzido pelo PNAIC para a formação continuada? ( ) sim ( ) não

22. Você tem conhecimento da proposta pedagógica do PNAIC - metodologia, currículo, avaliação e conteúdos a serem trabalhados em cada um dos três anos do Ensino Fundamental?

( ) sim ( ) não

Em caso afirmativo, como você tomou conhecimento da proposta pedagógica do PNAIC? \_\_\_\_\_

23. Você consegue acompanhar a prática pedagógica dos professores dos três primeiros anos do Ensino Fundamental a partir da política do PNAIC na sua escola?

( ) sim ( ) não

24. Você acredita que a política do PNAIC trouxe melhorias para o aprendizado das crianças dos três primeiros anos do Ensino Fundamental?

( ) sim ( ) não

Por quê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

25. Você considera que a coordenação pedagógica contribuiu na implementação do PNAIC na sua escola?

( ) sim ( ) não Em caso afirmativo, explique como se deu essa contribuição.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_