

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Regina Gabriela Gomes

**CONCEPÇÕES, PRINCÍPIOS, PRÁTICAS E REFLEXÕES
DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE
EDUCAÇÃO INFANTIL DE NOVO HAMBURGO**

Porto Alegre

2011

Regina Gabriela Gomes

**CONCEPÇÕES, PRINCÍPIOS, PRÁTICAS E REFLEXÕES
DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE
EDUCAÇÃO INFANTIL DE NOVO HAMBURGO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Gabriel de Andrade Junqueira Filho
Linha de Pesquisa: Estudos sobre Infâncias

Porto Alegre

2011

CIP – Catalogação na Publicação

Gomes, Regina Gabriela

Concepções, princípios, práticas e reflexões de coordenadores pedagógicos das escolas municipais de educação infantil de Novo Hamburgo / Regina Gabriela Gomes. - 2011.
201f.

Orientador: Gabriel de Andrade Junqueira Filho.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2011.

1 Educação Infantil. 2. Supervisão escolar. 3. Coordenação pedagógica. 4. Rede pública municipal de ensino. I. Junqueira Filho, Gabriel de Andrade, orient. II. Título.

Regina Gabriela Gomes

**CONCEPÇÕES, PRINCÍPIOS, PRÁTICAS E REFLEXÕES
DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE
EDUCAÇÃO INFANTIL DE NOVO HAMBURGO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Gabriel de Andrade Junqueira Filho
Linha de Pesquisa: Estudos sobre Infâncias

Aprovado em 24/11/ 2011.

Prof. Dr. Gabriel de Andrade Junqueira Filho – Orientador

Prof^a. Dr^a. Elizabeth Diefenthaler Krahe - UFRGS

Prof^a. Dr^a. Luciana Vellinho Corso – UFRGS

Prof^a. Dr^a. Maria Carmen Silveira Barbosa – UFRGS

Prof. Dr. Euclides Redin – EST

AGRADECIMENTOS

À banca examinadora, formada pelos professores Luciana V. Corso, Elizabeth D. Krahe, Maria Carmen S. Barbosa e Euclides Redin, que desde o exame de qualificação aceitaram ler o texto do projeto de pesquisa e indicar outras possibilidades para a sua realização, contribuindo de maneira generosa e significativa para a consecução desse estudo.

Ao Gabriel, meu orientador, pela compreensão, pela espera e pela exigência, pelo cuidado e pela sabedoria com que orientou a escrita da dissertação.

Aos colegas do grupo de orientação, aos mais antigos e aos que chegaram depois: Maria Cláudia, Lúcia, Bruna, Anna Cristina, Fábio, Fabrícia, Daniela e Alvine, pela presença em cada encontro, pelas angústias, dúvidas e alegrias que o encontro proporciona, por conhecerem meu trabalho e por fazerem as perguntas que ajudaram na escrita da dissertação.

Às coordenadoras pedagógicas e ao coordenador pedagógico das EMElS, interlocutores e sujeitos da pesquisa, colegas e parceiros de trabalho na rede municipal de ensino de Novo Hamburgo, por terem aceito mais essa demanda, em meio a tantas outras com as quais já se envolvem, pela confiança em contar suas histórias de vida profissional, suas reflexões, ações, questionamentos e realizações na coordenação pedagógica das escolas de educação infantil.

À SMED, que autorizou e apoiou a realização da pesquisa e, de modo especial, às colegas da Equipe de Educação Infantil – Ariete, Rosane, Claudéria e Rita, pela compreensão, pelas discussões, pela parceria diária e pelo trabalho compartilhado que foi a origem e o contexto da realização da pesquisa.

A minha família, pela compreensão incondicional, pela presença, por estar ao meu lado somente... não há palavras suficientes para dizer o quanto eu sou grata a vocês. Pai, mãe, Claudio e Samuel... vocês estão aqui, em cada página, em cada linha...

Se, na experiência da minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da formação do futuro objeto do meu ato formador. É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

In Paulo Freire, 1996, p. 22-23

RESUMO

Como um grupo de coordenadores pedagógicos das escolas de educação infantil da rede municipal de ensino de Novo Hamburgo organiza a sua ação para acompanhar mais especificamente o aspecto pedagógico do trabalho realizado junto à equipe que está sob a sua coordenação? Quais as concepções e princípios de supervisão que orientam as práticas desses profissionais no exercício da ação supervisora? Essas são as questões orientadoras dessa pesquisa, cujo caminho investigativo considerou as reflexões sobre as práticas profissionais de um grupo de coordenadores pedagógicos, através de uma abordagem metodológica que se utilizou de questionários respondidos individualmente por escrito e de encontros presenciais organizados a partir da metodologia de grupo focal gravados em áudio e vídeo, buscando compreender, por um lado, de que modo esses profissionais vêm se produzindo na coordenação pedagógica em relação às atribuições da função definidas em documento elaborado pela rede municipal de ensino de Novo Hamburgo e, por outro, de que maneira vem produzindo o trabalho de coordenador pedagógico nessa rede pública de ensino. O referencial teórico recobre diversas abordagens sobre a supervisão escolar e está articulado às reflexões produzidas pelos coordenadores pedagógicos sujeitos dessa pesquisa em relação às suas atuações. Faço parceria com autores que compreendem a coordenação como uma função-profissão que, na escola, caracteriza-se pela supervisão, pela coordenação, pelo acompanhamento e pelo apoio ao processo educativo, a saber: Mary Rangel, Dermeval Saviani, Isabel Alarcão e Vera Placco. Pela análise, a pesquisa constata que a especificidade da função desse profissional na composição e articulação da vida cotidiana das creches e pré-escolas se encontra na possibilidade de intervenção realizada pelos coordenadores, na organização do diálogo propiciador da compreensão dos processos educativos e das potencialidades dos professores, indicando uma concepção de coordenação pedagógica cooperativa e ativa. Do mesmo modo, o controle e a conferência do trabalho realizado pela equipe de profissionais que se encontra sob sua responsabilidade se apresentam também como um princípio fundamental que orienta as práticas dos coordenadores. Na busca pela compreensão do papel do coordenador, essa pesquisa aposta na concepção de coordenação como uma função essencialmente pedagógica, possível de ser (re)inventada na prática e pela prática nas mais diversas realidades dos coordenadores pedagógicos que vivem a função nas escolas de educação infantil nessa rede de ensino.

Palavras-chave: Educação Infantil. Coordenação pedagógica. Supervisão escolar. Rede pública municipal de ensino.

GOMES, Regina Gabriela. Concepções, princípios, práticas e reflexões de coordenadores pedagógicos das escolas municipais de educação infantil de Novo Hamburgo. Porto Alegre, 2011. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

ABSTRACT

How does a team of pedagogical coordinators of the primary education school system of the city of Novo Hamburgo organizes its action to follow more specifically the pedagogical aspect of the work done with the team that is under its coordination? What are the conceptions and principles of supervising that guide these professionals' practices in the exercise of their supervisory role? These are the guiding questions of this research, whose investigative character takes into consideration reflections about professional practices of a team of pedagogical coordinators through a methodological approach that makes use of individual written responses to questionnaires and face-to-face meetings, which are organized from the methodology of focal group recorded on audio and video. This study aims at understanding, on the one hand, how these professionals have been producing themselves in the pedagogical coordination towards the attributions of the function, which are defined in a document made by the municipal education system of Novo Hamburgo and, on the other hand, in what ways the team has been producing the pedagogical coordination work in this public school system. The theoretical referential includes several approaches to school supervision and is articulated to the reflections of the pedagogical coordinators that are subjects of this research towards their professional roles. I carry out a partnership with authors that comprehend coordination as a function-profession that, at school, is characterized by supervising, coordinating, monitoring and supporting the teaching process: Mary Rangel, Dermeval Saviani, Isabel Alarcão and Vera Placco. As a result of the analysis, the research shows that the specificity of this professional's role in the composition and articulation of the daily routine of daycare centers and kindergartens is found in the possibility of intervention held by coordinators, in the organization of a dialogue that encourages the comprehension of the teaching processes and the teachers' potentialities, pointing out to a conception of cooperative and active pedagogical coordination. In addition, the procedure of controlling and checking the work done by the team of professionals that under this pedagogical coordinator's responsibility also comes as a fundamental principle that guides the coordinators' practices. In the search for the comprehension of the coordinator's role, this study bets on the conception of coordination as an essentially pedagogical function, which offers the possibility of being (re)invented in practice and by practice in the most diverse realities of pedagogical coordinators who work at this primary education school system.

Keywords: Primary Education. Pedagogical Coordination. School supervision. Municipal public school system.

GOMES, Regina Gabriela. Conceptions, principles, practices and reflection of pedagogical coordinators of the primary education system of Novo Hamburgo. Porto Alegre, 2011. 200 f. Thesis (Master of Education Program) – Postgraduation Program in Education, College of Education, UFRGS (Federal University of Rio Grande do Sul), Porto Alegre, 2011.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
1 ORIGENS DO ESTUDO.....	14
1.1 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA COMO OBJETO DE ESTUDO	14
1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO DA PESQUISA	21
1.2.1 Caracterização da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo	21
1.2.2 A equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Novo Hamburgo.....	25
1.2.3 Coordenação pedagógica: movimentos e trajetória para a elaboração da função da coordenação pedagógica e dos profissionais nas escolas de educação infantil municipais	30
2 CONCEPÇÕES SOBRE A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: BUSCANDO ALGUMAS DEFINIÇÕES	38
2.1 PERSPECTIVA HISTÓRICA DA SUPERVISÃO ESCOLAR	38
2.2 PRÁTICAS E PRINCÍPIOS DE SUPERVISÃO: AS MÚLTIPLAS FUNÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO	49
2.3 DIMENSÕES DA SUPERVISÃO	53
2.4 CONTRIBUIÇÕES DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA PARA UMA ESCOLA REFLEXIVA.....	57
2.5 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL	61
3 CAMINHO INVESTIGATIVO	67
3.1 OBJETIVOS	67
3.2 OS INTERLOCUTORES – OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	68
3.3 METODOLOGIA DA PESQUISA	72
3.3.1 Definindo os caminhos metodológicos	75
3.3.2 O questionário	76
3.3.3 O grupo focal como técnica para os encontros presenciais	79
4 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: PRINCÍPIOS E CONCEPÇÕES SOBRE A FUNÇÃO A PARTIR DA ÓTICA DO GRUPO DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS	84
4.1 PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES: FORMAÇÃO, EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS E FUNÇÕES DO GRUPO DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS	84
4.2 REPRESENTAÇÕES SOBRE A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: USANDO IMAGENS PARA FALAR SOBRA A FUNÇÃO.....	89
4.2.1 Edifício Master: A gente pode ter amizade no local de trabalho, mas sem perder de vista o profissionalismo	91
4.2.2 Figuras de revista	99
5 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: ATRIBUIÇÕES, AÇÕES E PRIORIDADES DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	115
5.1 PERSEGUIR O FOCO: UMA ESTRATÉGIA FUNDAMENTAL DA	

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA.....	115
5.2 PARCERIAS: A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NÃO CAMINHA SOZINHA. 117	
5.2.1 O coordenador pedagógico e a parceria com os profissionais da escola.....	117
5.2.2 O coordenador pedagógico e a parceria com os profissionais de fora da escola	125
5.2.3 O coordenador pedagógico e a parceria com outras pessoas que fazem parte do seu trabalho.....	130
5.3 UM DIA TÍPICO DE TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	134
5.4 PRIORIDADES E DEMANDAS DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: É PRECISO ESCOLHER UM FOCO, UMA PRIORIDADE, SENÃO MUITO POUCO ACONTECE DE FATO.	140
6 ESTOU indo para o grupo: relações entre o geral e o singular na atuação do grupo de coordenadores pedagógicos.....	146
6.1 ATRIBUIÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: ORGANIZANDO AS AÇÕES, DEFININDO AS PRIORIDADES.....	146
6.2 <i>QUE BOM! QUE PENA!</i> : ASPECTOS GRATIFICANTES E DIFICULDADES DE SER COORDENADOR PEDAGÓGICO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL DE NOVO HAMBURGO.....	163
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	171
REFERÊNCIAS.....	176
APÊNDICE.....	183
APÊNDICE A - Termo de consentimento de participação e de uso de voz e imagem	183
APÊNDICE B - Solicitação de autorização para realização da pesquisa	184
APÊNDICE C – Questionário Bloco 1	189
APÊNDICE D – Questionário Bloco 2	190
APÊNDICE E – Questionário Bloco 3	192
APÊNDICE F – Pauta do 1º encontro com os coordenadores pedagógicos.....	197
APÊNDICE G – Pauta do 2º encontro com os coordenadores pedagógicos	198
APÊNDICE H – Pauta do 3º encontro com os coordenadores pedagógicos	200

APRESENTAÇÃO

Este trabalho busca, através das reflexões sobre as trajetórias profissionais produzidas por um grupo de coordenadores pedagógicos que atuam nas escolas de educação infantil da rede municipal de ensino de Novo Hamburgo, compreender de maneira mais aprofundada como esses coordenadores organizam sua ação para acompanhar mais especificamente o aspecto pedagógico do trabalho realizado pela equipe que está sob a sua coordenação, além de buscar identificar as concepções e princípios de supervisão que orientam as práticas desses profissionais no exercício da ação supervisora.

Antes de seguirmos adiante, no entanto, penso que é oportuno e necessário dizer que a literatura específica sobre o objeto deste estudo – a ação supervisora de um grupo de coordenadores pedagógicos da educação infantil na rede municipal de ensino de Novo Hamburgo – apresenta uma grande variedade de abordagens em relação tanto à nomeação desse profissional quanto a sua função. Estou me referindo ao emprego das expressões coordenador pedagógico – um profissional que exerce uma função na rede de ensino em questão – e sua ação supervisora – suas concepções, princípios e práticas. Segundo a literatura não existe um único nome para designar a ação supervisora, e sim um conjunto de termos variáveis, associados aos vários modos de compreendê-la como função existente na escola e nos sistemas. Assim, 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. (RANGEL, 2007, p.75). Diante disso, o termo supervisão é utilizado para designar a função da especialidade em educação que é realizada pelo supervisor. Na rede municipal de ensino de Novo Hamburgo, o profissional que tem sob sua responsabilidade a supervisão pedagógica de cada unidade é chamado coordenador pedagógico.

Assim, essa pesquisa faz parte também de um movimento particular meu – na condição de supervisora da Equipe de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SMED-NH), responsável por supervisionar, ou seja, controlar, coordenar e acompanhar um grupo de onze coordenadores pedagógicos dentro de um grupo maior de dezesseis coordenadores pedagógicos que atuam nas EMEIs –,

em direção à reflexão e elaboração de uma resposta à instigante provocação feita por Silva Jr., quando pergunta se “ainda há lugar para os supervisores ou o lugar dos supervisores é uma coisa de outros tempos? Será esse o tempo dos supervisores ou será a própria supervisão uma ideia fora de lugar?” (SILVA JR. in FERREIRA, 2000, p.233). Ao longo desta pesquisa, posso afirmar que identifiquei indicadores significativos para a elaboração de uma resposta a esta provocação, seja do ponto de vista do grupo de coordenadores pedagógicos sujeitos da pesquisa, seja em relação às minhas próprias reflexões, diante dos esforços para atender as demandas da pesquisa. Sem querer antecipar uma resposta, cabe, neste momento, a problematização sobre como esse grupo de coordenadores pedagógicos concebem e realizam a função supervisora nas escolas em que atuam. Arrisco, por ora, dizer, parafraseando Fazenda (2006), que problematizar a supervisão supõe, por exemplo:

Rever o velho para torná-lo novo ou tornar novo o velho (...). A tese é de que o velho sempre pode tornar-se novo, e de que em todo novo sempre existe algo de velho. Novo e velho – faces da mesma moeda – depende da ótica de quem as lê, da atitude de quem as examina. (FAZENDA, 2006, p.161).

Para tanto, essa pesquisa convidou todos os dezesseis coordenadores pedagógicos que atuavam nas vinte e uma escolas de educação infantil dessa rede de ensino no ano de 2010 e, junto a um grupo de coordenadores pedagógicos que participaram efetivamente da pesquisa, valeu-se da aplicação individual de questionários respondidos por escrito por um total de onze coordenadores, assim como de gravações em vídeo e áudio das falas produzidas em grupo pelos sete coordenadores que também participaram dos encontros presenciais.

No capítulo 1 da dissertação, intitulado “Origens do Estudo”, procuro situar o leitor a respeito das questões iniciais do estudo, apresentando as razões para a investigação dessa temática, anunciando o problema de pesquisa e contextualizando o campo de investigação, através da caracterização da rede municipal de ensino de Novo Hamburgo e da trajetória da coordenação pedagógica nas escolas de educação infantil dessa rede de ensino.

No capítulo 2, intitulado “Concepções sobre a coordenação pedagógica: buscando algumas definições”, que trata das concepções sobre a supervisão escolar, busco apresentar as leituras realizadas sobre o tema e que embasam, nos

capítulos seguintes, as reflexões sobre a atuação dos coordenadores pedagógicos sujeitos dessa pesquisa. O texto aborda a perspectiva histórica da supervisão, reconhecendo-a como uma função que acompanha a ação educativa desde suas origens, modificando-se ao longo do tempo e de acordo com as diferentes formas de organização da sociedade e da educação. Apresento os diferentes termos utilizados para designar a função supervisora, cada um marcando um modo de conceber a função e de colocá-la em prática no dia a dia da escola. Finalmente, a partir da constatação, via levantamento bibliográfico e geração de dados junto aos sujeitos da pesquisa, de que, atualmente, a supervisão escolar tem sob sua responsabilidade uma multiplicidade de atribuições e que, muitas vezes, aquelas relacionadas ao aspecto especificamente pedagógico encontram-se diluídas entre tantos afazeres, faço parceria com autores que me ajudam a pensar na supervisão escolar como uma função essencialmente pedagógica, possível de ser (re)inventada na prática e pela prática dos coordenadores pedagógicos que vivem a supervisão nas escolas de educação infantil.

No capítulo 3, intitulado “Caminho investigativo”, apresento as escolhas que me possibilitaram o traçado do caminho trilhado para o desenvolvimento dessa pesquisa. Está organizado de modo a explicitar os objetivos, apresentar os sujeitos da pesquisa e a abordagem metodológica, que se utilizou de questionários respondidos individualmente por escrito e de encontros presenciais com um grupo de sete coordenadores, gravados em áudio e vídeo, buscando compreender de que modo esses profissionais vêm se produzindo na coordenação pedagógica – e, conseqüentemente, produzindo a coordenação pedagógica na educação infantil –, em relação às atribuições da função definidas em documento elaborado pela rede municipal de ensino de Novo Hamburgo.

Os capítulos 4, 5 e 6, intitulados, respectivamente, “Coordenação pedagógica: princípios e concepções sobre a função a partir da ótica do grupo de coordenadores pedagógicos”, “Organização do trabalho na escola de educação infantil: atribuições, ações e prioridades da coordenação pedagógica” e “*Estou indo para o grupo: relações entre o geral e o singular na atuação do grupo de coordenadores pedagógicos*”, abordam as trajetórias profissionais dos sujeitos da pesquisa e tratam das temáticas fundamentais à compreensão de como e a partir de que concepções e princípios esses coordenadores organizam sua ação para acompanhar o aspecto pedagógico do trabalho educativo desenvolvido nas escolas de educação infantil.

Nesse sentido é que os coordenadores foram convidados a falar sobre suas concepções e práticas, a partir da representação com imagens do cinema e de revistas, relacionando-as à função de coordenador pedagógico. Da mesma maneira, as ações, atribuições e prioridades dos coordenadores foram narradas e debatidas pelo grupo em questão, produzindo reflexões importantes para a compreensão mais aprofundada dessas histórias e elementos que apontam para as características do trabalho realizado por esse grupo de coordenadores pedagógicos que atuam nas escolas de educação infantil municipais de Novo Hamburgo.

Nas Considerações Finais, retomo os principais elementos que surgiram ao longo da pesquisa e que constituem possíveis indicadores para a elaboração de uma resposta ao questionamento feito por Silva Jr., que nos pergunta se estaríamos vivendo um tempo em que a própria supervisão seria uma coisa fora de lugar. Da mesma maneira, tais elementos indicam como esse grupo de coordenadores pedagógicos compreendem e realizam a ação supervisora, como vêm se produzindo nessa função e produzindo o lugar e o tempo da supervisão nas escolas de educação infantil.

1 ORIGENS DO ESTUDO

Através do texto desse capítulo inicial, procuro situar o leitor a respeito das origens do estudo em questão, intitulado “Concepções, princípios, práticas e reflexões de coordenadores pedagógicos das escolas municipais de educação infantil de Novo Hamburgo”. Sendo assim, apresento inicialmente os pontos principais da minha trajetória profissional e acadêmica que motivaram e contribuíram para que esse estudo fosse realizado; o objeto de estudo, anunciando o problema de pesquisa e justificando sua relevância e a contextualização do campo de pesquisa, através da caracterização da rede municipal de ensino e da trajetória da coordenação pedagógica nas escolas de educação infantil. Vamos a eles.

1.1 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA COMO OBJETO DE ESTUDO

Repensar a supervisão escolar é perguntar, responder, achar, perder, desejar, expulsar, encontrar, enfim, problematizar a ação supervisora, criando um movimento no qual os eixos – aluno, professor e supervisor – incorporam e defendem o mesmo ato: ensinar e aprender ou aprender e ensinar. (MEDINA, 2008, p. 28).

A supervisão escolar ou coordenação pedagógica, como é denominada a função na Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo (RME-NH) existe há relativamente pouco tempo nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), que contam com esses profissionais em seus quadros desde 2005. Também foi a partir desse momento que o papel do coordenador pedagógico passou por um movimento de reflexão, de reorganização e de redefinição de suas atribuições como componente da equipe de profissionais de cada escola que integra a rede municipal.

Esse fato remete à possibilidade e à necessidade de se dedicar a recuperar a trajetória dos profissionais e da função supervisora nas EMEIs, investigando a maneira dos coordenadores organizarem sua atuação, de forma a acompanhar o trabalho pedagógico realizado pela equipe que está sob sua coordenação, que é precisamente o mote desse estudo. Tanto é assim que essa pesquisa se dedicou, prioritariamente, aos estudos sobre a ação supervisora dos coordenadores

pedagógicos e não às articulações entre as especificidades dessa função e as especificidades da educação infantil.

O tema dessa pesquisa tem uma relação estreita com minha trajetória acadêmica e profissional, cujos principais pontos passo a relatar a partir de então, situando o leitor a respeito da origem da pesquisa e do interesse que tenho em desenvolver o estudo em questão.

Iniciei minha formação profissional aos catorze anos, quando me matriculei no curso de Magistério, na Fundação Evangélica, em Novo Hamburgo. Na verdade, hoje consigo perceber que não houve um momento único que tenha definido essa escolha, mas que ela foi sendo construída aos poucos, a partir das minhas experiências como aluna na escola infantil e fundamental, das lembranças das primeiras professoras, do valor que minha família atribuía à escola e ao estudo, enfim, das marcas que todas essas situações foram imprimindo e produzindo em mim e que convergiram para que eu quisesse me tornar professora. Ao longo do curso tive a oportunidade de atuar, no turno contrário ao de aula, como auxiliar junto às turmas de educação infantil da mesma instituição. Foi uma experiência ímpar, que me oportunizou viver o dia a dia da escola e aprender com as crianças e os colegas professores, educadores mais experientes, relacionando o vivido com os conteúdos do programa do curso. Além disso, foi o trabalho que possibilitou com que eu estudasse, já que dessa forma eu ficava isenta de pagar a mensalidade do curso. Em 1994, fiz o estágio curricular com uma turma de segunda série e nela permaneci por mais um semestre, substituindo uma professora em licença. No ano seguinte, aos vinte anos, fui aprovada em concurso público, em seguida sendo nomeada professora da rede municipal de Novo Hamburgo. Como professora, atuei por seis anos numa escola de educação infantil, quando tive a oportunidade de trabalhar com turmas de crianças desde o berçário até os seis anos de idade. Desse tempo, destaco o comprometimento e o trabalho do grupo de professoras – todas novas na profissão, como eu, numa escola recém inaugurada, que estava iniciando sua caminhada e as discussões sobre sua proposta pedagógica.

Foi logo no início desse período, no ano de 1995, que ingressei no curso de Pedagogia, na Feevale, em Novo Hamburgo. Busquei a formação superior impulsionada pelo desejo e pela necessidade, colocados pela prática cotidiana, de seguir estudando, refletindo, aprendendo, compreendendo e fazendo de um jeito melhor o trabalho desenvolvido na escola. Aproximadamente na metade do curso,

surgiu um impasse, que definiria minha formação a partir de então: era necessário fazer a opção pela habilitação em Orientação Educacional ou Supervisão Escolar. Acredito que o que tenha definido minha escolha pela Supervisão Escolar foi o trabalho de professora na escola, os questionamentos que eu então me fazia sobre as aulas, sobre como meus alunos aprendiam, sobre o que necessitariam aprender, sobre como organizar para eles e com eles nossas situações de aprendizagem, sobre como avaliar os processos de cada um, planejando e replanejando as propostas das aulas, sobre como articular tudo isso ao trabalho das outras professoras, à proposta – em início de construção – da escola em que atuava. Assim, desenvolvi meu estágio final na própria Feevale, junto a um grupo de professores e coordenadores do Colégio de Aplicação, culminando com o trabalho de conclusão de curso intitulado “O coordenador pedagógico e a formação continuada do professor”, finalizado no ano de 2000, quando eu tinha, então, 24 anos.

Entre os anos de 2000 e de 2003 trabalhei numa escola de ensino fundamental da rede municipal, com turmas de pré-escola e séries iniciais. Fui alfabetizadora, atuando com turmas de 1ª série em um turno e de pré-escola em outro. Novamente, pude aprender muito, justamente pela possibilidade de observar, acompanhar e mediar as aprendizagens dos meus alunos nessa passagem entre a educação infantil e o ensino fundamental, quando muitas vezes a própria escola parece não lembrar que as crianças continuam sendo crianças ainda por um tempo, pelo menos até o começo dos anos finais do ensino fundamental.

No início do ano de 2004 recebi o convite para trabalhar na Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Novo Hamburgo (SMED-NH), no setor de Educação Infantil. Uma realidade um tanto diferente para mim, que até então havia tido somente a experiência de estar em sala de aula, como professora, e que se revelou bastante desafiadora. Na época, a equipe desse setor era composta por três pedagogas, responsáveis pela coordenação pedagógica das dezoito escolas de educação infantil existentes. Como não havia coordenadores pedagógicos nas escolas, cada pedagoga atuava com um grupo de seis escolas, realizando, junto com a diretora, a coordenação pedagógica das unidades. Foi um tempo de muitas aprendizagens, em que pude vivenciar a dinâmica da escola de um outro lugar – o da coordenação pedagógica. Uma experiência intensa, difícil, que suscitou muitas dúvidas, que exigiu dedicação e estudo constantes de minha parte, assim como a

colaboração e o apoio dos colegas professores e diretores. Além de nova, a função se desdobrava em várias escolas, junto a diversos grupos, o que muitas vezes representava uma dificuldade, uma impossibilidade até, de desenvolver o trabalho do modo como eu acreditava e como as escolas desejavam e necessitavam.

No ano de 2005, novamente mobilizada pela necessidade de reflexão e aprendizagem contínuas impostas pelo meu trabalho, ingressei na Pós-Graduação Lato Sensu, no curso de Especialização em Educação Infantil, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, em São Leopoldo. Na época, coordenava um grupo de estudos¹ do qual participavam em torno de trinta professoras das EMEl e cujos encontros ocorriam quinzenalmente e se estenderam por dois anos. Essa experiência foi também extremamente desafiadora e gratificante na mesma proporção: o grupo de estudos propiciava leituras, discussões, relatos e vivências das professoras participantes, o que possibilitou compartilhar a riqueza de conhecimentos e experiências com as colegas professoras, além de me proporcionar uma grata experiência com formação de professores. Ao final dos dois anos em que o grupo de estudos se reuniu, também concluí o curso de Especialização em Educação Infantil, cuja monografia teve como tema “Educadoras da infância – relações entre formação e atuação – a experiência de um grupo de estudos”, em que relatei o processo de coordenação desse grupo vivenciado até então.

Nesse mesmo ano, 2005, atendendo à necessidade e aos pedidos das escolas, a gestão da SMED-NH autorizou a criação da função de coordenador pedagógico nas EMEl e designou, a partir da indicação dos diretores, os profissionais para atuarem nas escolas. Essa mudança significou um avanço importante, pois cada escola passou a contar em seu quadro com um coordenador pedagógico com carga horária semanal de vinte horas. Nessa época, deixei de atuar como coordenadora nas escolas e passei a compor a Equipe de Educação Infantil da SMED-NH, acompanhando e supervisionando o trabalho do grupo de coordenadores pedagógicos das EMEl, ao qual me dedico até hoje. Novamente, um desafio profissional: diferentes necessidades e desejos e o impulso à qualificação e à reflexão dos conhecimentos e experiências da prática.

¹ O grupo de estudos ocorreu em parceria com a UNISINOS, através do NUPE – Núcleo de Formação Continuada de Profissionais da Educação, que mantém convênio com o MEC – Ministério da Educação, através da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica.

Foi esse desafio que me mobilizou a buscar a participação e a ingressar, no ano de 2009, no Programa de Pós-Graduação em Educação Stricto Sensu da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, na Linha de Pesquisa Estudos sobre Infâncias. Através do curso de Mestrado em Educação, visualizei a oportunidade de continuar os estudos sobre as infâncias, especialmente no espaço escolar, além de realizar a pesquisa em questão.

O desejo de realizar uma pesquisa com o tema “Concepções, princípios, práticas e reflexões de coordenadores pedagógicos das escolas municipais de educação infantil de Novo Hamburgo”, foi resultado de toda essa trajetória, aqui apresentada resumidamente.

Motivada por tantas provocações e desafios do meu cotidiano profissional e movida pela curiosidade de conhecer, em maior profundidade, a prática dos coordenadores pedagógicos que atuam nas escolas de educação infantil de Novo Hamburgo, com o objetivo de buscar indicativos para o meu próprio trabalho de supervisora, é que realizei essa pesquisa. Através dela pretendi investigar e responder às seguintes perguntas:

Como os coordenadores pedagógicos das EMElS de Novo Hamburgo organizam a sua ação supervisora para acompanhar mais especificamente o aspecto pedagógico do trabalho realizado pela equipe que está sob a sua coordenação?

Quais as concepções sobre a função de coordenação pedagógica que orientam as práticas profissionais – a ação supervisora – dos coordenadores pedagógicos que atuam nas EMElS de Novo Hamburgo?

As perguntas acima colocadas, na verdade, constituíram uma só questão, na medida em que entendo que a prática dos coordenadores pedagógicos está diretamente vinculada à maneira como concebem sua função, revelando-a no exercício cotidiano da profissão. Teoricamente, encontramos em Rangel (2007) uma variedade de termos utilizados para designar a ação do coordenador pedagógico, cada um deles indicando como a função é concebida. A mesma autora também afirma que a ação do coordenador têm âncoras - filosóficas, históricas, sociológicas, psicológicas – e que o coordenador que desenvolve competentemente sua função o faz com compromisso com o público, com o social e, portanto, com o político (RANGEL, 2007, p.74). A autora opta pelo termo supervisão pedagógica e desenvolve a relação entre os termos coordenação e supervisão, apontando a

coordenação como uma das dimensões da ação supervisora. No entanto, nesse estudo, utilizei o termo coordenadores pedagógicos para identificar os profissionais responsáveis pela supervisão escolar, já que essa é a denominação utilizada na Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo e também por entender, corroborando com a autora, que a coordenação implica criar e estimular oportunidades de organização comum, de integração do trabalho em todas as suas etapas e de estudo coletivo da prática educativa, que constitui o objeto de trabalho dos profissionais coordenadores pedagógicos, cujo modo de organização constitui o mote dessa pesquisa.

Da mesma forma, Alonso (2007, p.175) indica que a coordenação vai muito além de um trabalho meramente técnico-pedagógico, como é entendido com frequência, mas possui um fator político, que se ocupa do sentido e dos efeitos da ação que desencadeia, mais do que com os resultados imediatos do trabalho escolar. Segundo essa autora, a concepção e a execução da função não se separam mais como nos modelos que historicamente caracterizaram a supervisão escolar. Nessa mesma perspectiva, Saviani (2007) chama a atenção para o fato de que:

O desafio fundamental que se põe para a supervisão educacional, hoje, extrapola a esfera especificamente pedagógica. A função do supervisor é uma função precipuamente política e não principalmente técnica, isto é, mesmo quando a função do supervisor se apresenta sob a roupagem da técnica, ela está cumprindo, basicamente, um papel político. (SAVIANI, 2007, p. 32).

E acrescenta que se os supervisores quiserem se colocar a serviço da população e dos interesses de todos os que estão na escola, necessitam assumir o seu papel político de modo explícito. Concordo com a afirmação do autor quando diz que a atuação do supervisor está diretamente ligada a concepção que ele tem sobre sua função, porém ao mesmo tempo quero destacar que as duas dimensões – política e técnica – se relacionam e se complementam continuamente e que uma não exclui a outra nem a relega a uma condição menos importante na atuação cotidiana do supervisor. A técnica, que reporta à realização de uma ação, a certa forma de fazer algo, ao modo como alguém faz alguma coisa, a um ofício, à prática profissional, está ligada diretamente ao sentido que é atribuído à ação, à possibilidade de reconhecer e assumir os valores relacionados à prática e de construir a ação coletivamente, entre as pessoas que fazem parte de um grupo, o

que caracteriza a dimensão política da supervisão.

Acredito que teoria e prática andam juntas, mesmo que às vezes não se tenha muita clareza sobre as teorias que estão influenciando a prática. Toda prática é marcada por uma intenção, consciente ou inconsciente. Analisar a prática supervisora, perguntando-se sobre que intenções a cercam e fundamentam é um exercício complexo e necessário que torna possível o estabelecimento de uma relação refletida e consciente entre aquilo que se faz, o modo como se faz e a partir de que pressupostos se faz.

Nesse momento, é possível afirmar a relevância de recuperar o tema e a origem desse estudo, através da questão de pesquisa que indaga sobre o que de especificamente pedagógico existe na atuação dos coordenadores e de que maneira eles organizam suas ações para acompanhar esse aspecto em especial, em relação ao trabalho realizado pela equipe sob sua coordenação.

Como já foi mencionado, na condição de supervisora da equipe que compõe o Setor de Educação Infantil da SMED-NH, sou responsável por supervisionar o trabalho dos coordenadores pedagógicos que atuam nas EMEl e, nesse sentido, considero que informalmente já venho realizando essa pesquisa há tempo. No entanto, com o estudo em questão, pretendi investigar de maneira mais aprofundada o aspecto especificamente pedagógico da atuação dos coordenadores, ou seja, como os coordenadores se produzem e se percebem na coordenação pedagógica e, ao mesmo tempo, produzem as características do trabalho do coordenador pedagógica nesta rede de ensino. Para tanto, utilizei questionários individuais e reuniões em grupo com os coordenadores, tendo como referência para a interlocução junto a eles o Regimento Escolar Padrão das Escolas da Rede Municipal de Novo Hamburgo, elaborado durante o ano de 2008 pelo conjunto dos coordenadores pedagógicos que atuavam nas escolas da rede municipal nessa época, sob a coordenação da SMED-NH. Esse documento estabelece as atribuições dos coordenadores pedagógicos que atuam nas escolas da RME/NH.

Assim, a realização dessa pesquisa se justifica tanto pela minha necessidade como supervisora da SMED-NH quanto como pesquisadora, de conhecer, de modo mais aprofundado, a atuação dos coordenadores pedagógicos, de saber o que dizem a respeito de sua ação e se identificam e nomeiam as concepções de supervisão em que suas práticas se apoiam.

Corroborando com o pensamento de Celestino Alves Jr., quero com essa

pesquisa identificar o que é singular no trabalho de um grupo de coordenadores pedagógicos de uma determinada rede de ensino e, nessa singularidade, as possíveis articulações com as concepções e os princípios de supervisão escolar encontrados na literatura sobre o tema:

Pensar a supervisão no Brasil hoje significa necessariamente pesquisar a supervisão. Pesquisar “a” e “para” a supervisão. Significa, conseqüentemente, examinar criticamente a prática que se desenvolve e investigar as situações e as condições que possam contribuir para o desenvolvimento qualitativo dessa prática. A ciência da supervisão (...) será construída sem abrigar a pretensão da objetividade absoluta. É da unidade dialética das atividades teórica e prático-experimental que deverá resultar a supervisão da educação adequada ao atendimento das necessidades reais do conjunto da população. (ALVES Jr., 2008, p.100).

1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO DA PESQUISA

1.2.1 Caracterização da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo

A Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo (RME-NH) é composta por setenta e seis escolas, sendo que cinquenta e cinco escolas são de ensino fundamental (EMEFs) e vinte e uma são de educação infantil (EMEIs). As escolas encontram-se agrupadas em quatro regiões diferentes, conforme a localização geográfica de cada uma delas. São elas: Região Leste, da qual fazem parte treze EMEFs e oito EMEIs; Região Oeste, composta por treze EMEFs e quatro EMEIs mais um anexo; Região Norte, composta por doze EMEFs e quatro EMEIs; Região Sul, com dezesseis EMEFs e quatro EMEIs.

De acordo com o Setor de Gestão Escolar da SMED, que gerencia os dados sobre matrículas das escolas municipais, em março de 2010, a RME-NH registrou 27.058 alunos matriculados, sendo que desse total 24.594 alunos são matriculados nas EMEFs e 2464 alunos nas EMEIs.

As EMEIs atendem crianças da faixa etária de zero a cinco anos, divididas em turno integral (crianças de zero a três anos, em creche) ou parcial (crianças de quatro a cinco anos, em pré-escola). A matrícula dos alunos passa por uma seleção

feita a partir de critérios² estabelecidos pela SMED-NH, uma vez que a demanda por vagas é superior à capacidade de atendimento da rede. Dados da SMED-NH indicam que 1171 crianças foram atendidas nas turmas de creche e 1293 crianças foram atendidas em turmas de pré-escola nas EMEIs, no ano de 2010.

As EMEFs também atendem classes de pré-escola (turmas com crianças nas faixas etárias de quatro e cinco anos), totalizando 2391 crianças, conforme matrícula inicial de 31 de março de 2010. A lista de excedentes, ou seja, crianças que fizeram inscrição e ficaram esperando por uma vaga foi composta por 977 crianças, entre as idades de creche e pré-escola, conforme dados da SMED, de 31 de março de 2010.

Das vinte e uma EMEIs, cinco são escolas com gestão terceirizada, o que na prática significa que a administração dos recursos é feita por uma entidade conveniada que recebe repasse financeiro mensal da administração pública municipal para tal fim. As entidades são responsáveis por contratar os profissionais necessários e por gerir os custos de manutenção dessas escolas. No entanto, a supervisão pedagógica é de responsabilidade da SMED-NH, realizada pelas profissionais que compõem a Equipe de Educação Infantil da SMED-NH – é neste quadro que eu me incluo, como funcionária desta rede de ensino, atuando como supervisora responsável por supervisionar, ou seja, coordenar, controlar e acompanhar um grupo de onze coordenadores pedagógicos dentro de um grupo maior de dezesseis coordenadores pedagógicos que atuam nas EMEIs.

A tabela a seguir relaciona as escolas de educação infantil, indicando o atendimento e o número de alunos de cada uma durante o ano de 2010:

² Os critérios adotados para seleção de alunos novos nas turmas de educação infantil na RME-NH são os seguintes: 1) residir no município; 2) risco social; 3) prioridade para as famílias com rendas mais baixas; 4) comprovação de trabalho da mãe ou responsável para o turno integral; 5) proximidade do local de residência, do trabalho da família ou da pessoa responsável por cuidar da criança no turno inverso em que irá à escola; 6) encaminhamentos de outros órgãos ou serviços da rede de apoio à criança. Há, ainda, critérios adicionais aplicados para a seleção de alunos da pré-escola: 1) idade, com prioridade de atendimento de alunos mais velhos; 2) zoneamento, em escolas que registram muita procura por vagas, têm prioridade as crianças que residem mais próximas à escola.

Tabela 1: Escolas de Educação Infantil em Novo Hamburgo

EMEI	Faixas etárias atendidas	Total do número de alunos
A Bela Adormecida	2 – 3 – 4	120
Aldo Pohlmann	2 – 3 – 4	216
Arca de Noé	0 – 1 – 2 – 3 – 4	91
Arco-Íris	3 – 4	62
Branca de Neve	2 – 3 – 4 – 5	93
Cinderela	2 – 3 – 4	71
Chapeuzinho Vermelho	2 – 3 – 4 – 5	236
Érico Veríssimo	2 – 3 – 4	117
Favo de Mel*	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5	213
Irmã Valéria	3 – 4 – 5	261
João de Barro	0 – 1 – 2 – 3 – 4	119
Lápis Mágico*	3 – 4 – 5	74
Negrinho do Pastoreio	1 – 2 – 3	61
Peter Pan	1 – 2 – 3 – 4 – 5	101
Pequeno Polegar	0 – 1 – 2 – 3	57
Pica-Pau Amarelo	2 – 3 – 4	68
Prof. Ernest Sarlet	0 – 1 – 2 – 3 – 4	135
Profª Zozina S. de Oliveira	2 – 3 – 4 – 5	75
Sementinha Viva*	4 – 5	110
Vivendo e Aprendendo*	2 – 3 – 4	72
Vovô Werno*	2 – 3 – 4 – 5	112

Fonte: SMED-NH – Setor de Gestão Escolar

* EMEIs com gestão terceirizada.

Em 1999, o Decreto Municipal nº 364, em respeito à Resolução nº 234/98 do Conselho Estadual de Educação (CEED), alterou a designação das creches e pré-escolas até então vinculadas à Secretaria de Saúde e Assistência Social – SEMSAS, para escolas de educação infantil, dando início ao processo de credenciamento destes estabelecimentos, com base na Resolução CEED nº 246/99, que fixa normas para a oferta da educação infantil. Com a integração à Secretaria de Educação, houve a necessidade de adequação da formação dos profissionais que atuavam junto às crianças, uma vez que esta função era ocupada por recreacionistas, admitidas com formação em ensino fundamental. Assim, das cinquenta e seis recreacionistas do quadro, cinquenta realizaram formação em nível médio na modalidade Normal, sendo que os custos do curso foram pagos pela administração

municipal. A partir desse momento, o cargo de recreacionista foi extinto do quadro funcional do município, porém estas profissionais seguiram trabalhando nas escolas de educação infantil. As recreacionistas que obtiveram habilitação no Curso Normal assumiram a titularidade de turmas de educação infantil e as demais assumiram funções de apoio ou administrativas nas escolas. Com a ampliação do atendimento e a crescente necessidade de profissionais para suprir a demanda, as EMEIs passaram a contar com professores em seus quadros. Professores e recreacionistas desempenharam as mesmas funções por vários anos, porém com uma diferença salarial significativa. Em 2006, a administração municipal equiparou os salários de professores e recreacionistas, mediante a designação de um valor adicional a estes últimos profissionais. Atualmente, a rede municipal admite seus professores mediante concurso único, com habilitação mínima em Nível Médio, modalidade Normal, sem diferenciação para professores que atuam na educação infantil ou nos anos iniciais do ensino fundamental.

Além dos professores e recreacionistas já citados, atualmente as EMEIs contam com os seguintes profissionais:

- Diretor, com carga horária semanal de 40 horas, tendo como formação mínima o curso de Pedagogia ou outro curso de Licenciatura, mais Especialização em Gestão Escolar.

- Coordenador pedagógico, com carga horária semanal de 20 horas, tendo como formação mínima o curso de Pedagogia.

O número de professores das EMEIs é definido de acordo com o atendimento de cada escola. Assim, o critério para a formação de turmas e, conseqüentemente, o número de professores lotados em cada estabelecimento, observa as recomendações do Conselho Municipal de Educação (CME), que fixa o número de alunos por professor, em cada faixa etária, conforme quadro abaixo:

Faixa etária (FE), com data base em 31 de março	Número de alunos por professor
FE 0 (4 meses a 11 meses)	5
FE 1 (1 ano a 1 ano e 11 meses)	5
FE 2 (2 anos a 2 anos e 11 meses)	8
FE 3 (3 anos a 3 anos e 11 meses)	15
FE 4 (4 anos a 4 anos e 11 meses)	20
FE 5 (5 anos a 5 anos e 11 meses)	25

Quadro 1: Número de alunos por professor de acordo com faixa etária

Fonte: Parecer CME-NH nº 20/2008

Além dos professores titulares em cada turma, as escolas também contam com profissionais que desempenham as seguintes funções:

- Professor apoio ou substituto: com formação igual aos demais professores, atua junto às turmas na ausência do professor titular ou como apoio nos momentos de alimentação, higiene, intervalos do professor titular, entre outras situações.

- Professor de projetos: com formação igual aos demais professores, desenvolve algum projeto diferenciado, com o objetivo de permitir a realização da hora-atividade pelo professor titular, em sua carga horária de trabalho. Diferentes projetos são realizados nas escolas, entre eles: Hora do Conto e Biblioteca, Brinquedoteca, Música, Culinária, Horta escolar.

- Secretário, com carga horária semanal de 20 horas, com formação superior em Secretariado de Escola. A função pode ser desempenhada temporariamente por algum professor que esteja afastado de sala de aula, com laudo médico que ateste o impedimento.

- Profissionais de serviços gerais de limpeza e cozinha, com carga horária semanal de 44 horas, de acordo com o número de alunos de cada escola.

- Profissionais da Equipe de Educação Infantil da SMED-NH, da qual faço parte, composta por duas pedagogas - uma das quais sou eu – uma psicomotricista, uma bióloga, além da gerente da Equipe desse setor, as quais apresento mais detalhadamente a seguir.

1.2.2 A equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Novo Hamburgo

A Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SMED-NH), mantenedora das escolas da rede municipal, está organizada em três diretorias: Diretoria Administrativa, Diretoria de Desporto e Diretoria de Educação. A esta última, através de suas diferentes equipes, compete supervisionar pedagogicamente as escolas, além de promover programas de formação continuada para os profissionais que atuam na rede, sejam professores, coordenadores ou diretores. A Diretoria de Educação é liderada por uma Diretora de Educação e está organizada por setores, que são: Setor de Gestão Escolar e de Pessoas, Setor de Documentação e

Escrituração Escolar, Setor de Educação Inclusiva, Setor Psicossocial, Setor de Mídia e Educação, Setor de Educação Infantil e Setor de Ensino Fundamental, estes dois últimos responsáveis pela supervisão pedagógica das escolas. É do Setor de Educação Infantil da SMED-NH que faço parte, atuando diretamente como supervisora de um grupo de onze, de um total de dezesseis coordenadores pedagógicos das EMEIs.

Desde o ano de 2004, portanto, atuo como supervisora do Setor de Educação Infantil, vinculada à Diretoria de Educação da SMED-NH, responsável pela supervisão das escolas municipais de educação infantil.

Atualmente, o Setor de Educação Infantil é composto por uma equipe de cinco profissionais, com diferentes formações e funções. Todas as profissionais pertencem ao quadro funcional da rede municipal como professoras concursadas, porém ocupam as diferentes funções que compõem o setor mediante convite da Secretaria de Educação, seja da atual gestão ou ainda da gestão anterior. As pessoas da referida equipe possuem as seguintes formações e funções:

- Coordenadora do Setor de Educação Infantil: possui formação em Letras/ Licenciatura Plena e Mestrado em Linguística Aplicada. É responsável pela coordenação geral do setor e pela articulação com os demais setores da SMED.

- Pedagoga: o Setor de Educação Infantil conta com duas profissionais com formação em Pedagogia (eu sou uma delas), que compartilham o trabalho de supervisão pedagógica junto às escolas. Cada pedagoga supervisiona e acompanha diretamente um grupo de escolas (doze escolas são supervisionadas por mim e nove escolas são supervisionadas pela outra pedagoga). Também é uma atribuição de toda a equipe do Setor de Educação Infantil, de modo especial das pedagogas, a coordenação de encontros de formação continuada do grupo de coordenadores pedagógicos, diretores e professores das EMEIs.

- Bióloga: profissional que possui formação em Biologia/ Licenciatura Plena, responsável pela implementação do projeto de educação ambiental nas EMEIs, através da proposta da SMED-NH de que toda a rede adote os princípios da escola sustentável³.

³ O projeto de Educação Ambiental nas escolas de educação infantil pretende estabelecer um espaço de estudo, discussão, reflexão e compartilhamento de experiências entre os professores e demais profissionais das escolas, tendo em vista a implantação de práticas sustentáveis e a construção de uma identidade ecológica de escola. Entende por sustentabilidade a adaptação do espaço e da rotina escolar de acordo com princípios ecologicamente corretos, tais como a utilização consciente dos

- Psicomotricista: com graduação em Educação Física e especialização em Psicomotricidade⁴, essa profissional coordena os projetos e as ações vinculados ao brincar, aos espaços, materiais e propostas que as escolas desenvolvem no sentido de ampliar os espaços e tempos de brincar na escola.

A equipe do Setor de Educação Infantil organiza sua atuação em diferentes momentos e ações, que são:

- Supervisão diretamente nas escolas, através de encontros agendados com o coordenador pedagógico, tendo como pauta algum assunto indicado por ele ou pelas profissionais do setor de Educação Infantil da SMED-NH. Geralmente ocorrem uma vez ao mês ou de acordo com a demanda da coordenadora da escola ou do setor de Educação Infantil da SMED-NH. De acordo com o assunto em pauta, cada encontro de supervisão pode contar com a participação de apenas uma ou mais profissionais do Setor de Educação Infantil da SMED-NH, assim como pode envolver, além do coordenador pedagógico, a diretora e professores da escola.

- Reuniões gerais de coordenadores pedagógicos das EMElS e EMEFs, que ocorrem uma vez ao mês, sob a coordenação da Diretoria de Educação da SMED-NH, através das equipes dos Setores de Educação Infantil e de Ensino Fundamental. Esses momentos reúnem todos os coordenadores pedagógicos das escolas das quatro regiões, ou seja, do conjunto das setenta e seis escolas que compõem a rede municipal. Têm como pauta os assuntos indicados pelos próprios coordenadores pedagógicos e pelas equipes dos setores de Educação Infantil e Ensino Fundamental da SMED-NH. As reuniões são organizadas para promover o encontro de todos os coordenadores, para avisos e combinados de interesse de toda a rede e priorizam o tempo para estudo e discussão dos temas indicados, entre eles: projeto político-pedagógico, regimento escolar, planos de estudo, avaliação,

recursos, o descarte adequado dos resíduos, o aproveitamento de fontes alternativas de energia e recursos, o consumo de alimentos naturais, entre outros. Propõe encontros mensais de formação de agentes ambientais, que são os professores responsáveis pela coordenação do projeto em cada unidade escolar, além de assessoria realizada pela equipe técnica da SMED-NH.

⁴ A implementação da Psicomotricidade nas escolas de educação infantil da rede municipal de Novo Hamburgo tem como objetivo potencializar as ações motoras já desenvolvidas pelos professores, entendendo-a como articuladora do desenvolvimento infantil, proporcionando uma evolução harmônica, um funcionamento psicomotor prazeroso e a relação da criança com o meio ambiente. Em 2010, a equipe de Educação Infantil da SMED propôs a construção coletiva e de forma gradativa desse processo, a partir da realização de um grande seminário abordando o tema e envolvendo todos os professores que atuam nas EMElS e turmas de pré-escola nas EMEFs, de encontros de formação continuada aos professores e coordenadores pedagógicos, oficinas e laboratório de psicomotricidade, que compreende um projeto piloto em uma das escolas de educação infantil.

formação continuada de professores, atribuições da coordenação, articulação do trabalho da coordenação com os demais profissionais da escola, entre outros.

- Reuniões de coordenadores pedagógicos por região, que também ocorrem uma vez ao mês, reunindo o grupo de coordenadores pedagógicos de EMEIs e EMEFs que pertencem a cada uma das regiões geográficas da cidade: Região Norte, Região Sul, Região Leste e Região Oeste. Nesses encontros, que reúnem em média de vinte a vinte e cinco coordenadores pedagógicos, de acordo com o número de escolas que fazem parte de cada região, a proposta é discutir, de forma mais específica e de acordo com as necessidades das escolas de cada região, os assuntos anteriormente abordados nas reuniões gerais. Essas reuniões também proporcionam que todos os coordenadores pedagógicos possam se manifestar e conversar entre si, já que o grupo menor possibilita e potencializa as trocas e a participação nas discussões.

- Formação continuada de coordenadores pedagógicos de todas as EMEIs e das EMEFs que possuem atendimento em Educação Infantil, através de encontros mensais de estudo e compartilhamento de experiências das práticas. Tais encontros ocorrem desde o ano de 2004, com o objetivo de reunir o grupo de coordenadores pedagógicos das escolas de educação infantil, debatendo em torno de assuntos específicos dessa etapa e das escolas. No ano de 2009, através de um projeto enviado pela equipe do setor de Educação Infantil da SMED-NH ao Instituto Avisa Lá⁵, o município de Novo Hamburgo foi contemplado com o Programa Formar em Rede⁶, que é um programa de formação continuada voltada aos coordenadores de escolas de educação infantil e que prevê a assessoria desse instituto às profissionais do setor de Educação Infantil da SMED-NH para o planejamento da

⁵ O instituto Avisa Lá – Formação continuada de educadores é uma organização não-governamental (ONG), sem fins lucrativos, com finalidade pública. Tem como objetivos contribuir para a qualificação e o desenvolvimento de competências dos educadores que atuam nas instituições educacionais; oferecer suporte técnico para ONGs, agências governamentais, escolas de educação infantil e ensino fundamental; atuar como centro de produção de conhecimento em educação por meio de site na internet, com produção de vídeos de formação e publicações; contribuir para a formulação e implementação de políticas públicas que resultem em educação de maior qualidade.

⁶ O Formar em Rede, programa que oferece apoio técnico para as equipes formadoras dos municípios que ofertam a educação infantil, tem como objetivo contribuir para a qualidade da educação infantil no Brasil. Desde 2007, 45 municípios de todas as regiões brasileiras participam do programa. O Formar em Rede criou e mantém ativa uma comunidade virtual de formadores, com ações presenciais e uma consultoria a distância focada em cada município. Nos dois primeiros anos são trabalhados conteúdos relativos ao brincar, aproximação com a cultura escrita e as estratégias formativas mais adequadas. São parceiros e patrocinadores do Programa Formar em Rede o Instituto C&A, Natura e Gerdau.

formação. A construção do diagnóstico para o planejamento dessa formação, a elaboração do planejamento e a realização dos encontros são responsabilidade do Setor de Educação Infantil da SMED-NH. O Instituto Avisa Lá presta assessoria técnica à equipe do setor de Educação Infantil da SMED-NH que, por sua vez, atua junto aos coordenadores pedagógicos, e estes, em cada uma das EMEIs ou EMEFs da rede municipal. O foco do programa é a formação dos formadores, nesse caso dos coordenadores pedagógicos, que têm a responsabilidade de organizar momentos de formação nas escolas em que atuam, contemplando a formação dos professores, dos funcionários e da própria equipe diretiva. De acordo com o diagnóstico realizado com as escolas, o tema da formação é a conceitualização, o planejamento e a intervenção do professor com relação ao brincar e à cultura escrita na instituição de educação infantil. Então, a partir de 2009, quando a Secretaria de Educação, através do Setor de Educação Infantil, firmou parceria com o Instituto Avisa Lá para a realização do Programa Formar em Rede, os encontros de formação continuada dos coordenadores pedagógicos passaram a se concentrar em torno das temáticas que foram apontadas no diagnóstico inicial para a implementação do programa, quais sejam o brincar e a cultura escrita na escola infantil.

- Formação continuada de professores de educação infantil de EMEIs e EMEFs, através de encontros mensais, dos quais participa ao menos um professor por escola. Os encontros ocorrem na carga horária de trabalho dos professores e consideram em suas pautas a diversidade de temáticas e abordagens que constituem a ação pedagógica das escolas.

- Seminário de Educação Infantil, com a realização de uma grande palestra com um profissional ou pesquisador convidado, tendo como assunto temáticas específicas⁷, promovendo relatos de experiência, painéis e exposição de trabalhos dos professores que atuam na educação infantil, tanto em EMEIs como em EMEFs.

Além das ações que desenvolve diretamente no espaço da escola, a equipe de profissionais do Setor de Educação Infantil da SMED-NH também é responsável pela articulação com os demais setores e diretorias da Secretaria, supervisionando e acompanhando o funcionamento das escolas com relação à existência e manutenção da documentação legal; à elaboração e controle do quadro de

⁷ Em 2010, o I Seminário Municipal de Educação Infantil ocorreu no mês de abril e teve como tema "Dialogando com a Psicomotricidade: um convite a pensar o lugar do corpo e do brincar na escola de educação infantil". O II Seminário Municipal de Educação Infantil ocorreu em abril de 2011, com o tema "Construindo a identidade da escola sustentável: a experiência da Escola Amigos do Verde".

professores e funcionários; ao atendimento de cada escola, participando, junto com professores, equipe diretiva e pais, das comissões responsáveis pelo processo de seleção de alunos.

A articulação com outros órgãos, secretarias e setores do município também são de responsabilidade do Setor de Educação Infantil da SMED-NH, que busca a aproximação e a colaboração da sociedade para o atendimento da educação infantil. Assim, são ações dessa equipe manter contato periódico com o Conselho Tutelar, com a Promotoria da Infância e Juventude e com a Rede de Atendimento existente em cada região da cidade.

1.2.3 Coordenação pedagógica: movimentos e trajetória para a elaboração da função da coordenação pedagógica e dos profissionais nas escolas de educação infantil municipais

Como já foi mencionado anteriormente, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996, a rede municipal de Novo Hamburgo deu início ao processo de transformação das creches em escolas de educação infantil, o que desencadeou uma série de modificações em termos de estrutura física e de recursos, além da necessidade da construção de propostas pedagógicas e de provimento de professores habilitados para o atendimento educacional.

Entre o período de 1996 a 2003, as equipes das escolas eram formadas pelos professores, pessoal de apoio administrativo (serviços de limpeza e cozinha) e pelos diretores, que tinham como atribuição a gestão administrativa e a supervisão pedagógica de cada unidade. Ou seja, os diretores respondiam pelas demandas referentes ao zelo e preservação do patrimônio escolar, provimento de materiais e condições para o bom funcionamento da escola e como responsáveis legais pela unidade escolar, desse modo, particularmente vinculados às tarefas de administração da estrutura física e material do espaço escolar. Ao mesmo tempo, os diretores também assumiam a responsabilidade pelo acompanhamento diário do trabalho desenvolvido pelos professores. Para isso, podiam contar com o apoio da equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) da época, que era formada por uma pedagoga, uma psicóloga e uma assistente social.

Nesse período, eu ainda atuava como professora em uma escola de educação infantil municipal, passando a compor a Equipe de Educação Infantil da SMED-NH a partir do ano de 2004.

Ao longo dos anos e das diferentes gestões que passaram pela Secretaria de Educação, a Equipe de Educação Infantil da SMED-NH sofreu diversas modificações, tanto com relação ao número de pessoas como em termos das diversas formações de seus profissionais. Assim, a equipe pedagógica da SMED-NH já foi composta por profissionais com formação em Pedagogia, Serviço Social, Psicologia, Nutrição, Enfermagem, Psicopedagogia. A função da equipe da SMED-NH era a de apoiar a direção das escolas na supervisão do trabalho desenvolvido, já que nessa época não havia coordenadores pedagógicos nos quadros funcionais das escolas.

Ao profissional pedagogo que compunha a equipe da Secretaria de Educação cabia a função de auxiliar o diretor a supervisionar o trabalho dos professores, abrangendo entre suas atribuições: olhar cadernos de planejamento e registro dos professores, coordenar reuniões de professores, revisar os livros de registro de presença e outros documentos da escola, revisar e contribuir para a construção das avaliações dos alunos escritas pelos professores, entre outras tarefas vinculadas à função de supervisão pedagógica nas escolas.

A partir do ano de 2005, respondendo à necessidade já há muito indicada pelas escolas, assim como pela equipe do Setor de Educação Infantil da SMED-NH, cada EMEI passou a contar com o profissional coordenador pedagógico em seu quadro, a exemplo do que já ocorria com as EMEFs, compondo a equipe diretiva ao lado do diretor, único responsável até então pela gestão administrativa e pedagógica da escola. Inicialmente, a SMED-NH indicou os profissionais para ocuparem a função de coordenação pedagógica nas EMEIs, sendo que cada coordenador pedagógico se dividia entre quatro escolas, destinando um dia por semana por escola e o dia restante para reuniões, formações ou outras atividades junto à equipe pedagógica da Secretaria de Educação. É importante dizer que os profissionais que ocupam a função de coordenação pedagógica nas escolas da rede municipal de Novo Hamburgo, tanto nas EMEIs quanto nas EMEFs, são professores concursados, que já cumpriram três anos de estágio probatório na função de professores e, após esse período, foram indicados pela SMED-NH ou convidados pelos diretores para assumirem a função de coordenadores pedagógicos. Como

coordenadores, esses profissionais não recebem uma diferença salarial em relação ao valor pago aos professores.

No ano de 2007, a SMED-NH definiu diretrizes para configuração de funções nas escolas da rede municipal, que estipulam que as escolas que possuem matrícula de até 300 alunos podem ter um coordenador pedagógico com carga horária de 20 horas semanais. Essa diretriz já se aplicava às escolas de ensino fundamental e passou a valer também para as de educação infantil. Como nenhuma EMEI possuía na época mais do que 300 alunos, assim como não possui esse número de alunos atualmente, houve uma adequação de lugares e profissionais, sendo que a partir desse momento cada coordenador pedagógico assumiu a coordenação pedagógica em duas escolas, com carga horária de 20 horas semanais em cada. A partir desse momento, as diretoras das EMEIs puderam escolher os profissionais que desejavam para ocupar a função de coordenação pedagógica em cada escola.

Durante parte do ano de 2007 e todo o ano de 2008, em reuniões sistemáticas, que aconteciam a cada quinze dias, sob a coordenação das equipes dos setores de Educação Infantil e de Ensino Fundamental da SMED-NH, os coordenadores pedagógicos retomaram a versão do Regimento Escolar Padrão até então em vigência, confrontando-a com as questões que emergiam da prática e as dificuldades de efetivar seu trabalho nas escolas, assumindo a reconstrução do documento como uma possibilidade de discutir, colocar em pauta a especificidade da função da coordenação pedagógica, compreendendo-a como de grande importância para a qualificação dos processos pedagógicos das escolas da rede municipal. A revisão deste documento passou por um processo de discussão com as escolas, envolvendo professores, diretores, coordenadores pedagógicos e pessoal de apoio administrativo. Para isso, durante as reuniões gerais e por região, os coordenadores pedagógicos elaboraram o texto base do documento que, por sua vez, foi debatido nas reuniões pedagógicas das escolas e voltou a ser discutido nas reuniões de coordenadores pedagógicos, até sua conclusão. A redação final do documento foi feita por uma comissão formada por representantes da SMED-NH, dos coordenadores pedagógicos, dos diretores das escolas, dos orientadores educacionais e dos professores, indicados por seus pares. Finalizado o texto, o documento foi enviado para as escolas, para que fosse lido e debatido na íntegra entre os professores e demais profissionais. Após a conclusão e aprovação do texto

pelas escolas, foi remetido ao Conselho Municipal de Educação, que aprovou o Regimento Escolar Padrão das Escolas da Rede Municipal de Novo Hamburgo em 6 de novembro de 2008. O capítulo 7 do Regimento Escolar Padrão dispõe sobre a organização administrativa e pedagógica das escolas, definindo as atribuições para cada integrante da equipe diretiva das escolas, que são compostas basicamente pelo diretor e pelo coordenador pedagógico. A equipe diretiva também pode contar com vice-diretor e orientador educacional, no caso de ter mais de 500 alunos. Esse documento estipula que para exercer a função de coordenador pedagógico é preciso que o referido profissional seja habilitado em curso superior de Pedagogia, preferencialmente com habilitação em Supervisão Escolar – ou em nível de pós-graduação em Educação e com três anos de experiência docente. Ao mesmo tempo, o concebe como o profissional que na escola é responsável pela gestão pedagógica, em consonância com os princípios da mantenedora.

A seguir, apresento o texto do Regimento Escolar Padrão das Escolas da Rede Municipal de Novo Hamburgo (2008, p.13), onde constam as atribuições do coordenador pedagógico:

1) elaborar plano de ação da coordenação pedagógica, definindo as metas e estratégias a serem utilizadas no decorrer de sua atuação e realizar constantes reflexões, revisões e atualizações sobre esse plano de acordo com a proposta pedagógica da escola;

2) coordenar a elaboração, execução e avaliação da proposta pedagógica da escola⁸, regimento escolar e planos de estudo, envolvendo professores e comunidade;

3) assessorar os professores na elaboração, execução e avaliação de suas atividades, contemplando planejamento, distribuição de carga horária, metodologia de trabalho, recursos e avaliação da aprendizagem;

4) articular ações técnico-pedagógicas, de modo a garantir integração entre os diferentes componentes curriculares;

5) qualificar a prática didático-pedagógica do professor, articulando ações e

⁸ Segundo o Regimento Escolar Padrão das Escolas da Rede Municipal de Novo Hamburgo (2008, p.25), a proposta pedagógica de cada escola é elaborada pela comunidade escolar (equipe de profissionais da escola, pais, alunos), de acordo com suas especificidades, com base na legislação vigente e na proposta pedagógica da SMED-NH. Os currículos do ensino fundamental e da educação infantil são consolidados mediante elaboração de Planos de Estudos, que expressam a proposta pedagógica de cada escola. As propostas pedagógicas das escolas devem ser analisadas pela SMED-NH, que emite parecer sobre as mesmas.

promovendo o diálogo entre os profissionais dos componentes curriculares, em consonância com a proposta pedagógica da escola;

6) acompanhar e avaliar⁹ a aprendizagem escolar dos alunos, em colaboração com os professores, alunos e pais ou responsáveis, mantendo os respectivos registros atualizados;

7) analisar, em casos específicos, históricos escolares, compatibilizando com o proposta pedagógica, regimento escolar e planos de estudo da escola, emitindo parecer sobre matrícula, aproveitamento de estudos ou adaptações dos alunos transferidos, apoiado no parecer dos professores;

8) manter atualizada a documentação das atividades que envolvem o processo pedagógico;

9) promover e incentivar a contínua atualização profissional da equipe diretiva, corpo docente e apoio administrativo, promovendo debate teórico-prático para qualificar o processo educativo na escola;

10) realizar diagnóstico do contexto escolar, de modo a implementar propostas que atendam às necessidades identificadas;

11) orientar procedimentos metodológicos e acompanhar sistematicamente as práticas pedagógicas do processo ensino-aprendizagem, através de visitas em salas de aula, diálogo com os professores, acompanhamento dos planos de trabalho e dos planos de aula e conselhos de classe;

12) organizar e orientar os processos de avaliação e aproveitamento escolar, bem como a recuperação paralela conforme prevê a legislação vigente;

13) analisar e emitir parecer sobre os projetos e propostas da escola;

14) articular-se com a comunidade escolar para promover o processo de aprendizagem do aluno e a gestão democrática;

15) manter articulação constante com a equipe pedagógica da SMED para o acompanhamento do trabalho pedagógico da escola e dos desempenhos de alunos e professores apresentados nos processos de ensino e aprendizagem;

16) assessorar as interlocuções e intervenções com o corpo docente e

⁹ De acordo com o Regimento Escolar Padrão das Escolas da Rede Municipal de Novo Hamburgo, a avaliação da aprendizagem dos alunos considera o processo educacional, contemplando os objetivos da proposta pedagógica e dos planos de estudos de cada escola. Na educação infantil, a avaliação tem caráter de observação e acompanhamento, sem objetivo de promoção. A avaliação é expressa por parecer descritivo, entregue aos responsáveis pelo aluno ao final de cada semestre. É elaborado pelo professor e supervisionado pelo coordenador pedagógico e compreende o registro do acompanhamento sistemático do processo de ensino e aprendizagem.

discente;

17) acompanhar e encaminhar os alunos para os serviços de atendimento disponíveis, quando necessário, no caso da escola não contar com o profissional de orientação educacional;

18) atualizar-se constantemente, buscando aperfeiçoar questões teórico-metodológicas das práticas escolares dos níveis e modalidades de educação com os quais a escola atua.

19) coordenar e/ou colaborar com o orientador educacional no processo de escolha dos alunos para as representações de turma¹⁰.

Como já foi mencionado, houve uma ampla discussão promovida durante a revisão desse documento, especificamente abordando a concepção, a formação, os princípios da ação e as atribuições dos coordenadores pedagógicos nas escolas da rede municipal. Alguns dos profissionais que atualmente são coordenadores pedagógicos nas EMElS já exerciam a função de coordenação pedagógica na época e participaram do processo de revisão, retomada e atualização desse documento, ao passo que outros somaram-se ao grupo de coordenadores pedagógicos depois do documento já ter sido construído e aprovado oficialmente para toda a rede.

Antes desse documento, a rede municipal possuía um Regimento que vinha sendo considerado desatualizado em diversos aspectos pelos profissionais das escolas e da SMED-NH. Com relação à coordenação pedagógica, o documento revelava um viés mais preocupado com a função supervisora, no sentido de controle e fiscalização das práticas dos professores e um tanto burocrática, voltada para as tarefas de registro e documentação, muitas vezes restritas aos gabinetes de supervisão e que pouco refletiam no dia a dia da escola e na qualificação das práticas pedagógicas desenvolvidas em cada unidade. Na prática, a leitura que se podia fazer, através das falas de supervisores da SMED-NH, de professores, de diretores e dos próprios coordenadores pedagógicos é de que muitas vezes a coordenação pedagógica não era efetivamente compreendida na escola, especialmente pelos professores; que os coordenadores pareciam não ter clareza sobre sua função e, conseqüentemente, tinham dificuldade em argumentar e definir a especificidade da sua ação. Isso fazia com que se convertessem em uma espécie

¹⁰ Nas escolas de ensino fundamental, especialmente nas classes de anos finais, cada turma elege um aluno, que representa os demais nos conselhos de classe e no Conselho de Apoio Escolar. De acordo com o Regimento Padrão, para fazer parte do Conselho de Apoio Escolar, o aluno deve ter completado 18 anos ou ser emancipado.

de “coringa” na escola, um “faz-tudo”, que ora se assemelhava muito à direção, assumindo atividades mais administrativas e burocráticas, ora se aproximava do trabalho que cabia aos professores, substituindo-os em sala de aula, por exemplo.

O modo como a coordenação pedagógica vinha acontecendo nas escolas e, ao mesmo tempo, a necessidade expressa pelas escolas e pela SMED-NH de reafirmar a importância da atuação do coordenador pedagógico foram as situações que levaram estes mesmos sujeitos a se envolverem na discussão em torno da definição da especificidade da função dos coordenadores.

Hoje, já se passam aproximadamente cinco anos desde a criação da função de coordenador pedagógico nas escolas de educação infantil da rede municipal de Novo Hamburgo e dois anos que o documento contendo o registro dessas discussões está em vigência.

No meu ponto de vista, o processo de discussão em torno da revisão do Regimento Padrão, no que se refere à concepção e às atribuições dos coordenadores pedagógicos, contribuiu para qualificar a atuação desses profissionais, na medida em que reafirmou a importância da função nas escolas. Considero que o movimento de retomada do documento foi válido e importante, especialmente pelo fato de ter proporcionado a discussão e a reflexão das concepções e atribuições inerentes à função pelo conjunto dos coordenadores pedagógicos da rede municipal de ensino de Novo Hamburgo. O exercício de revisão do referido documento possibilitou aos coordenadores pedagógicos avaliarem e redimensionarem sua prática. Percebo que os momentos de discussão contribuíram para fortalecer os coordenadores pedagógicos, que passaram a falar sobre seu trabalho com mais propriedade; possibilitaram que muitas vezes os coordenadores pedagógicos atuassem de modo mais propositivo junto aos professores e demais profissionais das escolas; oportunizaram que muitos coordenadores pedagógicos inventassem uma outra prática e se reinventassem no exercício da função.

No entanto, tendo passado pouco mais de dois anos de sua aprovação e vigência, percebo também que o documento elenca uma série de atribuições que são esperadas da atuação dos coordenadores pedagógicos de um modo geral, em que o aspecto especificamente pedagógico da função aparece diluído entre tantas outras questões e tarefas. Considero, nesse sentido, tanto a possibilidade desse documento ser utilizado como instrumento de formação permanente dos

coordenadores pedagógicos da rede, quanto a necessidade de se refletir, dada a maneira em que está organizado, sobre até que ponto as imprecisões, as omissões e a diversidade de atribuições que o caracterizam acabam por produzir conflitos desnecessários na atuação dos referidos profissionais.

Acredito que o coordenador pedagógico é o profissional que se dedica a pensar a escola e seu funcionamento como um todo, porém, a meu ver, encontra sua especificidade no acompanhamento do trabalho pedagógico realizado pelos profissionais que estão sob sua coordenação. É papel do coordenador pedagógico convocar, organizar, mobilizar os professores para o exercício da ação-reflexão-ação no processo educativo de seus alunos e deles mesmos; compete ao coordenador pedagógico criar as condições para que os professores possam rever sua atuação, desse modo participando, junto com os professores, da tarefa de educar e cuidar das crianças que estão nas nossas creches e pré-escolas.

A partir das considerações feitas até aqui, instigo o leitor a buscar nas páginas seguintes elementos que apontem para as articulações e as tensões entre as concepções e as práticas desse grupo de coordenadores pedagógicos no exercício da ação supervisora nas escolas de educação infantil municipais de Novo Hamburgo.

2 CONCEPÇÕES SOBRE A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: BUSCANDO ALGUMAS DEFINIÇÕES

2.1 PERSPECTIVA HISTÓRICA DA SUPERVISÃO ESCOLAR

Nesse tópico apresento uma síntese da evolução histórica da supervisão escolar, entendendo que cada momento vivido pela sociedade, em suas dimensões política, econômica, social e cultural produz reflexos sobre a função e a finalidade da escola e, logo, sobre a atuação esperada do profissional que exerce a supervisão escolar.

Assim, é possível dizer que a função supervisora acompanha, de modo implícito, a ação educativa desde suas origens. Historicamente, a supervisão foi se configurando a partir do que Saviani (2007) chama de idéia de supervisão, ou seja, uma representação mental da função supervisora. O autor apresenta o movimento pelo qual a ação supervisora passa de função à profissão, ao longo do tempo e das diferentes formas de organização da sociedade. Para esse autor:

A função supervisora, desde as comunidades primitivas, sempre esteve presente na história da educação. A evolução dos modos de produção das sociedades foi redefinindo o conceito atribuído à função supervisora que, originalmente, era entendida como a ação de velar sobre alguma coisa ou alguém, a fim de assegurar a regularidade de seu funcionamento ou de seu comportamento. (SAVIANI, 2007, p.14).

A partir da afirmação acima, é possível dizer que a função supervisora já se fazia presente nas comunidades mais primitivas, mesmo que ainda de modo indireto e sem o sentido que posteriormente foi adquirindo. Nas sociedades primitivas, caracterizadas pelo modo coletivo de produção da existência e pela forma de educar, que se confundia e não se diferenciava das outras ações desenvolvidas pelo homem, a ação supervisora se manifestava através da proteção, da orientação, da vigilância, da educação, em suma, da supervisão que os adultos exerciam sobre as gerações mais novas.

Segundo Medina (1995), a supervisão escolar é considerada uma das atividades mais antigas do acompanhamento do ensino e da aprendizagem, seja de

um ofício, uma profissão ou uma técnica. De acordo com essa autora, na Grécia Antiga a supervisão era considerada treinamento para estudantes; na Idade Média um professor era enviado às escolas, percebido pelos demais como alguém com papel controlador, que exercia uma espécie de supervisão, assegurando que os aspectos morais e religiosos da instrução fossem desenvolvidos (MEDINA, 1995, p.37). Para a autora, a supervisão foi considerada como uma necessidade e foi exercida sob diversas formas, de acordo com os diferentes momentos históricos. Na obra “Supervisão Escolar: da ação exercida à ação repensada”, a autora descreve a trajetória da supervisão escolar no Brasil em cinco momentos, os quais busco sintetizar e apresentar ao longo desse texto.

Na Antiguidade, com o surgimento da propriedade privada, a partir do momento em que o homem fixou-se à terra, surgiu também a divisão da sociedade em classes de proprietários e não-proprietários. Com essa divisão, a educação também passou a dividir-se em educação destinada àqueles que faziam parte da classe de proprietários, diferente daquela a que a classe dos não-proprietários, na sua maioria formada por escravos, tinha acesso. É nesse momento histórico que se originou a escola. Em grego, escola significa o lugar do ócio, ou seja, o lugar daqueles que pertencem à classe dos proprietários, dos que dispõem de tempo livre, em oposição à educação da classe dos não-proprietários, formada pela imensa maioria das pessoas e que continuava a não se diferenciar do processo de trabalho e da vida.

Durante a Idade Média, persistiu a organização da sociedade em classes, organizada entre a classe dos senhores proprietários das terras e a dos servos que nelas trabalhavam. Da mesma maneira que na Antiguidade, a educação destinada aos filhos dos senhores era completamente diferente da educação dos filhos dos servos, que continuava a coincidir com o trabalho.

Até esse momento, mesmo com o surgimento da escola e com a diferenciação dos processos educativos das gerações mais novas de acordo com a classe social a que pertenciam, a função supervisora não existia de modo estrito nem era desempenhada especificamente por uma pessoa na escola. O fato é que a escola tinha uma estrutura simples, ou seja, o mestre realizava todo o trabalho de formação de seus discípulos, que se caracterizava também pelo controle, pela fiscalização e até mesmo pela coerção, através das punições e castigos.

Na Grécia, o pedagogo – etimologicamente aquele que conduz as crianças ao

local da aprendizagem – era o escravo que cuidava das crianças e as levava até o mestre, para que esse as ensinasse. Depois passou a ser o próprio educador e sua função continuou sendo marcada pelo fato de estar junto às crianças, tomando conta delas, vigiando, controlando e supervisionando suas ações.

Assim, a função supervisora estava presente tanto na educação das crianças das classes mais abastadas quanto na educação dos filhos dos trabalhadores – através da figura do capataz, do intendente, do administrador, do escravo de confiança que cuidava atentamente dos negócios do seu patrão – manifestando-se nas ações de ensinar, controlar, vigiar, conformar, punir, coagir.

Com o advento da Modernidade e o surgimento das sociedades capitalistas ou burguesas, o eixo do processo produtivo e do trabalho foi se deslocando do campo e da agricultura para a cidade e a indústria. Como consequência, a educação passou a organizar-se de forma institucionalizada e a escola passou a ser considerada a forma principal e dominante de educação. É a partir de então que começou a surgir a ideia de supervisão educacional:

A supervisão é fruto da necessidade de melhor adestramento de técnicas para a indústria e o comércio, estendendo-se, posteriormente, aos demais campos: militar, esportivo, político, educacional e outros, com o objetivo de alcançar um bom resultado do trabalho em realização. (LIMA, 2008, p.69).

No Brasil, a ideia de supervisão surgiu com a organização das atividades educativas a partir da vinda dos primeiros jesuítas em 1549. As Constituições da Companhia de Jesus elaboradas por seu fundador, Inácio de Loyola, desdobraram-se em um plano de estudos, o *Ratio Studiorum*, que vigorou em todos os colégios mantidos pelos jesuítas e que era constituído por um conjunto de regras direcionadas a todos os agentes ligados ao ensino, passando pelas regras dirigidas ao provincial, ao reitor, ao prefeito de estudos, aos professores, ao bedel, aos alunos, assim como continha as regras para a realização das provas e para a distribuição de prêmios. Também previa a existência de um prefeito de estudos como assistente do reitor, com funções regidas por regras tais como organizar os estudos, orientar e dirigir as aulas, ouvir e observar os professores e assistir as suas aulas, ler os apontamentos dos alunos, entre outras. Aqui a função supervisora é destacada, diferenciada das demais funções educativas e a ela é destinado um agente específico, no caso o prefeito de estudos, com funções diferentes das do

reitor e do professor.

Com a expulsão dos jesuítas do país e com a instituição das reformas pombalinas que definiram as regras da instrução pública no Brasil a partir de 1759, a função supervisora da figura do prefeito de estudos foi exercida por comissários ou diretores de estudos, responsáveis por averiguar as condições da educação de cada escola. Esse agente respondia pelos aspectos de direção, fiscalização, coordenação e orientação do ensino nas escolas.

A Lei de 15 de outubro de 1827 instituiu as escolas de primeiras letras no país e determinou que o *método de ensino mútuo* caracterizasse o ensino nessas escolas. No referido método, o professor desempenhava as funções de docência e de supervisão. Porém, em seguida, a constatação de que as escolas encontravam-se em estado deplorável fez com que se designassem inspetores com a função de supervisão permanente, responsáveis por supervisionar todas as escolas públicas e particulares. Nesse momento a ação supervisora estava voltada para o ensino primário, encarregando-se de inspecionar e fiscalizar o prédio escolar, a frequência dos alunos e dos professores. O supervisor tinha como função controlar e acompanhar o trabalho do professor, a partir de uma série de procedimentos que visavam garantir o sucesso do ensino na escola primária.

No período que se seguiu – final do século XIX –, a partir das discussões em torno da educação oferecida nas escolas e a preocupação dos grandes países, entre eles o Brasil, de estruturarem e implementarem os Sistemas Nacionais de Ensino, a ideia de supervisão foi introduzida no âmbito escolar, atendendo às exigências de pessoal especializado que fosse responsável por dinamizar a função pedagógica dos referidos sistemas. Com isso, a ideia de supervisão foi tomando corpo, uma vez que a organização pedagógica e administrativa em forma de sistema implicava na criação de órgãos responsáveis pela elaboração de diretrizes e normas pedagógicas e pela supervisão das atividades educativas, bem como na organização das escolas em forma de grupos escolares e na coordenação das atividades aí realizadas através de um serviço de supervisão escolar nas unidades escolares. A implementação de tais estruturas necessitava que fossem formuladas diretrizes para o seu funcionamento, necessitava de fiscalização, controle e coordenação que garantissem a organização administrativa como um todo e o fato é que a supervisão acabou assumindo funções essencialmente burocráticas e fiscalizadoras, enquanto os aspectos técnico-pedagógicos ficaram relegados a um segundo plano. (RAMOS,

2008, p.80). No entanto, segundo a autora, essa forma de organização do sistema, que burocratizava a ação educativa através de mecanismos fiscalizadores, produziu uma ideia de fracasso pedagógico, o que fez com que a instrução e a educação públicas fossem tratadas como uma questão nacional e surgisse a discussão em torno de reformas educativas. A partir do movimento de reorganização administrativa dos sistemas de educação, teve início um processo de separação dos setores técnico-pedagógicos dos administrativos, fazendo com que a ação do supervisor pudesse se diferenciar da ação do diretor e do inspetor.

A década de 1920 fez surgir os *profissionais da educação ou técnicos em educação* como uma nova categoria profissional. Tanto em nível nacional quanto no âmbito dos estados foram criados órgãos próprios de administração do ensino, que resultaram na separação dos setores técnico-pedagógicos dos especificamente administrativos. A figura do supervisor surgiu como distinta da do diretor e do inspetor a partir dessa separação entre parte técnica e administrativa. Aos poucos, o inspetor foi assumindo um papel de orientação pedagógica em lugar da fiscalização e foi assim que passou a ser chamado de supervisor, bem como denominou-se coordenador pedagógico o supervisor que atuava nas unidades escolares. O Decreto-Lei 19.890 de 18/04/1931, ou Reforma Francisco Campos, instituiu a figura do supervisor, com uma função diferente da que vinha se realizando até então, de pura fiscalização. Através dessa lei foram implantadas as Faculdades de Educação, Ciências e Letras, criando-se em seu interior o curso de Pedagogia, com a finalidade de formar professores das disciplinas específicas do Curso Normal e os técnicos em educação. Na verdade, o curso de Pedagogia formava pedagogos, e estes eram os técnicos em educação. Essa característica permaneceu até o final da década de 1960, quando foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação o Parecer nº 252 de 1969, que reformulou os cursos de Pedagogia, que passaram a ser organizados na forma de habilitações: administração, inspeção, supervisão e orientação. Além disso, foi prevista uma quinta habilitação, que podia ser cursada juntamente com uma dentre as já citadas: era o magistério das disciplinas profissionalizantes dos cursos normais. Segundo Saviani:

A introdução das habilitações nos cursos de Pedagogia se deu no âmbito da concepção de uma “pedagogia tecnicista”, cujo anseio era o de 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. O curso de Pedagogia,

organizado na forma de habilitações, teve o papel de formar os técnicos requeridos pelo processo de objetivação do trabalho pedagógico em vias de implantação. Com isso abriu-se caminho para o reconhecimento profissional da atividade do supervisor. (SAVIANI, 2007, p. 30).

O fato é que até então a legislação escolar existente não era precisa quanto à definição do tipo de especialistas necessários à educação. Com o surgimento da Lei 5540 de 28 de novembro de 1968, que fixou normas para a organização e funcionamento do ensino superior e com o Decreto-Lei 53, de 18 de novembro de 1966, que tratava dos cursos oferecidos pelas universidades federais, foram incluídos os de formação de professores para o ensino de 2º grau e de especialistas em educação. Em seu artigo 30, a Lei 5540/68 explicita, pela primeira vez, que supervisão e inspeção são especialidades distintas, quando aponta que:

A formação de professores para o ensino de 2º grau de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas para o trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares far-se-á em nível superior. (Lei nº 5540/68, art.30).

Ainda com referência a essa questão, a Lei 5692/71, em seu artigo 33, reconhece que durante muito tempo a supervisão foi considerada como uma atividade de caráter predominantemente fiscalizador, confundindo-se com a inspeção escolar, porém mantém a distinção entre essas duas funções quando dispõe que a formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas da educação deve ser feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação.

Essas determinações fizeram com que a supervisão passasse a ser compreendida como uma figura distinta do diretor e do inspetor; referendaram o surgimento da supervisão como profissão com contornos e atribuições mais definidos, assumindo um papel profissional de domínio de conhecimentos técnico-pedagógicos, implicando na exigência de uma formação específica para o exercício da função. Novamente Saviani oferece elementos que ajudam a compreender o contexto de profissionalização da função supervisora nesse momento ao afirmar que:

Chegado a esse estágio, em se tratando de uma função que, além dos requisitos teóricos apontados, se impõe como uma tarefa que, na divisão técnica e social do trabalho requer agentes especializados, ela tenderá,

então, a ser organizada com o status de profissão. (SAVIANI, 2007, p.14).

Como já foi referido anteriormente, a função supervisora esteve presente na ação educativa desde o começo, ainda que não fosse desempenhada por um profissional específico e que fosse concebida e realizada de acordo com cada momento histórico e de acordo com as diferentes concepções de educação.

No Brasil, o curso de Pedagogia foi regulamentado pela primeira vez através do Decreto-Lei nº 1190/1939 e foi definido como o curso de formação dos técnicos em educação, que assumiam funções de administração, planejamento de currículos, orientação a professores, inspeção de escolas, avaliação do desempenho dos alunos e dos docentes. Essa legislação fez com que surgisse a dicotomia entre bacharelado e licenciatura, uma vez que o bacharelado formava o pedagogo que podia atuar como técnico em educação e a licenciatura formava o professor que iria lecionar as matérias pedagógicas do Curso Normal em nível secundário.

Em seguida, a Lei nº 4024/1961 manteve a separação entre formação de técnicos e professores nos cursos de Pedagogia, fixando um currículo mínimo para a formação dos técnicos em nível nacional.

A Lei da Reforma Universitária nº 5540/1968 previa a oferta de habilitações para o curso de Pedagogia: Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional. Assim organizado, o curso de Pedagogia tinha como finalidade preparar profissionais da educação com a possibilidade de obtenção do título de especialista.

Durante o período da primeira fase da Revolução Industrial, as escolas passaram a se constituir em instituições complexas e hierarquizadas, assemelhando-se à organização de uma empresa. Nessa época, a supervisão era exercida nos setores de produção das fábricas e no trabalho comercial, com um caráter de adestramento de comportamentos e desempenhos, e foi estendida a outros segmentos da sociedade, servindo de modelo à educação escolar. O aumento da população e a conseqüente necessidade de ampliação da escolarização – um reflexo da industrialização que passou a exigir mão de obra mais qualificada – gerou a demanda por mais escolas e professores. Muitas pessoas sem formação específica para ensinar passaram a trabalhar nas escolas e para resolver o problema da falta de professores, surgiram cursos de atualização por todo o país, destacando-se os promovidos pelo programa Americano-Brasileiro de Assistência ao

Ensino Elementar (PABAE) ¹¹. A ação supervisora se voltou para a necessidade de atualização dos professores regentes de classes de escolas primárias, tendo como base teórica o modelo norte-americano de supervisão escolar, que definia a supervisão como “uma forma de verificação, de avaliação, mas de verificação e avaliação com a finalidade de prestar assistência e colaboração”. (MEDINA, 1995, p.44).

A exemplo do que acontecia em outros segmentos da sociedade, a supervisão sofreu com a influência de teorias administrativas e organizacionais, sendo compreendida como forma de treinamento e orientação. Nessa época foi promulgado o Decreto-Lei Federal 200 de 25 de fevereiro de 1967, que descreveu a organização administrativa federal e estabeleceu diretrizes para a reforma administrativa em todo o país, assim como estabeleceu que as atividades da administração federal deveriam obedecer aos princípios de planejamento, coordenação, descentralização, delegação de competência e controle. Assim, o Ministério da Educação e os Conselhos de Educação Federal e Estaduais começaram a determinar os currículos escolares, definindo objetivos para as escolas e, dessa forma, pautando a ação dos supervisores como responsáveis por assegurar o sucesso das atividades docentes, por meio do treinamento, da orientação e do controle. A escola toma emprestados conceitos das teorias administrativas e organizacionais advindos do campo econômico, o que influencia o papel do supervisor escolar, cuja ênfase se volta para a introdução de modelos e técnicas pedagógicas que deveriam favorecer a educação e o ensino. Essas idéias fundamentaram a ação do supervisor como o profissional responsável pela eficiência do desenvolvimento do processo educativo, a partir de características pessoais como liderança, motivação, comunicação, influência e interação. Nesse momento, a prática cotidiana do supervisor foi fortemente caracterizada pelo controle do trabalho do professor, segundo a crença de que o papel da escola era o de transformar a sociedade e a ação do supervisor garantiria as mudanças desejadas.

A supervisão educacional ganhou força na década de 1970, quando foi

¹¹ O PABAE formou a primeira leva de supervisores escolares para atuar no ensino elementar (primário) brasileiro, com vistas à modernização do ensino e ao preparo do professor leigo. A formação de tais supervisores se deu segundo o modelo de educação americano, que enfatizava os meios (métodos e técnicas) de ensino. 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. (LIMA, 2008, p.71)

institucionalizada pela Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus, lei federal nº 5692, de 11 de agosto de 1971, ao referir-se à “formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas em educação”. De acordo com essa legislação, a supervisão educacional é uma habilitação do curso de Pedagogia, que é composto, ainda, da habilitação ao magistério e da habilitação à administração escolar. A denominação de Supervisão Educacional abrange as atividades de assistência técnico-pedagógica e de inspeção administrativa, atingindo não só a instância da escola, mas de todo o sistema. Na perspectiva dessa lei, a supervisão escolar foi compreendida como uma “função meio”, que garantiria a eficiência da tarefa educativa, através do controle da produtividade do trabalho docente. Além disso, pretendia-se que a supervisão configurasse um serviço técnico, independente de qualquer opção política e ideológica, ou seja, um serviço neutro. Desse modo, a prática da supervisão voltou-se para aspectos burocráticos, em que o controle apresentava-se como principal estratégia de ação dessa função, na escola e em outras instâncias dos sistemas. (LIMA, 2008, p.77).

A ação supervisora enfrentou sérios questionamentos nas últimas décadas, entre o final da década de 1970 e início da década de 1980, com a abertura política no país. Foi nesse contexto social e político em que a sociedade brasileira começou a se questionar e, conseqüentemente, a questionar o papel e a função da escola e da educação que surgiram também questionamentos sobre o papel dos especialistas, destacando-se o do supervisor. Até então a ação do supervisor vinha sendo construída e pautada a partir da história e da função da educação definidas pelo Estado e pelos grupos que detinham o poder econômico e reduzia-se a práticas de treinamento, adestramento e controle, não se considerando as implicações que emergiam do campo social e cultural e que exerciam influência sobre a educação e a escola. A partir desse momento, a sociedade passou por questionamentos de sua estrutura como um todo, o que refletiu em mobilização política das classes menos favorecidas na luta pela conquista dos direitos sociais básicos, entre eles o da educação. A supervisão passou a viver o período mais crítico da sua história. Até meados da década de 1970, a posição assumida pelo supervisor era a de uma postura autoritária, controladora, de pouca expressividade e atuação em relação ao processo educativo.

Durante os anos 1980, a visão funcionalista e controladora da supervisão

escolar, difundida na década anterior, sofreu duras críticas, a ponto de muitos educadores defenderem a eliminação dos profissionais supervisores das escolas.

Diante das incertezas que passaram a se constituir em torno da supervisão e das indefinições acerca do papel do supervisor nas escolas e no processo de ensino, aconteceu que os supervisores “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” (MEDINA, 1995, p.49).

Já no final dessa década, inúmeros estudos, fóruns e debates propuseram a discussão em torno do significado e da necessidade da função da supervisão escolar, entre eles os Encontros Nacionais dos Supervisores de Educação (ENSE)¹². Tais encontros foram realizados com a proposta de reunir os profissionais da área de supervisão escolar para refletirem em torno dos assuntos relativos a sua prática e os interesses da categoria profissional, propondo alternativas para o desenvolvimento da ação supervisora no Brasil. Na quarta edição destes encontros, no ano de 1982, Miguel Arroyo proferiu uma palestra em que afirmou:

A figura do supervisor como representante do poder, guardião de conteúdos e metodologias preestabelecidas dificilmente terá lugar num projeto que exige criatividade e inovação. Em primeiro lugar, o supervisor terá que conquistar sua autonomia e exercer sua criatividade; e em segundo lugar, ou simultaneamente, permitir, estimular e organizar a criatividade e autonomia dos docentes e dos estudantes. (ARROYO in MEDINA, 1995, p.48).

A partir dos últimos anos da década de 1980, durante os anos 1990 até os dias atuais, a supervisão passou por uma série de questionamentos quanto a sua função, os princípios que a orientavam, a validade da sua existência e as contribuições que poderia oferecer à escola e à educação. Uma compreensão nova sobre os processos e conceitos de ensino e aprendizagem, educação, conhecimento, entendendo-os de forma mais ampla e não restritos ao espaço da escola e ao processo formalizado de ensinar e aprender, mas como processo e

¹² Movidos pelos questionamentos e indagações oriundos da prática, os supervisores educacionais gaúchos, através de sua organização de classe – Associação dos Supervisores de Educação do Estado do Rio Grande do Sul/ ASSERS – promoveram o I Encontro Nacional de Supervisores de Educação – I ENSE – em Porto Alegre, no período de 16 a 21 de outubro de 1978. Nos anos que se seguiram, até o último encontro, realizado em 1984, os ENSE ocorreram em diferentes capitais do país, constituindo-se em espaços de experiência para a prática educativo-política da supervisão. (MEDEIROS, 1987, p.33).

prática social e cultural, influenciaram as propostas em torno do papel da escola e, conseqüentemente, do papel do supervisor escolar. A partir deste momento, 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.

Concordo com Lima (2008) quando afirma 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).

Conforme abordado até aqui, por muito tempo, a supervisão foi associada a ações fiscalizadoras e reguladoras, a atividades burocráticas que contribuíam mais para a perpetuação de práticas conservadoras, desconsiderando a capacidade de autonomia e trabalho coletivo da escola. Essa idéia de supervisão teve origem no campo das organizações industriais, onde o supervisor era responsável por acompanhar e controlar a execução do trabalho, garantindo o cumprimento das metas de produção estabelecidas. Tal conceito é baseado na divisão entre concepção e execução, trabalho intelectual e manual, entre quem administra e quem deve realizar o trabalho. Atualmente esse conceito de supervisão é considerado ultrapassado até mesmo no campo da indústria. A partir das leituras realizadas e da experiência profissional que possuo junto ao grupo de coordenadores pedagógicos das escolas de educação infantil da rede municipal de Novo Hamburgo, entendo que a supervisão escolar nesse município vem sendo reconhecida como uma função que, contextualizada, insere-se nos fundamentos e nos processos pedagógicos, auxiliando e promovendo a coordenação das atividades desse processo e sua atualização, pelo estudo e pelas práticas coletivas dos profissionais que fazem parte

da equipe de cada escola.

2.2 PRÁTICAS E PRINCÍPIOS DE SUPERVISÃO: AS MÚLTIPLAS FUNÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Quando queremos nos referir à função e ao profissional que atua na supervisão, diversas são as expressões que podem ser utilizadas, cada uma carregando um significado, marcando um modo de conceber a função e de colocá-la em prática no dia a dia da escola.

Num primeiro momento, considero oportuno e necessário dizer que a literatura específica apresenta uma grande variedade de abordagens a esse respeito e afirma não existir um único nome para designar a ação supervisora, e sim um conjunto de termos variáveis, associados aos vários modos de compreendê-la como função existente na escola e nos sistemas. Assim, 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. (RANGEL, 2007, p.75).

Ainda outra denominação utilizada para referir-se ao termo supervisão, ou melhor, ao profissional que desempenha tal função, é o professor coordenador pedagógico – PCP. (MATE, 2006, p.17). Segundo a contribuição dessa autora, em alguns estados brasileiros, entre eles o estado de São Paulo, a expressão supervisão remete ao cargo desempenhado nas delegacias de ensino ou secretarias de educação, enquanto que as escolas contam com profissionais denominados coordenadores pedagógicos.

A legislação atual utiliza o termo supervisor para se referir ao especialista que desempenha a função supervisora na escola ou em outras instâncias dos sistemas. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9394/96, “a formação de profissionais da educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nessa formação, a base

comum nacional”, apontando para a necessidade de formação desses profissionais para o exercício das práticas que o pedagogo deve desenvolver para “atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando”. (LDB, 1996, art.61).

Além da questão legal, diversos autores optam pelo termo supervisão, que etimologicamente significa “visão sobre”. (MEDINA, 1995; RANGEL, 1995; SILVA, 1997; FERREIRA, 2000; SAVIANI, 2007; ALONSO, 2007; ALVES, 2007; LIMA, 2008, entre outros). Para eles, a supervisão refere-se à abrangência da função, cujo “olhar sobre” o pedagógico oferece condições de coordenação e orientação. Assim:

Na supervisão, o prefixo “super” une-se à “visão” para designar o ato de “ver” o geral, que se constitui pela articulação das atividades específicas da escola. Para possibilitar a visão geral, ampla, é preciso “ver sobre”, e é este o sentido de “super”; superior, não em termos de hierarquia, mas em termos de perspectiva, de ângulo de visão, para que o supervisor possa “olhar” o conjunto de elementos e seus elos articuladores. (RANGEL, 2007, p.76).

Então, 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.

Na rede municipal de ensino de Novo Hamburgo, tanto nas escolas de ensino fundamental quanto nas escolas de educação infantil, o profissional que tem sob sua responsabilidade a supervisão pedagógica de cada unidade é chamado coordenador pedagógico.

Etimologicamente, o termo coordenação é definido como o “ato ou efeito de reunir ou dispor em certa ordem e método, segundo determinado sistema; organizar, arranjar, ligar”. Já o coordenador é a “pessoa incumbida de orientar, harmonizar,

arranjar, coordenar os trabalhos de um grupo”. (HOUAISS, 1980, p. 227).

“Co-ordenar” significa organizar em comum, prever e prover momentos, estratégias, instrumentos, recursos que possibilitem a integração do trabalho realizado na escola. (RANGEL, 2007, p.77). Particularmente, entendo que implica criar, provocar, estimular e convocar o grupo de professores e demais profissionais da escola ao estudo, à análise da prática, à elaboração de projetos e propostas educativas de cada professor individualmente e, de modo especial, entre os professores coletivamente. A coordenação pode ser considerada uma das mais importantes atividades supervisoras, a que mais a identifica e define, ou seja, a coordenação em comum das diferentes atividades que acontecem na escola, cuja abrangência inclui o currículo, o planejamento, a avaliação, os métodos de ensino, buscando a integração do trabalho educativo em todas as suas etapas.

No espaço da escola, nesse caso, da escola de educação infantil, é possível afirmar que o papel do coordenador pedagógico atualmente é o de liderar o processo de elaboração e de realização em conjunto do projeto educativo. Entendo que trabalhar coletivamente significa elaborar, em equipe, um projeto pedagógico, com objetivos que não sejam resultado de escolhas espontâneas, individuais, aut centradas e isoladas, não-coordenadas, mas realizadas a partir da reflexão e da interação entre os vários profissionais que compõem a equipe de trabalho de cada escola.

A ideia de liderança pressupõe um coordenador, um profissional responsável por mobilizar o trabalho de cada um, transformando-o em um trabalho de todos. Essa ideia encontra-se em contraposição ao entendimento de supervisão como fiscalização e regulação e pressupõe a aproximação do coordenador com a realidade da sala de aula e da escola vivida pelos professores. A liderança do processo de construção e reconstrução de uma proposta pedagógica, pelo conjunto de profissionais da escola, é atribuição do supervisor escolar, que congrega e mobiliza os esforços individuais, articulando-os em torno de uma ação comum. De fato, o coordenador desenvolve o papel de condutor do grupo, no meu entendimento uma posição central que exige conhecimentos e atuação de dimensão pedagógica, mas também a capacidade de administrar o grupo de trabalho no que diz respeito às relações entre as pessoas. Nesse sentido, compete à coordenação pedagógica a proposição de ações intencionais, planejadas e organizadas, com o objetivo de congrega os professores e a equipe escolar em torno de um projeto coletivo de

escola.

E para que isso ocorra, é necessário que a escola possua um projeto de formação continuada de seus profissionais. A formação continuada é uma necessidade porque o conhecimento não é estático, mas se transforma constantemente, assim como a realidade que permeia a prática educativa. Entendo que um programa de formação continuada é necessário para que os profissionais da escola, coletivamente, possam atualizar seus conhecimentos, analisar suas práticas e planejar os objetivos e rumos do trabalho educativo. Assim compreendida, a coordenação de um programa de formação continuada é tarefa do coordenador pedagógico, com a implicação de que esse profissional direcione seu olhar, seu conhecimento e sua sensibilidade para o que acontece na sala de aula, com os professores e seus alunos, na escola e no seu entorno, envolvendo as realidades das famílias e da comunidade em que a escola está inserida. Para que alcance os objetivos propostos é necessário que a formação continuada na escola ocorra de modo intencional, com tempo, espaço, estratégias e instrumentos definidos para a sua realização, tornando-a sistemática e organizada. Dessa forma, centrada na formação continuada dos professores:

A supervisão perde seu caráter normativo, prescritivo, para tornar-se uma ação crítico-reflexiva junto ao professor. O papel do supervisor ganha novas dimensões, passando de controlador e direcionador para estimulador e sustentador do trabalho docente. (ALONSO, 2007, p.179).

Na escola infantil, acredito que compete ao coordenador a tarefa de sustentar a proposta pedagógica da instituição, através das ações de orientar, acompanhar, controlar e avaliar o trabalho desenvolvido pelos diferentes profissionais. Para isso, precisa criar condições para que os educadores, tanto os professores, o pessoal de apoio quanto a própria equipe diretiva, possam rever a sua atuação, considerando a necessidade de reflexão sobre a ação que foi desenvolvida, ou seja, a necessidade de superar o ativismo – o fazer por fazer, mas também o verbalismo – quando há discurso, mas pouca efetivação na prática.

No entanto, a ação do coordenador visa mais especificamente o professor e é o trabalho do professor que dá sentido ao trabalho do coordenador na escola, que assume uma posição de problematizador do desempenho do professor.

O coordenador que constrói a sua ação tendo por base a produção do

professor, torna-se um parceiro político-pedagógico deste, contribuindo para integrar e desintegrar, organizar e desorganizar o pensamento e a ação do professor, tendo como referência a relação que acontece entre professor, aluno e conhecimento, ou seja, o processo de ensino e aprendizagem.

Assim, entendo que o coordenador tem como papel coordenar a formação continuada dos professores e, junto com eles, empreender e compreender a tarefa de educar as crianças que estão nas creches e pré-escolas. Ou seja:

O supervisor deve superar o papel tradicional desempenhado por muitos supervisores, no sentido de resumir a sua prática na cobrança de planos, estratégias, objetivos e avaliações que devem ser executadas pelo professor. Mais do que pretender ensinar novas metodologias de ensino, a grande questão que se coloca aos supervisores em nossas escolas é encontrar alternativas de ação que possibilitem ao professor viver a práxis, isto é, como possibilitar aos professores ocasiões para que eles juntos possam rever a própria prática. (GONÇALVES, 1997, p. 34).

Nesse sentido é que quero reafirmar minha compreensão de que o coordenador pedagógico tanto mais se aproxima e constrói a especificidade e a finalidade de sua ação quanto mais reflete e define, para si próprio, que objetivos persegue, que papel se propõe a desempenhar e de que modo organiza sua atuação para provocar e coordenar o trabalho em cooperação com a equipe de profissionais que está sob sua coordenação. Assim entendo que a ação do coordenador pedagógico, comprometida com a função educativa da escola, manifesta-se através das dimensões da técnica, da política, da ética e da estética, conceitos que apresento a seguir.

2.3 DIMENSÕES DA SUPERVISÃO

A educação será tão mais plena quanto mais esteja sendo um ato de conhecimento, um ato político, um compromisso ético e uma experiência estética. (Paulo Freire).

Como vimos até aqui, desde sua origem, a função supervisora vem tentando definir e construir a especificidade de sua ação. Em muitos momentos, a supervisão foi considerada uma função de controle, inspeção e fiscalização, em que a prática do profissional que a desempenhava resumiu-se a atividades burocráticas, sujeita a

modelos que se repetiam e à ausência da reflexão. No entanto, ao longo do tempo, essas concepções sobre a função supervisora foram se modificando, ao passo que atualmente a supervisão é considerada uma função importante e necessária na escola, exercendo “uma liderança efetiva, capaz de congrega os esforços individuais, articulando-os em torno de uma proposta comum”. (ALONSO, 2007, p.175).

A partir da minha atuação como pedagoga responsável por supervisionar o trabalho de um grupo de coordenadores pedagógicos das escolas de educação infantil da rede municipal de Novo Hamburgo, percebo que as práticas de muitos coordenadores já não se identificam com os modelos acima mencionados, ao contrário, os coordenadores se interrogam e refletem sobre suas práticas e também sobre as dos professores que estão sob sua coordenação, evidenciando a busca pela ressignificação da ação supervisora.

Partindo do conhecimento da trajetória histórica empreendida pela supervisão e da minha vivência profissional, encontrei sentido na afirmação de Freire, que escolhi para iniciar esse texto, assim como no livro “Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade”, de Terezinha Rios, em que a autora desenvolve a tese de que:

Em toda ação docente encontra-se uma dimensão técnica, uma dimensão política, uma dimensão estética e uma dimensão ética, uma em estreita relação com a outra. Essas dimensões não são apenas referências de caráter conceitual – podemos descobri-las em nossa vivência concreta real, em nossa prática. É dessa prática que se deverá partir, fazendo um esforço de ver na totalidade, e é a ela que se retornará para, ao ampliar a compreensão dos conceitos, torná-la mais consistente e significativa. (RIOS, 2006, p.94).

Acredito que a ação supervisora quando direciona seu foco para o processo pedagógico, também se realiza mais plenamente, conforme afirma Freire, quanto mais essas diferentes dimensões se entrelaçarem e refletirem na prática. De acordo com Rios (2006), a dimensão técnica está relacionada à idéia de realização de uma ação, a uma certa forma de fazer algo, a um ofício, portanto, se revela na ação dos profissionais. O termo técnica é usado para indicar o “conjunto de métodos e processos de uma arte ou de uma profissão, maneira hábil de agir” (HOUAISS, 1980, p.817), a “habilidade especial de executar ou fazer algo” (CUNHA, 1982, p.759).

Na Grécia antiga, onde surge, o termo *techne* era usado para descrever qualquer habilidade no fazer e, mais especificamente, uma competência profissional oposta à capacidade instintiva ou ao mero acaso. Indicava também uma arte, um ofício. (RIOS, 2006, p.94).

A dimensão técnica, que se revela na ação dos profissionais, tem um significado específico no trabalho, nas relações, e está estreitamente ligada às outras dimensões da ação supervisora. Muitas vezes, porém, o sentido do termo técnica tem sido compreendido de forma estrita, ou seja, como uma atividade meramente prática, que resulta em um produto, desvinculada das demais dimensões da ação profissional. Assim, se cria uma visão *tecnicista*, em que a técnica é supervalorizada, considerada neutra, sem relação com o contexto social e político em que ocorre.

No Brasil, a partir do Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931 - Reforma Francisco Campos, que criou as Faculdades de Educação, Ciências e Letras -, surgiu o curso de Pedagogia, com a incumbência de formar os professores das disciplinas específicas do Curso Normal, bem como os “técnicos de educação”. De acordo com Saviani, o “técnico em educação” tinha várias funções, sendo que nenhuma delas era claramente definida. Pretendeu-se, então, especializar o educador numa função particular, o que aconteceu a partir da reformulação do curso de Pedagogia, através do Parecer nº 252/1969. O curso passou a ser organizado em habilitações, centradas nas áreas técnicas, de acordo com a especificidade de cada função da ação educativa: administração, inspeção, supervisão e orientação. Para esse autor, a introdução das diferentes habilitações nos cursos de Pedagogia ocorreram no âmbito do que ele chama de “pedagogia tecnicista”, assim caracterizada:

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 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).

O referido autor continua abordando a necessidade de articular a dimensão técnica à dimensão política da ação supervisora, ao afirmar que:

A função do supervisor é uma função precipuamente política e não principalmente técnica, isto é, mesmo quando a função do supervisor se apresenta sob a roupagem da técnica ela está cumprindo, basicamente, um papel político. O papel político do supervisor precisa ser assumido de modo explícito. (SAVIANI, 2007, p.32).

Outros autores também defendem a ideia de que a supervisão vai além de um recurso técnico, que deve estar associado a um fator político, preocupando-se com o sentido e os efeitos da ação que desencadeia mais que com os resultados imediatos do trabalho escolar. (SILVA Jr., 1986; MEDINA, 1995; RANGEL, 2001; ALONSO, 2007).

Entendo que a técnica tem um sentido essencial na ação do supervisor, pois quando me refiro à técnica estou querendo dizer que a prática profissional do supervisor compreende uma série de conhecimentos referentes à especificidade da ação supervisora, que de modo algum estão desvinculados de uma compreensão maior sobre os princípios e finalidades da educação. Exemplificando, acredito que a atuação do coordenador na escola de educação infantil exige conhecimentos e práticas específicos sobre a construção e a implementação dos diferentes aspectos que compõem o projeto político-pedagógico da escola; sobre o acompanhamento e a formação continuada dos profissionais que compõem a sua equipe de trabalho; conhecimento sobre si mesmo, sobre sua maneira de selecionar, hierarquizar, priorizar e abordar os aspectos que fazem parte da sua atuação como coordenador pedagógico; sobre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças em cada faixa etária; sobre as relações entre os profissionais que trabalham na escola; sobre as relações entre a escola e as famílias, entre outros, que lhe darão condições de realizar o acompanhamento e a supervisão do trabalho pedagógico realizado na escola. A meu ver, a articulação entre todos esses conhecimentos compõem a ação do coordenador pedagógico, sua prática, suas intervenções, seu jeito de ser – único, singular, processual, que o apresenta, o significa, o produz no exercício da sua função.

Assim entendida, a técnica na atuação do supervisor não fica restrita à uma visão tecnicista, mas adquire sentido na medida que é compreendida como produção, criação do supervisor sobre seu trabalho e sobre si mesmo. Desse modo,

a técnica não pode ser tomada simplesmente como um conjunto de métodos definidos anteriormente à ação, mas como um conjunto de saberes específicos que se articulam no processo de produção do supervisor no exercício da sua função. A técnica, assim, não está desvinculada da dimensão estética, da imaginação, da criação, da sensibilidade e da razão. (RIOS, 2006, p. 96), mas revela um caráter criador, de produção, de construção da própria ação supervisora. Estética, nesse sentido, está relacionada com o potencial criador e com a sensibilidade, elementos que fazem parte da vida, da existência e da ação dos seres humanos. Segundo Rios:

A imaginação, a sensibilidade são elementos constituintes da humanidade e não podem ser desconsideradas quando se fala na sua realização. A poética não se desarticula da práxis, como a entendemos contemporaneamente. É nessa medida que é importante trazer luz à dimensão estética do fazer humano. (RIOS, 2006, p.99).

A dimensão estética ou poética está ligada à ideia de criação e produção. A partir dessa perspectiva, consigo perceber a relação existente entre a técnica e a estética na atuação, na maneira, no jeito de fazer, na prática do coordenador pedagógico. É na vivência concreta de seu processo de formação e de prática profissional que o coordenador produz e se produz, vai tornando-se coordenador; constrói uma trajetória, realiza uma obra, se afirma como sujeito e profissional, produz seu jeito, sempre em processo, de ser coordenador, produz sua subjetividade, sua singularidade, tal qual argumenta Bernardo (2006):

Não existe qualquer prática que, ao mesmo tempo que suscita outras expressões, não suscite também a expressão estética, pois não há prática que não se expresse de uma maneira, e essa maneira é a estética. (BERNARDO in RIOS, 2006, p.98).

2.4 CONTRIBUIÇÕES DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA PARA UMA ESCOLA REFLEXIVA

A coordenação pedagógica representa uma estrutura inovadora nas escolas de educação infantil da rede públicas de Novo Hamburgo, entendida como um instrumento de planejamento, estudo, organização, supervisão, acompanhamento e

avaliação do projeto político pedagógico, garantindo assim a efetivação dos princípios e da finalidade da educação infantil, afirmadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, e a qualificação das práticas pedagógicas que nelas são realizadas. Nesse sentido, é possível afirmar que existe uma estreita conexão entre o papel e as ações da coordenação pedagógica e os objetivos e finalidades do atendimento nas instituições de educação infantil, compreendidas como “espaços privilegiados de convivência, de construção de identidades coletivas e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas”. (PARECER CNE nº 20/2009, p.5).

A história da coordenação pedagógica nas escolas de educação infantil de Novo Hamburgo é recente, ao mesmo tempo que é possível constatar a importante contribuição do coordenador pedagógico para o avanço na qualificação das práticas desenvolvidas pelos professores e demais profissionais que atuam nessa primeira etapa da educação básica, de maneira que propiciem o desenvolvimento integral das crianças que frequentam essas escolas. Partindo da compreensão de que as creches e pré-escolas atualmente são consideradas instituições educacionais, o papel da coordenação pedagógica e seu plano de intervenção se desenvolvem, de acordo com Saitta (1998), a partir de três aspectos qualitativos: a organização do serviço, o projeto educacional e as competências profissionais dos professores. Para tanto, é necessária uma série de ações e estratégias de intervenção que a coordenação pedagógica deve ser capaz de administrar, priorizando as escolhas de caráter pedagógico, sem deixar de lado a articulação com os aspectos e ações de caráter administrativo e organizacional. Segundo essa autora, o fazer profissional do coordenador pedagógico está diretamente vinculado ao papel de condutor de grupo, posição que exige competência pedagógica, mas também a capacidade de administrar o grupo de trabalho no plano dos conteúdos, das relações e das comunicações interpessoais que se elaboram no interior dos quadros funcionais das escolas, a partir do entendimento de que:

Trabalhar coletivamente significa elaborar um projeto pedagógico, programar objetivos educacionais que não sejam o fruto de escolhas espontâneas, individuais, improvisadas e não coordenadas, mas, ao contrário, realizadas colocando-se em contínua interação entre os vários membros do grupo, com o objetivo de realizar, cada um com o próprio estilo, e de acordo com as respectivas competências, o que foi decidido e programado em conjunto. (SAITTA, 1998, p.116).

Assim como a referida autora compreende que na centralidade da função da coordenação pedagógica está a qualificação das práticas pedagógicas desenvolvidas pelo coletivo de professores, Alarcão (2005) afirma que a presença da coordenação pedagógica na escola tem como objetivo principal criar condições de aprendizagem e de desenvolvimento profissionais, contribuindo para a construção reflexiva do conhecimento profissional dos professores. (ALARCÃO, 2005, p. 61). E segue afirmando que:

O objeto essencial da atividade supervisiva é a qualidade do ensino e da aprendizagem, que hoje deve ser vista não simplesmente no contexto da sala de aula, mas no contexto mais abrangente da escola como lugar e tempo de aprendizagem para todos – alunos, professores e funcionários – e para si própria como organização qualificante que, também ela, aprende e se desenvolve. (ALARCÃO, 2001, p. 31).

A formação continuada centrada na escola, sob a responsabilidade do coordenador pedagógico, é uma ação de construção do profissionalismo que permite a passagem de um trabalho espontâneo a um trabalho intencionalmente planejado, refletido e organizado. Com isso, Alarcão (2001) afirma que somente as escolas podem transformar a si mesmas, com as pessoas que as compõem – professores, alunos, funcionários - funcionando como comunidades autocríticas, aprendentes, reflexivas e se constituindo como escola reflexiva, que definiu como “organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo”. (ALARCÃO, 2001, p.25).

No contexto de uma escola reflexiva, ou seja, em permanente aprendizagem, é possível pensar em funções renovadas para os supervisores ou, no caso dos profissionais que desempenham essa função nas escolas de educação infantil da rede municipal de Novo Hamburgo, para os coordenadores pedagógicos, que são as de líder de uma comunidade de aprendentes no interior da escola. No entanto, a escola como uma organização em constante aprendizagem e desenvolvimento não surge do nada, mas “é fruto de um conjunto de atitudes, compromissos, processos e estratégias que têm que ser cultivados”. (ALARCÃO, 2001, p.41). É nesse sentido que a autora identifica alguns aspectos do conceito de supervisão em relação à escola reflexiva:

- a finalidade da atividade da supervisão é o desenvolvimento profissional dos

professores, nas dimensões do conhecimento e da ação;

- a atividade da supervisão atinge a formação dos alunos, a vida na escola, a educação, a partir de sua ação sobre o trabalho dos professores;

- a supervisão é uma atividade de construção intra e interpessoal, na medida que está fortemente enraizada no conhecimento do eu, dos outros e dos contextos formativos em que esses sujeitos interagem;

- a atividade da supervisão se dá na interação entre o pensamento e a ação, com o objetivo de compreender melhor para agir melhor;

- o contexto formativo da supervisão deve propiciar o desenvolvimento de capacidades, atitudes e conhecimentos, visando a competência profissional;

- a supervisão tem a função de avaliação do processo educativo, com predomínio da função formativa;

- o supervisor é um gestor e animador de situações e recursos intra e interpessoais com vista à formação;

- a supervisão, como gestão de situações formativas, implica capacidades humanas e técnico-profissionais específicas;

- o exercício da supervisão pressupõe formação especializada.

Considerando os aspectos apontados acima e concordando com a concepção de supervisão defendida por essa autora, é que entendo que a coordenação pedagógica tem um grande desafio atualmente: a responsabilidade pelo desenvolvimento qualitativo do projeto político pedagógico da escola. Retomo também o objeto da supervisão, definido por essa autora como “a dinamização e o acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa por intermédio de aprendizagens individuais e coletivas”. (ALARCÃO, 2002, p.233). E avanço dizendo que, na escola de educação infantil, o coordenador pedagógico tem como uma de suas tarefas primordiais garantir que as ações dos professores considerem, de maneira indissociável, os atos de cuidar e educar de forma a contemplar a integralidade e a multiplicidade de dimensões das crianças e a permanente reflexão sobre o trabalho desenvolvido.

Ao coordenador pedagógico, a partir de um planejamento estratégico que implica a capacidade de fazer escolhas, definir objetivos e traçar estratégias com vistas à realização das metas por ele colocadas a partir de sua observação da realidade, compete facilitar, liderar e dinamizar situações formativas que repercutam

no desenvolvimento profissional dos professores e demais agentes educativos e nas práticas por eles desenvolvidas junto às crianças que freqüentam as instituições de educação infantil e nelas encontram um lugar, um tempo e um contexto de aprendizagem e desenvolvimento integrais.

2.5 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Conforme foi abordado e defendido até aqui, a centralidade da ação da coordenação pedagógica se caracteriza pela organização e coordenação do trabalho pedagógico realizado pela equipe de profissionais da escola de educação infantil, com vistas à qualificação permanente das práticas desenvolvidas pelos professores, de maneira que propiciem o desenvolvimento integral das crianças que frequentam as creches e pré-escolas municipais.

Parto do pressuposto de que o coordenador pedagógico exerce um papel importante no contexto da escola de educação infantil, como formador de professores e parceiro do diretor, compondo a equipe diretiva, responsável pela gestão administrativa e pedagógica da escola.

A elaboração e/ ou avaliação permanente do projeto político pedagógico da escola é o eixo que direciona a formação da equipe e o trabalho coletivo, pois permite afinar as concepções e definir os caminhos em termos de proposta pedagógica, tendo o coordenador pedagógico como profissional responsável pela coordenação do processo.

As mudanças pelas quais a sociedade tem passado refletem-se na vida que acontece no interior da escola de educação infantil. Isso nos faz pensar sobre o lugar e a finalidade da escola como instituição corresponsável pela formação das crianças que a frequentam e sobre os processos de formação que caracterizam a educação básica, da qual a educação infantil faz parte.

Essas transformações sociais impactaram profundamente o atendimento da instituição de educação infantil, principalmente no que diz respeito à educação e ao cuidado das crianças pequenas. O que antes era responsabilidade apenas da família passou a ser dividido com o Estado. Inicialmente, apenas crianças em

situação de pobreza ou abandono frequentavam instituições que tinham um caráter assistencial. Historicamente, as políticas públicas de atendimento às crianças de zero a seis anos oscilaram entre as perspectivas assistenciais ou preparatórias para a entrada no ensino fundamental, marcando a diferença de atendimento ofertado às crianças de famílias com baixa renda e as provenientes de famílias mais abastadas. Atualmente, crianças de diferentes classes sociais frequentam instituições educacionais, que compartilham a educação e o cuidado das crianças pequenas com suas famílias.

O aumento das instituições de educação infantil fez com que surgisse a necessidade de se conhecer de modo mais aprofundado o trabalho realizado por essas instituições e também da existência de uma legislação que regulamentasse e garantisse a qualidade do atendimento ofertado. Em relação à legislação, existe hoje um conjunto de leis que regulamentam a educação infantil – Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Porém, mesmo com os avanços legais, persiste uma lacuna entre as conquistas apontadas pela legislação e as práticas que ocorrem no interior das instituições de educação infantil de todo o país, que ainda revelam traços de concepções assistencialistas ou preparatórias, como já foi mencionado, indicando a necessidade de mudanças em relação à maneira de educar e cuidar as crianças em espaços coletivos.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009 (DCNEI, 2009), a escola de educação infantil desempenha importante papel junto à sociedade, especialmente no que diz respeito ao atendimento dos direitos das crianças pequenas à educação, à socialização, à brincadeira, enfim, ao atendimento integral de suas necessidades como cidadãs. Portanto, a escola de educação infantil tem, basicamente, três funções:

a) Função social: é função da escola educar e cuidar as crianças pequenas de modo indissociável; compartilhar com as famílias o cuidado e a educação de suas crianças; proporcionar o convívio com as diferentes culturas.

b) Função política: garantir a igualdade de direitos para as mulheres que precisam ou desejam trabalhar, conciliando a vida profissional com o papel de mãe; garantir que as crianças pequenas sejam atendidas em seus direitos sociais e políticos; colaborar na formação da cidadania das crianças pequenas, considerando-as desde já como cidadãs plenas de direitos.

c) Função pedagógica: a escola infantil é um lugar privilegiado de convivência e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas.

As funções descritas acima nos fazem refletir sobre o papel que a escola infantil desempenha na sociedade hoje. A LDB nº 9394/1996, em seu artigo 22, considera a educação infantil parte integrante da Educação Básica, cujas finalidades são desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. É importante destacar que essa dimensão de instituição voltada à introdução das crianças na cultura e à apropriação por elas de conhecimentos básicos requer uma adequada interpretação em relação às crianças pequenas.

A função da escola de educação infantil como primeiro espaço de educação coletiva fora do contexto familiar se inscreve no projeto de sociedade democrática desenhado pela Constituição Federal de 1988 (art. 3º, inciso I), com responsabilidades no desempenho de um papel ativo na construção de uma sociedade livre, justa, solidária e socioambientalmente orientada. Dito isso, é possível afirmar que a escola de educação infantil cumpre sua finalidade ao assumir sua responsabilidade na educação coletiva das crianças, complementando a ação das famílias e promovendo oportunidades educacionais para todas as crianças, no que se refere ao acesso aos bens culturais e às possibilidades de vivência da infância.

Ainda de acordo com as DCNEI 2009, a função pedagógica da escola de educação infantil se expressa através da proposta pedagógica ou projeto pedagógico, que pode ser definido como “o plano orientador das ações da instituição que define as metas que se pretende para o desenvolvimento dos meninos e das meninas que nela são educados e cuidados, as aprendizagens que se quer promovidas”. (PARECER CNE nº 20/2009, p.6). O projeto pedagógico explicita o currículo da escola infantil, com o entendimento de “um currículo sustentado nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para as experiências concretas da vida cotidiana, para a aprendizagem da cultura, pelo convívio no espaço da vida coletiva e para a produção de narrativas, individuais e coletivas, através de diferentes linguagens”. (PARECER CNE nº 20/2009, p.14).

Assim, a educação infantil, primeira etapa da educação básica, se organiza a partir de propostas pedagógicas voltadas ao atendimento integral das crianças pequenas, tendo por base a integração entre educação e cuidado, numa ação

compartilhada com as famílias. Segundo Barbosa:

Cuidar exige estar disponível para atender às necessidades, aos desejos e às inquietações das crianças, supõe encorajar as ações no coletivo, solicita apoiar a criança em seus devaneios e desafios, requer interpretação do sentido singular de suas conquistas no grupo. Implica também aceitar a lógica das crianças em suas opções e tentativas de explorar movimentos no mundo. (BARBOSA, 2009, p.69).

O documento *Práticas cotidianas na educação infantil – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares (2009)* aponta que as ações integradas de educar e cuidar afirmam os direitos das crianças, direitos que comportam a dimensão da proteção à vida até direitos como se expressar, aprender, sonhar, duvidar, pensar, brincar, rir, movimentar-se. Essa visão ampla de cuidado também aparece no documento *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998)*, que afirma:

A base do cuidado humano é compreender e agir numa direção que busca ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio e possui uma dimensão expressiva que implica (...) procedimentos específicos. O desenvolvimento integral depende da forma como esses cuidados são oferecidos e também das oportunidades de acesso a conhecimentos variados, referindo-se tanto aos cuidados relacionais – que envolvem a dimensão afetiva – como aos cuidados com os aspectos biológicos do corpo – como a qualidade da alimentação e os cuidados com a saúde. (RCNEI, 1998, p.24).

Dessa maneira, concordo com a afirmação de que na educação infantil o cuidado relaciona-se às crianças, aos profissionais, às famílias, ao ambiente físico e relacional da escola. No âmbito da gestão, o cuidado se desvela nos processos de formação contínua da equipe em busca da construção de uma gestão democrática e participativa que garanta a voz de todos os sujeitos que compõem a instituição, ou seja, crianças, profissionais e famílias. (MONÇÃO, 2010, p.83).

Na educação infantil, a criança ocupa a centralidade do currículo e do processo educativo, o que significa dizer que as situações de aprendizagem devem considerar a criança concreta, que vive em um determinado contexto social e cultural, sujeito de direitos, desejos e necessidades, com iniciativa e capaz de produzir cultura.

Nesse contexto, o professor desempenha um papel fundamental em relação às aprendizagens, descobertas e experiências que as crianças realizam. É

necessário que ele tenha disponibilidade física e emocional em relação às crianças que cuida e educa, aliando responsabilidade, competência e formação técnica com empatia, delicadeza e capacidade comunicativa. Precisa ser capaz de articular, na prática, dois campos teóricos: cuidado e educação. É tarefa do professor articular condições de organização dos espaços, tempos, materiais e das interações nas atividades para que as crianças possam expressar sua imaginação nos gestos, no corpo, na oralidade, no faz de conta, no desenho, ou seja, através das diferentes linguagens. Portanto, a ação do professor é elaborar uma intervenção pedagógica com base nos encontros e relações entre professores e crianças, com as crianças entre elas e com as famílias, além de construir um contexto e organizar um percurso educativo para e com as crianças.

Então, é possível dizer que o professor que atua na educação infantil possui um conhecimento profissional que se caracteriza por diferentes dimensões, que se articulam continuamente. São conhecimentos disciplinares, pedagógicos, do desenvolvimento infantil, das crianças com as quais trabalha, dos fins educativos dessa etapa de escolarização e da escola cuja equipe compõe e sobre si mesmo e sua maneira peculiar de organizar o percurso educativo com e para as crianças com as quais trabalha.

Entendo que na tarefa de educar e cuidar de crianças pequenas, o professor não pode renunciar ao exercício da reflexão sobre sua ação. A reflexão pedagógica é a condição para a profissionalização do professor, por isso o professor não pode dispensá-la.

Assim como já foi anunciado, penso que atualmente o foco da ação do coordenador pedagógico na escola de educação infantil volta-se para o processo pedagógico, especialmente para o acompanhamento do trabalho realizado pelos professores e pela continuidade de sua formação em serviço, no contexto coletivo da escola, tendo por referência os objetivos e finalidades da escola de educação infantil. Mas como o coordenador pedagógico pode ajudar a equipe de professores da sua escola a refletir sobre o processo educativo?

Acredito que em primeiro lugar, pela sua presença e atuação, pelo diálogo que proporciona a compreensão dos fenômenos educativos, pelo acompanhamento avaliativo das situações e desempenhos. Ou seja, pelo que é e pelo que faz, pelo que diz e pelo que sabe. Assim:

O coordenador pedagógico é aquele que atua como o mediador que articula a construção coletiva do projeto político pedagógico e que, em comunhão com os professores, elabora a qualidade das práticas educativas. (BRUNO, 2010, p.84).

Considerando as reflexões feitas até aqui, reafirmo a importância do papel desempenhado pelo coordenador pedagógico, compreendido como o profissional responsável pela programação, estudo, organização e avaliação do projeto pedagógico, pela formação continuada, pela reflexão permanente da equipe de profissionais e pela mediação das relações interpessoais como condição para nortear o trabalho coletivo e compartilhado da escola de educação infantil.

3 CAMINHO INVESTIGATIVO

Nesse capítulo é apresentado o caminho investigativo que trilhei durante a construção e a realização da pesquisa. Assim, busco retomar os objetivos, apresentar a metodologia utilizada, descrevendo as etapas do processo de investigação, desde a elaboração e a qualificação do projeto de pesquisa até a escrita final da dissertação e apresentar os sujeitos interlocutores da pesquisa, detalhando o processo através do qual foram definidos os critérios para a escolha dos mesmos.

3.1 OBJETIVOS

Conforme já afirmei anteriormente, o interesse pelo tema dessa pesquisa tem relação estreita com a minha trajetória profissional. Investigar como os coordenadores pedagógicos que atuam nas EMEIs de Novo Hamburgo organizam, planejam, realizam e avaliam sua atuação foi o objetivo mais amplo colocado por esse estudo, que pôde ser desdobrado nos seguintes objetivos:

- Caracterizar o grupo de coordenadores pedagógicos que atuam nas EMEIs de Novo Hamburgo, através de um levantamento que considere as trajetórias profissionais desses coordenadores;
- Conhecer de maneira mais aprofundada a atuação dos coordenadores pedagógicos das EMEIs para acompanhar mais especificamente o aspecto pedagógico do trabalho realizado pela equipe que está sob a sua coordenação;
- Conhecer as práticas e, a partir delas, os princípios organizadores dessas práticas do grupo de coordenadores pedagógicos que atuam nas EMEIs; como percebem e articulam o seu jeito de fazer a coordenação pedagógica nas escolas;
- Conhecer as concepções acerca da ação da coordenação pedagógica que fundamentam as práticas desses profissionais nas EMEIs;
- Conhecer as relações entre as práticas do grupo de coordenadores pedagógicos na relação com os documentos que estabelecem as diretrizes para o funcionamento das escolas da rede municipal de ensino de Novo Hamburgo;

- A partir da análise dos dados obtidos na pesquisa, buscar contribuições para a elaboração de uma proposta de formação continuada e de supervisão pedagógica com vistas à qualificação da ação do grupo de coordenadores pedagógicos que, por sua vez, é o foco do trabalho da equipe do Setor de Educação Infantil da SMED-NH, da qual faço parte.

3.2 OS INTERLOCUTORES – OS SUJEITOS DA PESQUISA

Como já foi dito anteriormente, os critérios estabelecidos pela SMED-NH para provimento de cargos e funções nas escolas da rede municipal prevêm que cada escola com até 300 alunos deve ter um coordenador pedagógico com carga horária semanal de 20 horas. No entanto, a partir do mês de março de 2010, a SMED determinou um critério diferenciado para as EMEIs, autorizando que as escolas infantis com mais de 200 alunos contassem com 40 horas semanais de coordenação pedagógica. Com isso, as escolas maiores ampliaram a carga horária de coordenação pedagógica. Das vinte e uma escolas de educação infantil que compõem a rede, vinte possuem esse profissional em seu quadro atualmente. Apenas em uma delas a diretora assumiu temporariamente a função, porque a coordenadora pedagógica está em licença maternidade.

No final do ano de 2010, por conta do critério adicional estabelecido pela SMED-NH para a lotação de coordenadores pedagógicos em EMEIs, houve uma reorganização de funções em algumas escolas, sendo que alguns coordenadores pedagógicos passaram a ter uma atuação diferente no ano de 2011, ao mesmo tempo em que novos profissionais se somaram ao grupo de coordenadores pedagógicos das EMEIs. Abaixo, estão listados os profissionais com as respectivas funções nas EMEIs. Os coordenadores pedagógicos que participaram da pesquisa são identificados por seus nomes verdadeiros, uma vez que assinaram o termo de participação na pesquisa, autorizando o uso de suas vozes e imagens, obtidas através das gravações em áudio e vídeo dos três encontros presenciais. Os nomes dos coordenadores que não aderiram à pesquisa foram trocados por nomes fictícios para preservar sua identidade e garantir o direito ao sigilo. Essa foi uma medida necessária porque a seguir listo todos os coordenadores pedagógicos das EMEIs e

não apenas os sete coordenadores – seis coordenadoras e um coordenador – que participaram efetivamente da pesquisa. Nos capítulos da dissertação em que utilizo trechos das falas transcritas dos três encontros presenciais com os sete coordenadores pedagógicos que efetivamente participaram da pesquisa, indico, além dos nomes verídicos, a idade de cada coordenador, conforme exemplo: Coordenadora Pedagógica Adriana, 29 anos, é lido (CP Adriana, 29 a). Vamos a eles:

- Ana Paula, com 40 horas de coordenação pedagógica divididas entre duas escolas em 2010. Em 2011, assumiu 40 horas de coordenação pedagógica em apenas uma escola.

- Carina, com 20 horas de coordenação pedagógica e 20 horas como professora de apoio em uma mesma escola.

- Meire, com 20 horas de coordenação pedagógica e 20 horas como professora de apoio em uma mesma escola.

- Luciane, com 40 horas de coordenação pedagógica em uma mesma escola.

- Janice, com 40 horas de coordenação pedagógica divididas entre duas escolas. Com a aposentadoria dessa profissional em maio de 2010, as escolas passaram a contar com outras coordenadoras pedagógicas, conforme segue:

- Juliana, com 20 horas de coordenação pedagógica em uma mesma escola.

- Adriana, com 20 horas de coordenação pedagógica e 20 horas como professora de apoio em uma mesma escola.

Sigamos com os demais coordenadores pedagógicos:

- Gláucea, com 40 horas de coordenação pedagógica divididas entre duas escolas em 2010. Em 2011, assumiu 20 horas de coordenação pedagógica e 20 horas como professora de apoio em uma mesma escola.

- Clarice, com 20 horas de coordenação pedagógica e 20 horas como professora de apoio em uma mesma escola.

- Rosane, com 40 horas de coordenação pedagógica em uma mesma escola. Com a aposentadoria dessa profissional em maio de 2010, a escola passou a contar com a coordenadora pedagógica citada abaixo, Márcia.

- Márcia, 40 horas como coordenadora pedagógica em uma mesma escola.

- Tânia, com 20 horas de coordenação pedagógica e 20 horas como professora de apoio em uma mesma escola.

- Ana, diretora, cuja coordenadora pedagógica está em licença maternidade,

divide a carga horária semanal de trabalho em 20 horas como diretora e 20 horas como coordenadora pedagógica.

- Daniela, com 20 horas de coordenação pedagógica, aposentou-se no final de 2010. A partir dessa data, a escola passou a contar com a coordenadora pedagógica citada abaixo, Luana.

- Luana, com 20 horas de coordenação e 20 horas como professora de projeto em uma mesma escola.

- Gabriela, com 20 horas de coordenação e 20 horas como professora titular de turma em 2010. Em 2011, passou a dividir a carga horária semanal de 40 horas entre 20 horas de coordenação pedagógica e 20 horas como professora de apoio em uma mesma escola.

- Janaína, com 40 horas de coordenação divididas entre duas escolas em 2010. Em 2011, assumiu a direção em uma das escolas, sendo que uma nova coordenadora pedagógica assumiu a função nas duas escolas, conforme abaixo.

- Amanda, com 40 horas de coordenação pedagógica divididas entre duas escolas.

- Ândrea, com 20 horas de coordenação e 20 horas como professora de apoio em uma mesma escola em 2010. Em 2011, optou por voltar a assumir como professora de uma turma e deixou a coordenação pedagógica dessa escola, que passou a ser exercida por outra pessoa, conforme segue.

- Elisa, com 20 horas de coordenação e 20 horas como professora de projeto em uma mesma escola.

- Lutero, com 20 horas de coordenação e 20 horas como professor titular de turma em 2010 em uma mesma escola. Em 2011, não assumiu mais uma turma de alunos, ficando com 20 horas como professor de apoio e permanecendo na coordenação pedagógica nas outras 20 horas, na mesma escola.

- Raquel, com 20 horas de coordenação e 20 horas como professora de apoio em uma mesma escola.

- Verônica, com 40 horas de coordenação divididas entre duas escolas em 2010. Em 2011, assumiu 20 horas de coordenação pedagógica e 20 horas como professora de apoio em uma mesma escola.

- Maria Cláudia, assumiu em 2011 a coordenação pedagógica em uma escola com carga horária de 40 horas semanais.

- Alessandra, com 20 horas como coordenadora pedagógica e 20 horas como

professora de apoio em uma mesma escola em 2010. Em 2011, essa profissional assumiu a coordenação pedagógica de uma escola de ensino fundamental. A escola passou a contar com uma nova coordenadora, conforme abaixo.

- Vanessa, com 20 horas de coordenação e 20 horas como professora de apoio em uma mesma escola.

Assim, apesar do grupo total de coordenadores pedagógicos das EMEIs ser composto por dezesseis profissionais à época do início da realização da pesquisa de campo, nem todos os coordenadores participaram do estudo. Dos dezesseis coordenadores, onze aceitaram participar da pesquisa respondendo aos questionários por escrito e, dentre esses onze, sete participaram dos encontros gravados em vídeo. Conforme anunciado anteriormente, estendi o convite a todos para fazerem parte da pesquisa, no entanto, por diversas razões, sete coordenadores aceitaram integrar o grupo que participou dos três encontros presenciais, autorizando o uso de suas vozes e imagens através de um termo próprio: Meire, Luciane, Adriana, Gláucea, Tânia, Lutero e Raquel. A coordenadora pedagógica Ândrea participou apenas do primeiro encontro presencial, sendo que depois disso se desvinculou da função de coordenadora pedagógica. A coordenadora pedagógica Márcia também participou somente do primeiro encontro presencial e optou por seguir participando da pesquisa respondendo aos questionários por escrito. Mesmo tendo participado apenas do primeiro encontro, as coordenadoras Ândrea e Márcia autorizaram o uso de suas vozes e imagens. Anunciei anteriormente que a supervisão pedagógica das escolas é dividida entre duas pedagogas do Setor de Educação Infantil da SMED-NH, sendo que uma delas sou eu. Do grupo de sete coordenadores que aderiu à proposta da pesquisa, cinco coordenadoras atuam em escolas supervisionadas por mim, enquanto que um coordenador e uma coordenadora atuam em escolas supervisionadas pela outra pedagoga que compõem o Setor de Educação Infantil da SMED-NH.

Com relação à ética inerente a toda pesquisa e ao cuidado com que os sujeitos participantes devem e merecem ser tratados, solicitei aos coordenadores que assinassem um termo de consentimento e de autorização de uso da imagem e da voz¹³ obtidas através das filmagens, assim como em relação ao material obtido através dos questionários escritos. Além disso, após cada encontro, enviei aos

¹³ Vide Apêndice A.

coordenadores participantes da pesquisa a transcrição das falas obtidas nos encontros presenciais, para conhecimento e anuência do grupo de coordenadores em relação às informações e relatos feitos por eles.

Levando em conta esses cuidados, acredito que a ética que deve permear toda pesquisa foi garantida, favorecendo a participação desse grupo de coordenadores e a efetivação desse estudo. Todos esses aspectos foram combinados com os coordenadores pedagógicos já no momento da reunião de apresentação da pesquisa.

3.3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Na condição de pedagoga que compõe o Setor de Educação Infantil da SMED-NH, responsável por supervisionar o trabalho dos coordenadores pedagógicos que atuam nas EMEIs, considero que venho realizando informalmente a pesquisa sobre como os coordenadores pedagógicos organizam sua atuação há tempo, através dos seguintes instrumentos e ações já mencionados, a saber: reuniões sistemáticas com o grupo de coordenadores pedagógicos, encontros de estudos e encontros de supervisão do trabalho dos coordenadores pedagógicos diretamente nas escolas.

Com essa pesquisa, no entanto, tive por objetivo investigar a temática de forma mais aprofundada e detalhada, procurando explicitar o que de especificamente pedagógico existe na atuação dos coordenadores pedagógicos, ou seja, de que modo os coordenadores pedagógicos se produzem coordenadores pedagógicos no exercício da coordenação pedagógica, bem como que características podem ser identificadas, nesse momento, pelas práticas desses profissionais, referentes ao serviço de coordenação pedagógica do Setor de Educação Infantil da SMED-NH.

Entendo que seja importante considerar, justamente por tratar-se da metodologia de investigação, que o grupo de sujeitos sobre o qual se volta minha pesquisa é exatamente o grupo ao qual me encontro diretamente vinculada, na condição de pedagoga do Setor de Educação Infantil da Secretaria de Educação – os coordenadores pedagógicos. Com isso, quero enfatizar mais uma vez o

envolvimento profissional existente entre a pesquisadora e os sujeitos junto aos quais esta pesquisa se desenvolve, em que tanto a pesquisadora como os sujeitos que participam da pesquisa não são neutros, mas já partilham de uma relação de trabalho há mais ou menos tempo.

Como integrante da Equipe de Educação Infantil da SMED-NH, minha atuação resume-se em supervisionar o trabalho do grupo de coordenadores pedagógicos que atuam nas EMEIs, sendo que a posição que ocupo pode ser considerada, hierarquicamente, como superior a dos coordenadores pedagógicos que fazem parte desse grupo em estudo. Acredito ser importante levar em consideração essa situação para que, consciente desse aspecto e das implicações que ele pode desencadear em relação à pesquisa, a abordagem metodológica possibilitasse a participação dos coordenadores e favorecesse a geração dos dados necessários para a realização da pesquisa e dos objetivos a que ela se propõe.

Justamente o cuidado em elaborar uma metodologia de pesquisa adequada, que possibilitasse a produção de dados significativos, foi uma questão bastante discutida durante os encontros de orientação e a escrita dessa dissertação. Qual a metodologia mais adequada para responder o que essa pesquisa quer saber, ou seja: de que maneira os coordenadores das EMEIs de Novo Hamburgo organizam a sua atuação para acompanhar pedagogicamente o trabalho realizado pela equipe que está sob a sua coordenação? Quais são as concepções sobre a função de coordenação que orientam as práticas profissionais dos coordenadores pedagógicos que atuam nas EMEIs de Novo Hamburgo? Quais são as características, nesse momento, da função de coordenação pedagógica nas escolas de Educação Infantil da rede municipal de ensino de Novo Hamburgo? Como, eticamente falando, deve se colocar a pesquisadora para relacionar-se com o grupo de coordenadores pedagógicos nesse novo papel, o de pesquisadora, além do papel que já desempenha junto a eles, o de pedagoga da equipe da Educação Infantil da SMED, sem prejudicar a geração de dados necessários à elaboração das respostas para as perguntas que essa pesquisa se propõe? Que formas de registro poderiam ser as mais indicadas no momento de ir a campo? Essas e tantas outras perguntas surgiram ao longo da pesquisa e, aos poucos, a abordagem metodológica foi se definindo.

Durante o primeiro e o segundo semestre de 2009, no PPGEDU, participei dos Seminários de Cinema e Infâncias, nos quais assistimos e discutimos filmes

diversos que tratavam de questões da infância e sobre a linguagem do cinema. Também nos encontros de orientação em grupo tivemos a oportunidade de assistir a documentários e de refletir, especialmente, sobre o papel determinante do pesquisador ao fazer a opção por uma metodologia, bem como a sua atuação durante a etapa de geração dos dados da pesquisa.

Penso que o pesquisador ocupa a posição de principal instrumento da pesquisa, já que o modo e os procedimentos utilizados para conduzir a própria pesquisa são decisivos na etapa de produção dos dados. Para corroborar com minha afirmação, cito Soares, que diz:

As pesquisas chamadas “convencionais” podem ser definidas de forma superficial como aquelas que se fundamentam em dados processados quantitativamente, coletados e trabalhados com “objetividade” e “neutralidade”. (...) O pesquisador deve dissimular-se, ocultar-se, buscando não interferir, porque deve ser *objetivo* e *neutro* (no entanto, foi o pesquisador quem selecionou os dados a captar, como captá-los, à luz de que teoria captá-los e analisá-los). O papel de *locutor*, daquele ou daquilo que fala, que revela, é atribuído aos dados, não ao pesquisador. O que interessa ao pesquisador é o referente que ele investiga, o “eu” pesquisador deve ficar ausente. Metodologias “não-convencionais” negam a possibilidade de neutralidade e de objetividade, admitem o pesquisador como locutor – locutor já não é o *referente*, a terceira pessoa, já não é “ele” (o “dado”); é o pesquisador, é o “eu” quem assume esse papel daquele que fala, daquele que revela; em certas modalidades de pesquisa “não-convencional” se atribui aos pesquisadores o papel de locutores: quem fala, quem revela, somos “eu” e “você”; não propriamente “nós”, mas o “eu”, pesquisador, junto com o “vocês”, pesquisados, produzindo juntos o conhecimento. (SOARES in FAZENDA, 2001, p.125)

Uma abordagem mais tradicional ou convencional defende a imparcialidade, a objetividade, o não-envolvimento subjetivo do pesquisador durante a coleta e a análise dos dados. Por outro lado, há a abordagem que diz ser impossível a objetividade, que valoriza a não-neutralidade e reconhece o pesquisador como locutor, buscando a parceria dos pesquisados, seus interlocutores. Além de Soares (2001), outros autores defendem essa compreensão a respeito da posição do pesquisador e da maneira de se ver a pesquisa (FAZENDA, 2001; LÜDKE, 2003; ANDRÉ, 2003) e afirmam que o convencional e o não-convencional não se tratam de duas categorias, de duas alternativas de pesquisa ou mesmo de uma metodologia de pesquisa, mas de uma maneira de “ver” a metodologia. Também afirmam que não existe um ponto que separe nitidamente uma coisa de outra, ou seja, o convencional e o não-convencional não se repelem, nem se contradizem. Na verdade, trata-se de uma diferenciação entre tipos de pesquisa, que estarão mais ou menos adequados a

cada pesquisa, de acordo com o seu objeto e as opções do pesquisador.

3.3.1 Definindo os caminhos metodológicos

A pesquisa em questão é resultado das discussões e reflexões acerca das trajetórias profissionais de um grupo de coordenadores pedagógicos – mais precisamente, sete de um grupo maior de dezesseis coordenadores – e do desejo de conhecer de maneira mais aprofundada a atuação, as concepções e os princípios orientadores das práticas desses sujeitos. Para chegar a essa formulação final, foi necessário muito estudo e fazer opções importantes, que a partir de agora serão retomadas brevemente, com a finalidade de caracterizar o contexto em que se deu a pesquisa.

Com a submissão do projeto de pesquisa ao exame de qualificação, algumas questões relativas à metodologia foram levantadas e sugeridas pela banca examinadora, as quais foram refletidas e consideradas ao longo da segunda etapa da realização da pesquisa, auxiliando para a definição de um novo contexto metodológico.

Durante os encontros de orientação que se seguiram, discuti com meu orientador e colegas do grupo de orientação a respeito da maneira de organizar e conduzir a realização da pesquisa com os coordenadores pedagógicos, possibilitando a participação dos sujeitos e a geração de dados importantes para a efetivação do estudo. A partir das indicações da banca examinadora, retomei a proposta metodológica inicial, com a reorganização do roteiro de perguntas e a revisão dos critérios para a formação do grupo de sujeitos participantes, o que resultou num formato diferente de realizar a saída a campo e a geração dos dados necessários para a pesquisa.

Inicialmente, apresentei um resumo do projeto de pesquisa¹⁴ ao Secretário de Educação e Desporto e à Diretora de Educação da SMED-NH, solicitando autorização para realizá-lo junto ao grupo de coordenadores pedagógicos. Com esse projeto, defendi e obtive a autorização para a realização da pesquisa durante a

¹⁴ Vide Apêndice B.

carga horária de trabalho dos coordenadores pedagógicos, desse modo possibilitando que mais coordenadores pudessem integrar o grupo. Os gestores da SMED-NH foram receptivos à proposta, compreendendo que a participação dos coordenadores pedagógicos na pesquisa poderia significar uma oportunidade de reflexão e de qualificação da ação profissional desse grupo, trazendo, conseqüentemente, contribuições para as escolas da rede.

O passo seguinte foi oficializar o convite aos coordenadores pedagógicos, que já sabiam das minhas intenções de pesquisa e se mostravam interessados em participar dela. Em uma reunião geral de coordenadores pedagógicos na SMED-NH, conversei com o grupo de coordenadores pedagógicos das EMElS, convidando-os a participar da primeira reunião da pesquisa, marcada para acontecer dali a quinze dias. Já nesse momento, soube que não teria a participação de todos os coordenadores pedagógicos. Alguns se mostraram disponíveis em participar apenas respondendo ao questionário escrito, outros confirmaram sua participação na pesquisa como um todo, ao passo que os demais disseram que iriam pensar e confirmar em outro momento sua participação. Informei os coordenadores pedagógicos sobre a nossa primeira tarefa: o envio e o prazo para resposta do primeiro bloco de perguntas, bem como a data do primeiro encontro do grupo. A partir daí fiquei aguardando com grande expectativa as respostas desse bloco que, em grande medida, me dariam elementos para planejar a pauta do primeiro encontro e para o prosseguimento da pesquisa.

3.3.2 O questionário

Com a retomada da abordagem metodológica, o roteiro de perguntas que seria aplicado através de entrevistas individuais, em um único encontro, foi dividido e reorganizado em três blocos de questões¹⁵, encaminhados, um após o outro, aos coordenadores pedagógicos, por e-mail, para serem respondidos por escrito e reenviados à pesquisadora, também por e-mail.

A decisão de enviar o questionário dividido em três blocos foi uma opção

¹⁵ Vide Apêndices C, D e E.

metodológica importante, que ajudou a organizar a realização da pesquisa como um todo. Assim, foi combinado que cada bloco de perguntas teria um período para ser respondido e que, após o retorno de cada bloco, ocorreria um encontro com o grupo para conversar e refletir sobre a ação dos coordenadores pedagógicos, a partir das respostas dos sujeitos. O questionário ficou assim organizado:

Bloco 1: preenchimento dos dados pessoais e perguntas relativas à organização do trabalho em termos de carga horária.

Bloco 2: perguntas relativas às funções exercidas pelos coordenadores pedagógicos, aos profissionais envolvidos no trabalho e à organização da ação em termos de definição de prioridades.

Bloco 3: perguntas relativas às atribuições dos coordenadores pedagógicos definidas em documento padrão da rede municipal, à organização dos coordenadores pedagógicos para atender a essas e outras atribuições, além de perguntas sobre os aspectos positivos e as dificuldades encontradas no desempenho da função.

O primeiro bloco foi respondido por nove de um total de dezesseis coordenadores pedagógicos que atuavam nas escolas de educação infantil no ano de 2010. Dos coordenadores que responderam, alguns comentaram que havia sido fácil responder a essas perguntas e que estavam na expectativa da realização do primeiro encontro.

Como os demais coordenadores pedagógicos não haviam enviado as respostas no prazo combinado, decidi combinar um novo prazo e retomar com todo o grupo o convite para a participação do primeiro encontro da pesquisa. Dessa vez, mais dois coordenadores responderam ao questionário, totalizando onze coordenadores pedagógicos que participaram respondendo ao questionário.

O segundo bloco foi respondido por sete coordenadores pedagógicos, sendo que todos eles responderam ao primeiro bloco de perguntas. Quatro coordenadores pedagógicos que haviam respondido o primeiro bloco não responderam o segundo bloco e optaram por não seguir com a participação na pesquisa. Novamente informei um novo prazo para a entrega desse bloco e retomei o convite à participação de todos os coordenadores pedagógicos.

O terceiro bloco foi respondido pelos mesmos sete coordenadores pedagógicos que responderam o segundo bloco. Foi esse grupo de coordenadores pedagógicos que produziu o material escrito sobre o qual apoiei a análise da

pesquisa e que participou dos três encontros presenciais gravados em vídeo.

A etapa de geração dos dados escritos a partir do questionário, assim como dos dados produzidos durante os encontros presenciais, exigiu que eu estivesse em permanente contato com os coordenadores pedagógicos, retomando o pedido para que enviassem as respostas, lembrando os prazos combinados, esclarecendo dúvidas em relação ao preenchimento das questões, colocando-me à disposição para conversar sobre os sentimentos e dúvidas que a participação na pesquisa provocava entre os mesmos. Alguns coordenadores pedagógicos, junto com os blocos de perguntas respondidas ou no decorrer dos encontros com o grupo, escreveram ou comentaram sobre a dificuldade em responder a essa ou aquela questão, sobre o desconforto que sentiram por não saber muito bem a resposta adequada ou por se dar conta da impossibilidade de responder a algumas questões, justamente porque elas faziam referência a ações que não estavam bem definidas em suas práticas como coordenadores pedagógicos. Nesses momentos, procurei escutar as questões apontadas e acolher as preocupações e dúvidas colocadas pelos coordenadores pedagógicos. Em vários momentos percebi o quanto as respostas dadas pelos coordenadores pedagógicos estavam produzindo perguntas e reflexões para mim também, como pesquisadora e como profissional que atua diretamente na supervisão dos coordenadores pedagógicos sujeitos dessa pesquisa. Vivi o movimento de conversas, perguntas, desabafos, percepções, críticas, sugestões, contatos, incertezas e (in)satisfações provocados pela realização da pesquisa, tanto quanto os coordenadores pedagógicos. Nesses momentos, lembrei-me novamente de Soares (2001) e suas considerações sobre a não-neutralidade na pesquisa que se pretende qualitativa, quando o pesquisador é reconhecido como um locutor que busca a parceria dos sujeitos pesquisados, seus interlocutores.

Ciente dessa condição de não-neutralidade como pesquisadora e também como profissional, compreendi as situações vividas no decorrer do período da geração dos dados como movimentos e reflexos produzidos pela própria pesquisa, quais sejam a tomada de consciência sobre as práticas realizadas pelos próprios coordenadores pedagógicos no exercício de sua função, bem como das minhas práticas como supervisora desse grupo de coordenadores.

3.3.3 O grupo focal como técnica para os encontros presenciais

Assim como o questionário foi reorganizado em blocos, respondidos por escrito, a proposta inicial de realizar as entrevistas individualmente com cada coordenador pedagógico foi modificada. Os coordenadores pedagógicos foram convidados a participar de três encontros presenciais, que aconteceram em datas previamente combinadas com o grupo, com intervalo de quinze dias entre um encontro e outro. Cada um desses encontros foi gravado em vídeo e áudio que, depois de transcritos, constituíram o material sobre o qual produzi as análises dessa pesquisa.

Nos quinze dias de intervalo entre um encontro e outro, os coordenadores pedagógicos responderam aos blocos de perguntas por escrito, cujas respostas serviram de referência para a elaboração das pautas de cada reunião. Assim, a opção pela formação de um grupo para refletir e debater sobre as respostas foi considerada a mais adequada para essa etapa de produção dos dados da pesquisa.

Nesse sentido, optei pela técnica do grupo focal como meio de pesquisa, compreendendo como grupo focal um conjunto de pessoas para discutir e comentar um item, que é objeto da pesquisa, a partir de sua experiência pessoal. (GATTI, 2005).

O grupo focal é uma técnica de investigação que integra, discute e avalia o tema proposto, de uma forma flexível e dinâmica e sua finalidade é explicar como os sujeitos da pesquisa consideram uma experiência ou uma idéia, como pensam, sentem e agem em relação ao tema proposto.

Gatti (2005) aponta que a técnica do grupo focal constitui um meio de pesquisa que permite a emergência de uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado; a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de manifestar; a obtenção de quantidade substancial de informações num período relativamente curto; a vinda à tona de respostas mais completas; a possibilidade de verificar a lógica ou as representações que conduzem as respostas. Assim, a técnica do grupo focal:

(...) facilita a formação de ideias novas e originais; gera possibilidades contextualizadas pelo próprio grupo de estudo; oportuniza a interpretação de

crenças, valores, conceitos, conflitos, confrontos e pontos de vista; possibilita entender o estreitamento em relação ao tema, no cotidiano, podendo ser associada a outras técnicas de coleta de dados, concomitantemente. (RESSEL, 2008, p.780)

Segundo os autores estudados que propõem a utilização dessa técnica de investigação (GATTI, 2005; VEIGA e GONDIM, 2001; RESSEL, 2008), alguns cuidados básicos precisam ser observados pelo pesquisador, entre eles os relacionados à constituição do grupo, cujos participantes devem ter alguma vivência com o tema a ser discutido, de maneira que sua participação possa trazer elementos de suas experiências cotidianas. É importante que os participantes possuam características comuns que os qualifiquem para a discussão do tema proposto, enriquecendo a troca de informações e a geração dos dados.

O tamanho do grupo foi um aspecto que mereceu reflexão e decisão de minha parte como pesquisadora. Com o uso dessa técnica, geralmente os grupos são constituídos por quatro a dez participantes, número que possibilita um nível satisfatório de envolvimento de cada participante com o assunto em pauta. Segundo Gondim (2001), o grupo não pode exceder o número de dez participantes, para não diminuir as chances de todos participarem e para não dificultar o controle do processo de debates e reflexões coordenados pelo pesquisador. A definição das regras de participação no grupo também foi um aspecto importante para a realização dos encontros, já que essa definição ajudou o grupo a seguir com maior autonomia e possibilitou que seguisse conversando. Já no primeiro encontro com o grupo de coordenadores pedagógicos, ficaram acordadas algumas regras que nortearam os demais encontros, inclusive por questões técnicas relativas ao registro das sessões, gravadas em vídeo, entre elas, que só uma pessoa falasse de cada vez; que se evitassem discussões paralelas para que todos pudessem participar e se escutar; que todos pudessem falar e que se cuidasse para que não acontecesse de apenas uma ou poucas pessoas dominarem a discussão; que todos poderiam se expressar e falar o que pensavam a respeito do assunto em pauta. Em alguns momentos durante a realização dos encontros foi preciso que essas combinações fossem lembradas, às vezes por mim e outras vezes por algum coordenador pedagógico, que fazia a frente de retomar as regras do funcionamento dos encontros como forma de tornar possível a participação de todos.

A composição do grupo foi baseada em critérios associados aos objetivos da

pesquisa e exigiu minha atenção como pesquisadora no que se referiu à forma de convite e à motivação para que os participantes se sentissem comprometidos com a pesquisa. De acordo com Gatti, 2005:

Embora alguns critérios pautem o convite às pessoas para participar do grupo, sua adesão deve ser voluntária. O convite deve ser motivador, de modo que os que aderirem ao trabalho estejam sensibilizados tanto para o processo como para o tema geral a ser tratado, ou seja, a atividade no grupo focal deve ser atraente para os participantes, por isso, preservar sua liberdade de adesão é fundamental. (GATTI, 2005, p.13)

Para chegar à composição do grupo de coordenadores pedagógicos, inicialmente fiz o convite a todos os dezesseis coordenadores pedagógicos e aguardei que os próprios coordenadores indicassem o desejo de participar ou não da pesquisa. Com a resposta de alguns coordenadores em participar apenas respondendo ao questionário escrito, foi possível definir os participantes do grupo focal, que contou com o total de sete coordenadores pedagógicos, sendo um coordenador e seis coordenadoras.

Outro aspecto importante apontado pelas autoras já citadas é com relação ao papel do pesquisador na condução de um grupo focal. Para elas, o pesquisador assume a função de um moderador ou facilitador, ou seja, é dele a responsabilidade pelos encaminhamentos e direcionamentos necessários, bem como o incentivo na participação de todos os componentes do grupo, para que contribuam e aprofundem as discussões, possibilitando a revelação de novos aspectos relativos ao tema. Assim, o pesquisador-moderador intervém para permitir que a discussão flua, introduzindo novas questões e facilitando o processo de participação. Para isso, é tarefa do pesquisador colocar algumas questões ou tópicos para o debate, a partir de um roteiro previamente planejado, com perguntas que permitam um aprofundamento do tema pelo grupo, porém sem a necessidade de seguir uma ordem rígida de perguntas, o que caracterizaria uma entrevista mais fechada, bem como a fluidez das discussões sem que o pesquisador tenha que intervir muitas vezes.

Assim, os três encontros propostos contaram com a participação efetiva de sete coordenadores pedagógicos (não necessariamente os mesmos sete a cada encontro), abordando os seguintes aspectos, conforme pautas em anexo¹⁶.

¹⁶ Vide Apêndices F, G e H.

1º Encontro: acolhida aos participantes, apresentação e discussão do projeto de pesquisa, assinatura do termo de consentimento e de participação, esclarecimento de dúvidas e combinações para os encontros seguintes.

2º Encontro: discussão sobre as representações da função de coordenador pedagógico, desafios da coordenação pedagógica e organização desses desafios em ordem de importância.

3º Encontro: ordem de prioridade das ações dos coordenadores pedagógicos, atribuições dos coordenadores pedagógicos em relação ao Regimento Escolar, aspectos gratificantes e dificuldades do trabalho dos coordenadores pedagógicos e encerramento.

É importante destacar que os coordenadores receberam, no início do encontro, cópia da pauta, que foi lida e discutida com o grupo, esclarecendo os objetivos e a dinâmica da proposta de cada dia.

Os encontros ocorreram no auditório da SMED-NH, já que esse espaço é adequado para a realização de reuniões, por contar com uma boa estrutura em termos de mobiliário e equipamentos. De acordo com a literatura que trata da técnica de grupo focal, o ambiente e os recursos também são aspectos importantes para o êxito da pesquisa. O local escolhido para os encontros com o grupo de coordenadores pedagógicos é amplo, livre de barulho, confortável e de fácil acesso. Possui cadeiras móveis e confortáveis, que foram dispostas ora em círculo ora em forma de “U”, tornando possível a visualização de todos os participantes pela pesquisadora, assim como de todos os membros do grupo entre si. Em cada encontro também houve a preocupação com a recepção e acolhida, de modo que foram servidos café, chá, biscoitos e frutas aos participantes, contribuindo para a criação de um clima agradável e tranquilo, propício à realização do encontro. Em termos de equipamentos, o local possui computador com acesso à internet, projetor multimídia, aparelho de som, recursos que foram utilizados ao longo dos três encontros.

Todos os encontros foram gravados em vídeo, com a concordância dos participantes, que assinaram termo de consentimento de participação e de uso de voz e imagem para a produção e a divulgação da pesquisa. O uso da técnica de grupo focal necessita de recursos tais como a gravação em áudio e/ ou vídeo dos encontros, sendo que nessa pesquisa o registro dos encontros foi feito através de gravação em vídeo. Segundo Gatti (2005), o uso do vídeo como recurso de registro

tem suas qualidades, assim como exige cuidados importantes por parte do pesquisador, especialmente no que diz respeito à ética inerente à pesquisa. Ainda de acordo com essa autora, a gravação em vídeo permite ao pesquisador a possibilidade de verificação imediata de quem está falando, ou quem está falando com quem, ou pode trazer à lembrança, a partir de imagens, algumas emoções que estiveram presentes em um dado momento, ou evoca o clima entre os participantes, entre outros. Assim, a opção pelo uso da gravação em vídeo possibilita o registro da dinâmica do grupo, uma vez que as interações em grupo são a justificativa maior e o foco central da análise dos dados.

A gravação em vídeo foi realizada por um profissional contratado para esse fim, sendo que os custos desse trabalho ficaram sob responsabilidade da pesquisadora. Cada encontro gerou uma gravação com duração média de 1h e 30min que, uma vez transcritos e juntamente com os questionários respondidos por escrito, compuseram o material a partir do qual realizei as análises dessa pesquisa.

A análise dos dados foi feita de acordo com as recomendações para pesquisas que utilizam a abordagem qualitativa, tendo como referência os objetivos a que esse estudo se propôs.

O volume de material obtido a partir das transcrições e dos questionários respondidos por escrito pelos coordenadores pedagógicos foi grande e, num primeiro momento, foi necessário organizar todo o material, através do exercício de categorizar as falas obtidas. Para isso, precisei assistir às gravações dos encontros várias vezes, assim como também precisei retomar mais vezes a leitura dos questionários. Foi preciso ficar atenta às falas mais recorrentes, relevantes, discordantes ou consensuais para definir as categorias de análise e organizá-las nos capítulos da dissertação, os quais apresento a seguir.

4 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: PRINCÍPIOS E CONCEPÇÕES SOBRE A FUNÇÃO A PARTIR DA ÓTICA DO GRUPO DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS

Esse capítulo compreende o relato e as análises realizadas sobre as respostas dos coordenadores pedagógicos ao primeiro bloco de questões. Essas respostas foram cruzadas às reflexões produzidas no primeiro encontro presencial, que tratou dos princípios de supervisão de um modo geral, assim como dos princípios de supervisão que orientam as práticas desse grupo de coordenadores pedagógicos no exercício da função nas escolas de educação infantil.

4.1 PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES: FORMAÇÃO, EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS E FUNÇÕES DO GRUPO DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS

O primeiro bloco de perguntas foi organizado de modo que os participantes informassem dados relativos à sua formação, ao tempo de trabalho e as experiências profissionais anteriores ou concomitantes à atuação como coordenadores pedagógicos nas escolas de educação infantil.

No total, dez coordenadores pedagógicos e uma diretora responderam ao primeiro bloco. A diretora participou respondendo a esse bloco porque, na época, a coordenadora pedagógica da escola estava em licença maternidade.

O grupo de profissionais que respondeu a esse bloco é formado por dez mulheres e um homem. A rede municipal de ensino de Novo Hamburgo, ao todo, conta com setenta e seis coordenadores pedagógicos que atuam em escolas de ensino fundamental e de educação infantil, sendo que apenas dois coordenadores pedagógicos são homens. Um deles atua em uma escola de ensino fundamental, enquanto outro é coordenador pedagógico em uma escola de educação infantil.

A faixa de idade dos participantes que responderam ao primeiro bloco de perguntas varia dos 25 aos 50 anos, sendo que duas coordenadoras têm entre 25 e 30 anos; duas coordenadoras têm entre 31 e 35 anos; quatro coordenadoras e um

coordenador têm entre 36 e 40 anos; uma coordenadora tem entre 41 a 50 anos; uma coordenadora tem entre 46 e 50 anos.

Todos os coordenadores são nascidos no Rio Grande do Sul e viveram grande parte do tempo no estado. Apenas duas coordenadoras e um coordenador moraram por um ou dois anos em outros estados do país, quais sejam São Paulo, Santa Catarina e Rio de Janeiro.

Perguntados sobre qual a sua formação em nível médio, superior e pós-graduação, as respostas dos coordenadores foram as seguintes:

- Formação em Nível Médio: dez coordenadoras cursaram o Normal e um coordenador cursou Ensino Médio.

- Formação em Nível Superior: os onze coordenadores possuem formação em Curso de Pedagogia, porém com diferentes habilitações. São sete coordenadoras e um coordenador que possuem Pedagogia com habilitação em Supervisão Escolar. Uma coordenadora possui Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional. Uma coordenadora possui Pedagogia com habilitação em Gestão Escolar. Uma coordenadora possui Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

- Formação em Nível de Pós-Graduação: seis coordenadoras e um coordenador possuem curso de Especialização, sendo quatro coordenadoras com Especialização em Psicopedagogia, duas coordenadoras com Especialização em Educação Infantil, uma coordenadora com Especialização em Gestão Escolar, um coordenador com Especialização em Cultura Afro-brasileira e uma coordenadora com Especialização em Supervisão Escolar e Orientação Educacional. Uma coordenadora possui Mestrado em Inclusão Social e Acessibilidade e uma coordenadora possui Mestrado em Educação.

Com relação à pergunta sobre se realizam algum estudo atualmente, as respostas dos coordenadores foram as seguintes:

Duas coordenadoras responderam que não estão estudando atualmente.

Quatro coordenadoras responderam que não estão fazendo nenhum curso formal vinculado a uma instituição, mas que se dedicam sistematicamente a leituras técnicas de sua área de atuação.

Duas coordenadoras e um coordenador responderam que estão cursando uma segunda Especialização, entre elas: Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira, Gestão Escolar e Supervisão

Escolar.

Uma coordenadora respondeu que está cursando uma disciplina como aluna ouvinte em nível de Mestrado.

Uma coordenadora respondeu que está realizando um curso de informática sobre ambiente moodle, em função da exigência feita pela universidade onde leciona no curso de Pedagogia.

Esse bloco também perguntou aos participantes sobre o tempo em que atuam na rede municipal de ensino e sobre as funções que já desempenharam como funcionários do quadro. De acordo com as normas da SMED, para ser coordenador pedagógico nas escolas da rede municipal, o profissional deve ter habilitação em Pedagogia e experiência mínima de três anos como professor regente de turma, tempo que coincide com o cumprimento do estágio probatório. Por isso, todos os coordenadores possuem mais de três anos de atuação como professores. Os coordenadores possuem o seguinte tempo de atuação na rede municipal: até cinco anos de trabalho – uma coordenadora; de seis a dez anos de trabalho – três coordenadoras; de onze a quinze anos – um coordenador; de dezesseis a vinte anos – uma coordenadora; de vinte e um a vinte e cinco anos – cinco coordenadoras. Uma das coordenadoras que participaram da pesquisa aposentou-se no final de 2010, com vinte e cinco anos de trabalho na rede municipal.

Sobre as funções já desempenhadas pelos participantes como funcionários do quadro municipal, antes de assumirem a função de coordenadores pedagógicos, as respostas foram as seguintes: um coordenador já foi plantonista em uma casa de passagem vinculada à Assistência Social e recreacionista em uma creche, na época em que o atendimento dessas instituições era vinculado à Assistência Social; seis coordenadoras e um coordenador foram professores de educação infantil em escolas de educação infantil ou de ensino fundamental; todos os sete coordenadores foram professores de anos iniciais do ensino fundamental; uma coordenadora atuou como professora de brinquedoteca em uma escola de ensino fundamental; uma coordenadora atuou como professora de sala de recursos multifuncional em uma escola de ensino fundamental; uma coordenadora já atuou como secretária de escola; um coordenador já foi diretor em uma escola de educação infantil; uma coordenadora já foi vice-diretora em uma escola de ensino fundamental; uma coordenadora já foi coordenadora pedagógica em outra escola de educação infantil; uma coordenadora já foi coordenadora pedagógica em uma escola de ensino

fundamental; uma coordenadora já atuou como assessora pedagógica da SMED-NH; a diretora que também desempenha a função de coordenadora já atuou como diretora administrativa da SMED-NH.

Questionados sobre como chegaram a ser coordenadores pedagógicos nas escolas em que atuam hoje, todos os participantes responderam que foi através de convite feito pela direção da escola. Segundo as normas da SMED-NH para o provimento de funções na escola, o diretor é quem indica o coordenador pedagógico para sua escola, desde que observados os critérios de três anos de experiência docente e de formação em Pedagogia. Como já foi mencionado, antes de 2005, os coordenadores pedagógicos, tanto das escolas de ensino fundamental quanto das escolas de educação infantil, eram indicados pela SMED-NH para essa função. A coordenação pedagógica na rede municipal de Novo Hamburgo se constitui como uma função e não como um cargo assumido por um profissional concursado para esse fim. Por isso, todos os profissionais que passaram a exercer a coordenação pedagógica nas escolas a partir de 2005 são professores convidados pelos diretores.

Todos os coordenadores possuem até dois anos de atuação como coordenadores pedagógicos em escolas de educação infantil municipais, mesmo que já tenham tido experiências anteriores como coordenadores em outras escolas da mesma rede. Isso se deve ao fato de que, no final de 2009, ocorreram as primeiras eleições diretas para diretores das escolas da rede municipal. O processo de eleição não previa a coordenação pedagógica constituindo a chapa junto com o candidato a diretor, por isso os coordenadores que assumiram a função após esse período foram escolhidos pelos diretores eleitos. Como algumas escolas elegeram outros diretores, houve também a mudança de alguns profissionais da coordenação pedagógica. Ainda no início do ano de 2010, de acordo com as novas orientações da SMED-NH, as EMElS com mais de 200 alunos passaram a contar com um coordenador pedagógico com carga horária de 40 horas semanais. Com isso, alguns coordenadores que dividiam sua carga horária entre duas escolas, optaram por permanecer em apenas uma escola, sendo que a outra escola passou a ter outro coordenador pedagógico. Dois coordenadores pedagógicos se aposentaram no final de 2010, por isso as escolas em que atuavam têm hoje outros profissionais nessa função. Dessa maneira, o tempo de atuação dos participantes como coordenadores pedagógicos na rede municipal é o seguinte: menos de um ano – cinco

coordenadoras; um ano – três coordenadoras; dois anos – um coordenador e uma coordenadora; quatro anos – uma coordenadora.

Foi perguntado aos participantes se possuem experiência profissional, e em que função, em outra rede de ensino. Três coordenadoras e um coordenador responderam que nunca atuaram em outra rede de ensino. Cinco coordenadoras disseram que já atuaram em escolas da rede privada, sendo que três coordenadoras trabalharam como professoras de educação infantil, uma coordenadora foi supervisora de ensino fundamental e educação infantil, uma coordenadora atuou como orientadora educacional e duas coordenadoras atuaram como professoras de ensino superior no curso de Pedagogia. Quatro coordenadoras responderam que já atuaram em escolas de redes municipais em outras cidades como professoras de anos iniciais do ensino fundamental.

A última questão desse bloco quis saber em quantas escolas os coordenadores trabalham atualmente e se desempenham outra função além da coordenação pedagógica. Dos onze participantes, apenas uma coordenadora trabalha em duas escolas atualmente. Os demais trabalham em apenas uma escola. As funções desempenhadas pelos participantes são as seguintes: duas coordenadoras têm 40 horas semanais de coordenação pedagógica; duas coordenadoras têm carga horária de 20 horas na rede municipal e atuam somente na coordenação pedagógica nesse tempo; duas coordenadoras dividem a carga horária de 40 horas em 20 horas como coordenadoras e 20 horas como professoras titulares de turma; três coordenadoras e um coordenador dividem a carga horária de 40 horas semanais entre as funções de coordenação pedagógica e de professores de apoio; uma diretora desempenha também a função de coordenadora pedagógica no período em que a profissional responsável na sua escola está em licença maternidade.

4.2 REPRESENTAÇÕES SOBRE A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: USANDO IMAGENS PARA FALAR SOBRE A FUNÇÃO

Imaginar, uma encantação destinada a fazer aparecer o objeto no qual se pensa, a coisa que se deseja de modo a dela tomar posse.

(Jean Paul Sartre)

Como foi abordado no capítulo que trata da metodologia da pesquisa, a opção por uma abordagem qualitativa permite a flexibilização dos instrumentos para a geração dos dados, tendo como referência para sua definição os objetivos e propósitos da pesquisa.

Ao longo da etapa de geração de dados, mais especificamente através dos três encontros presenciais, optei por recorrer às imagens – de figuras de revista e do documentário “Edifício Master” (Brasil. Direção Eduardo Coutinho, 2002, 110 min.), para provocar e mediar a participação dos coordenadores pedagógicos para que falassem a respeito de como percebem a função da coordenação pedagógica de um modo geral e, mais especificamente, suas atuações nas escolas em que trabalham.

A apresentação de trechos do documentário “Edifício Master”, assim como a seleção de figuras retiradas de revistas, a meu pedido, pelos coordenadores pedagógicos, tiveram como objetivo propor que os participantes fizessem uma exploração livre dessas imagens, soltassem a imaginação, expressassem suas ideias, fizessem associações e representassem suas percepções sobre a função da coordenação pedagógica.

Redin (2005) nos aponta que a representação inclui uma rede de relações que o sujeito e os grupos estabelecem entre significados e situações que são de seu interesse. Para ele:

A representação surge do real, porém inclui a postura, os interesses, a situação social e/ ou de classe, a perspectiva histórica de quem a constrói e, então, o real é reconstituído, retocado, modificado – a representação faz com que o mundo seja o que se pensa que ele seja ou deva ser. Ao se representar alguma coisa se modifica o real, mas com perspectivas sociais, convencionais, simbólicas, carregadas de dimensões históricas e políticas. (REDIN, 2005, p. 13)

Ainda segundo o autor, as representações que temos do real são de

fundamental importância e detectar as representações de um grupo significa ter um caminho de compreensão do processo histórico desse grupo. Desse modo, representar é uma dimensão da práxis do pensar e do agir. Tendo isso em conta, considerava que os exercícios propostos poderiam gerar dados importantes para a pesquisa, na medida em que através das figuras de revista e das imagens selecionadas do referido documentário escolhidas para representar a função da coordenação pedagógica, os coordenadores falassem sobre o que pensam e como põem em prática a função de coordenação pedagógica nas escolas de educação infantil.

As representações que utilizamos diariamente revelam padrões que criam e organizam o significado das nossas vidas. Estas representações tornam-se filtros a partir dos quais damos sentido aos acontecimentos, simbolizamos a nossa identidade e moldamos as nossas crenças e ações. (GARMSTON; LIPTON; KAISER, 2002, p.100). Corroborando com os autores citados, penso que as representações que os coordenadores produziram para descrever seu trabalho são bastante reveladoras de suas crenças, princípios, concepções, enfim, das suas percepções sobre o seu papel profissional. Entendo, nesse sentido, que as concepções que os coordenadores têm sobre si e sobre o seu trabalho, e como as representam, influenciam diretamente sua noção do que significa ser um profissional dessa área, bem como os sentimentos de responsabilidade e as ações em relação à escola.

É com essa compreensão que, a partir de agora, apresento o relato e a análise das representações feitas pelos coordenadores pedagógicos sobre a função da coordenação pedagógica de um modo geral, sobre o seu jeito de exercer essa função e sobre a função da coordenação pedagógica nas escolas de educação infantil da rede municipal de Novo Hamburgo.

4.2.1 Edifício Master: A gente pode ter amizade no local de trabalho, mas sem perder de vista o profissionalismo¹⁷

No primeiro encontro, o grupo de coordenadores pedagógicos assistiu a algumas cenas selecionadas por mim do documentário Edifício Master (2002), que apresenta o cotidiano dos moradores do edifício de mesmo nome, situado no bairro de Copacabana, na cidade do Rio de Janeiro, a um quarteirão da praia. O prédio tem 12 andares e 23 apartamentos por andar. Ao todo são 276 apartamentos conjugados, onde moram cerca de 500 pessoas. O diretor Eduardo Coutinho e sua equipe entrevistaram 37 moradores e conseguiram extrair histórias íntimas e reveladoras de suas vidas. Parte dessas histórias compõe a versão oficial do filme, de 110 minutos.

Na sequência, o grupo foi provocado a debater sobre as possíveis relações entre personagens e histórias contadas no filme e a função do coordenador pedagógico. Para isso, selecionei alguns trechos do documentário, com depoimentos dos seguintes personagens:

- Maria do Céu, uma das mais antigas moradoras, relatou a história do prédio desde o início, como ele foi ocupado, as mudanças pelas quais passou, os diferentes moradores que ali viveram. Para ela, inicialmente, as pessoas eram desordeiras e foi preciso ter um síndico que estabelecesse as regras do prédio para que se tornasse mais organizado e oferecesse melhores condições de morar.

- Sérgio, síndico do prédio, falou que uma das primeiras ações que fez quando assumiu a função foi definir as normas do condomínio. Para ele, depois disso, a convivência entre os moradores do prédio melhorou.

- Esther, outra antiga moradora, contou que era costureira de uma família rica do Rio de Janeiro e ganhava muito bem. Por isso, não precisaria morar no prédio, mas estava ali porque gostava dos vizinhos e havia escolhido permanecer nesse lugar.

- Sequência de imagens de diversos apartamentos, corredores, escadarias, sem associá-las a qualquer morador. Durante as cenas, o narrador e diretor do filme, em off, perguntava ao espectador se ele era capaz de imaginar quem morava em

¹⁷ A frase usada para compor esse subtítulo refere-se à fala do coordenador pedagógico Lutero, 37a., transcrita do registro do primeiro encontro presencial com os coordenadores pedagógicos, ocorrido no dia 4 de novembro de 2010.

cada um dos apartamentos.

- Casal que se conheceu através de anúncios de classificados de um jornal local. Os dois, que já tiveram casamentos anteriores e têm mais de sessenta anos, falaram sobre o período da troca de correspondências, o encontro, o namoro e a decisão de morar juntos, que foi tomada após identificarem afinidades comuns.

- Banda de rock formada por quatro jovens, cujo líder contou que todos moravam no mesmo apartamento e tinham vindo para o Rio de Janeiro, pois perseguiam o mesmo objetivo, que era gravar músicas compostas por eles e fazer sucesso.

Logo de início, a associação à imagem do síndico foi comentada por um coordenador pedagógico, seguido por parte do grupo. Para eles, o coordenador pedagógico muitas vezes desempenha inúmeras atividades e ocupa o lugar de quem “apaga incêndio”, ou seja, de quem atende e encaminha situações não planejadas que surgem diariamente na escola, tais como substituir um professor que tenha faltado; mediar a resolução de conflitos entre professores, entre professores e alunos ou ainda entre professores e famílias; auxiliar os professores em alguns momentos específicos da rotina como nos horários de alimentação, higiene e repouso das crianças; auxiliar os professores a atender algumas crianças que estejam em adaptação, entre outras. A expressão “apagar incêndio”, na fala desses coordenadores, apareceu associada à outra palavra dita por eles, a palavra “ativismo”, que foi explicada como sendo a realização de muitas atividades sem que estas estejam previstas em um plano de ações do coordenador pedagógico. Houve a comparação entre os papéis do coordenador pedagógico e do síndico, entre o ambiente do prédio e da escola, entre as relações entre moradores e as relações entre a equipe da escola. Assim como o síndico conhece os moradores e responde pela organização geral do prédio, o coordenador pedagógico foi apontado como o profissional que, na escola, tem a visão do funcionamento do todo da instituição e responde por sua gestão pedagógica.

A partir dessa primeira intervenção, o próprio grupo foi se organizando no sentido de dar sequência ao debate, de modo que todos pudessem falar, se quisessem. A fala de um coordenador provocava a reflexão de outro colega, de modo que minha participação foi necessária apenas para confirmar um ponto de vista comentado por alguém, auxiliar o grupo a retomar o foco da discussão em algumas situações em que a fala tenha desviado da questão norteadora ou mesmo

para reforçar as interações entre o grupo. Os próprios coordenadores, desde o primeiro encontro, assumiram o processo de discussão em grupo, produzindo novas reflexões sobre o problema colocado, que era o de falar sobre como percebem a função da coordenação pedagógica de um modo geral e, mais especificamente, suas atuações nas escolas em que trabalham e avançando na discussão e na compreensão das questões apontadas pelos colegas, demonstrando interesse nas observações e se questionando mutuamente sobre o que os colegas pensavam, mas também como pensavam e por que pensavam. Na condição de pesquisadora, a opção por trabalhar com o grupo de coordenadores significou um desafio no sentido de pensar e realizar a intervenção com o grupo, assumindo o papel de mediadora, cuidando para não expor minhas opiniões ou rebater os comentários de algum participante.

A partir da comparação com a imagem do síndico, os coordenadores comentaram sobre a importância da organização para que o trabalho da coordenação pedagógica não ficasse restrito ao que chamaram de “ativismo”, o que para eles não contribui para a qualificação do trabalho pedagógico desenvolvido pela equipe da escola e causa a sensação de cansaço e frustração do coordenador em relação ao seu próprio trabalho. Ouçamos, nesse sentido, a coordenadora pedagógica Ândrea:

Pensando na minha realidade, a palavra que eu escolho para definir meu trabalho e que vai permitir que eu faça meu trabalho é a palavra organização. Eu vejo que o síndico, no início, fez muitas coisas, mas o resultado apareceu depois que ele conseguiu organizar o trabalho. Ele disse que para poder ser síndico ele precisava lidar com os diferentes jeitos e funcionamentos das pessoas daquele prédio, ele precisou em primeiro lugar organizar aquele espaço, estabelecer algumas regras básicas, fazer as pessoas entenderem que quando se convive em coletivo não dá para cada um sair fazendo do seu jeito, tem que haver combinações comuns, tem que haver uma linha, tem que haver um planejamento comum. Eu, na minha escola, tenho o meu jeito e cada professor, na sua sala, tem o seu jeito e a gente tem que administrar esses diferentes jeitos de trabalhar. Mas o que eu tomei para mim foi a palavra organização. Eu cheguei à conclusão de que o que atrapalha ou torna possível meu trabalho dentro da escola, de um modo geral, é a organização. A partir do momento que a gente tirou o tempo, e não foi perder tempo, para organizar algumas coisas com a equipe, o pedagógico fluiu melhor e não foi preciso refazer tantas coisas. No meu caso, eu preciso ter um foco. O que me tira desse foco? Eu converso com a minha diretora e nós definimos o que vamos fazer. Nós sentamos juntas e definimos e revemos o que planejamos fazer em 2010. Nós começamos a conversar sobre o que vamos escolher como ações para 2011. Como eu disse, a minha ação é muito voltada a organizar a escola, a ajudar a equipe a se organizar, acho que sem planejamento fica muito difícil e

muito cansativo, porque a sensação é a de que a gente fez muitas coisas mas ao mesmo tempo não fez nada. (CP Andrea, 45a)¹⁸.

Seguindo a reflexão feita por Andrea, a coordenadora Márcia comentou que a organização e o planejamento das ações são aspectos fundamentais no trabalho do coordenador pedagógico. Para ela:

O que chamou minha atenção também foi a capacidade de organização. Estando no dia a dia dentro da escola é difícil parar e se organizar. Mas é preciso. Acontece que muitas vezes a gente se coloca na condição de quem tem que dar conta de tudo. Quando falta um professor, lá vai a coordenadora atender e deixa o que havia pensado de lado; vem uma mãe conversar, a gente deixa as outras coisas e vai atender; vem uma criança com uma situação diferente e a gente larga tudo e vai conversar junto com a professora. Eu acho que a gente tem que aprender a não pegar tudo para a gente resolver, eu acho que é preciso repartir as tarefas na escola e é preciso aprender a escolher o que fazer primeiro entre tantas coisas que há para fazer. Aprender a me organizar e pensar até onde é possível e necessário que vá a minha ação como coordenadora. (CP Márcia, 46a).

As falas até aqui apresentadas nos remetem a imagens e situações que indicam que os coordenadores reconhecem que têm atribuições definidas e sabem quais são elas, no entanto, as situações que acontecem cotidianamente na escola acabam atravessando o que havia sido previsto por eles, que são levados a agir de acordo com uma ordem de urgência, ao invés de seguir o que havia sido planejado como prioridade. Muitas vezes, isso faz com que os coordenadores busquem atender a todas as solicitações que lhe são feitas, em vez de agir a partir de um planejamento intencionalmente elaborado, com ações definidas e apresentadas à equipe da escola.

As relações entre os moradores do Edifício Master foram comparadas pelos coordenadores com aspectos que fazem parte do cotidiano da escola e, portanto, da ação da coordenação pedagógica. Um coordenador comparou as relações que acontecem no dia a dia da escola às relações entre os moradores do prédio e o papel do síndico à atuação do coordenador pedagógico, mediando essas relações. Para ele, muitas vezes o síndico desempenhava a função de mediador das relações entre os moradores. As demais coordenadoras concordaram com essa comparação e afirmaram que a função do síndico poderia ser associada a uma importante função

¹⁸ Ao longo do texto, as falas transcritas dos coordenadores pedagógicos aparecem dentro de uma moldura. Esse procedimento foi adotado para diferenciar as falas transcritas de citações bibliográficas.

desempenhada por todos os coordenadores na escola: a função de mediação. Para eles, a função de mediação diz respeito:

a) às situações em que o coordenador media as relações pessoais entre os profissionais da equipe escolar ou demais segmentos da escola;

b) às situações em que o coordenador desempenha uma função de mediação em relação ao desenvolvimento profissional da equipe da escola, mais especificamente em relação à organização e à coordenação do trabalho pedagógico realizado na escola.

As falas abaixo são exemplos de situações de mediação citadas pelos coordenadores:

Tem uma coisa que eu sempre falo com meus colegas, que é assim: a escola é nosso lugar de trabalho, lá nós somos profissionais. Se é um lugar de trabalho, tudo que é falado deve ser pensado pelo aspecto profissional. É claro que existe amizade e coleguismo, afinal passamos mais tempo do nosso dia na escola do que em nossas próprias casas. Mas às vezes aparecem comentários do tipo: por que você me criticou, por que você comentou sobre meu trabalho, nós somos uma família. Então eu procuro escutar uma e outra e digo: a escola não é a família da gente, nós somos profissionais, fizemos um concurso, temos um compromisso com as crianças e com as famílias de oferecer um atendimento de qualidade e isso passa por nos considerarmos profissionais. Na escola, todos têm o dever de respeitar os colegas e saber conviver, mas não podemos deixar de dizer para o grupo quando algo não está bem no trabalho. Faz parte de ser um bom profissional e também de ter uma boa relação como grupo ter maturidade para ouvir e falar sobre o seu trabalho e sobre o trabalho da equipe. Nem sempre isso é fácil assim. Muitas vezes eu tenho que mediar essas conversas entre as pessoas, lembrar que todos têm horários para respeitar, todos têm suas atribuições, seja o professor, o diretor, o coordenador, o funcionário. A gente pode ter amizade no local de trabalho, mas sem perder de vista o profissionalismo. Acho isso importante, é o que vai garantir que o trabalho seja feito com qualidade. Seguidamente tenho que ajudar a resolver conflitos pessoais na escola. (CP Lutero, 37a).

Em relação a esse aspecto, outra coordenadora pedagógica tem o mesmo ponto de vista:

Eu fiquei pensando sobre o quanto dentro da escola a gente acaba acessando as histórias pessoais de cada um. Muitas vezes sou procurada para mediar uma situação entre as professoras, entre as professoras e as funcionárias, um conflito, um desentendimento. Isso é uma demanda para mim. O que eu faço é sempre tentar chamar a atenção para o aspecto profissional. Porque as questões pessoais aparecem no trabalho e se agente deixar, se a gente não conversar sobre elas, elas vão tomando um espaço grande. Eu sei que o pessoal reflete no profissional. Então eu acho que precisa focar no profissional, fazer o professor refletir sobre sua prática, sua postura com o grupo, sobre as atitudes que ele tem e se elas contribuem com o

grupo e com o trabalho como um todo. (CP Raquel,38a).

O cotidiano da escola de educação infantil é marcado por relações nas quais estão envolvidas as crianças, os profissionais da equipe e as famílias, compartilhando a responsabilidade pela articulação entre a educação e o cuidado das crianças pequenas. Sabemos que um dos eixos que orientam as práticas educativas na escola de educação infantil é a possibilidade de estabelecer interações, ou seja, de proporcionar situações diversas em que as crianças construam suas formas de ser, pensar e sentir o mundo que as rodeia. E se as atitudes da escuta e do olhar atentos do professor são fundamentais para a prática educativa, é verdade também que essas atitudes devem ser abordadas nos programas de formação continuada liderados pelos coordenadores pedagógicos. Segundo Bruno (2010):

Um dos pontos nevrálgicos da prática dos educadores – e por conseguinte dos coordenadores pedagógicos – está ancorado na fragilidade das relações interpessoais que se travam no interior das instituições educativas e no potencial que essas relações guardam no sentido de favorecer ou dificultar a construção e a realização dos projetos, principalmente os formativos. (BRUNO, 2010, p.86).

Para essa autora, o papel do coordenador pedagógico é o de um articulador ou mediador das relações, especialmente entre educadores e crianças, sem deixar de lado as relações com a equipe gestora e a relação dos educadores entre si. O que ocorre é que geralmente os programas de formação não contemplam a temática das relações interpessoais, como se isso não fosse algo a ser aprendido no contexto da escola, mas se desse espontaneamente. No entanto, compreendo que as práticas pedagógicas realizadas na escola de educação infantil caracterizam-se pela complexidade do trabalho coletivo, que precisa ser planejado e discutido em equipe, o que exige que o coordenador pedagógico organize encontros sistemáticos de formação continuada que integrem os aspectos pedagógico, político e relacional, favorecendo a formação pessoal e profissional dos professores. Pensando dessa maneira:

Gerenciar os conflitos inerentes a um contexto marcado por diferentes interesses e necessidades é uma tarefa difícil e exige conhecimentos sobre a área da educação infantil, disponibilidade para a reflexão a respeito das

diferentes formas de pensar e agir dos educadores. Exige flexibilidade para lidar com uma rotina de trabalho dinâmica, complexa e permeada por emoções. Tais aspectos são de fundamental importância e devem ser abordados na formação inicial e na formação permanente. (BRUNO, 2010, p.95).

O excerto acima sustenta as falas dos coordenadores pedagógicos em relação à função de mediação exercida por eles nas escolas em que atuam – tanto da dimensão interpessoal quanto da dimensão do desenvolvimento profissional da equipe. Para eles, essa é uma das funções que mais exigem tempo e energia, pois os professores são desafiados pelos coordenadores a refletir sobre suas práticas e realizá-las de maneira significativa, tanto para as crianças quanto para os próprios professores. Assim, periodicamente, os coordenadores procuram os professores com o objetivo de acompanhar e participar dos horários de planejamento individual ou em grupo, observar as interações e as situações propostas e realizadas pelos professores com seu grupo de alunos, propor e coordenar momentos de formação e estudo individual e em equipe, conversar sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, conversar sobre as dificuldades e auxiliar os professores na busca de soluções para os desafios do trabalho compartilhado entre família e escola. Além de dispender tempo e energia, essas ações exigem, segundo o grupo de coordenadores, muito preparo e disponibilidade para trabalhar em grupo.

Talvez por isso mesmo, os coordenadores apontaram como fundamentais os encontros entre eles, grupo de coordenadores, sugeridos pela pesquisa, para a discussão de temáticas específicas da sua atuação. E destacaram a participação na pesquisa como uma possibilidade de compartilhamento de experiências pessoais e profissionais e de reflexão sobre suas práticas. Ouçamos os relatos de duas coordenadoras nesse sentido:

Na escola a gente media sempre uma ou outra situação. Ou é entre professor e aluno, ou entre os professores, entre professores e pais. Isso tem a ver com o pedagógico da escola, porque o pedagógico envolve esse todo, envolve o ambiente estar limpo e organizado, envolve a família estar tranquila e confiante, envolve as crianças estarem bem atendidas e tudo parece que se volta para o coordenador, ele precisa saber como tudo está acontecendo na escola, ele precisa saber para poder ajudar, poder mediar tudo isso que acontece. E o coordenador está sempre envolvido com todo esse funcionamento da escola. Por isso a gente precisa de momentos em que a gente possa falar, desabafar, dizer o que está bom e o que não está, trocar ideias com os nossos colegas, refletir. Porque tem coisas que eu não posso abrir com o meu grupo de professores. E isso eu posso fazer aqui. Às vezes na escola eu tenho vontade de me abrir, de explodir, mas não posso. Como é bom ter um trabalho, uma

pesquisa sobre a coordenação para a gente ter um tempo para falar. (CP Luciane, 33a).

Esses encontros me ajudam como coordenadora porque podemos discutir sobre como acontece o nosso trabalho na escola, como mediar o trabalho com o grupo na escola. Acho isso bem interessante, porque é uma possibilidade que me ajuda. O trabalho na escola é difícil e a gente fica cansada se não tem com quem discutir. Eu acho que essa possibilidade de conversar, de fazer esse trabalho, de discutir esse lugar, nos fortalece, nos ajuda a permanecer nesse lugar. Esses momentos são muito importantes, ter uma pessoa para mediar é muito importante. Na escola a gente media essas conversas entre o grupo. Aqui a gente pode falar dos nossos sentimentos como coordenadora, fazer a parceria com as colegas, as trocas. (CP Ândrea, 45a).

A partir das falas do grupo de coordenadores e segundo meu entendimento, a função de mediação pode ser pensada como intervenção, uma vez que procura problematizar para promover, entre e pelos sujeitos envolvidos, a transformação das relações interpessoais e profissionais que acontecem na escola. Assim, a intervenção do coordenador pode contribuir para o desenvolvimento profissional e interpessoal dos professores, à medida que ele busca o conhecimento da equipe – os aspectos grupais e individuais, as histórias de cada um, sua formação, sua experiência, os conhecimentos que domina, como desenvolve sua ação pedagógica. Ou seja, para atuar como mediador o coordenador precisa ter conhecimento sobre a equipe e sobre o contexto de atuação dos profissionais da escola, precisa prestar atenção no desempenho cotidiano da equipe que está sob sua coordenação e buscar elementos que possam qualificá-lo. Para isso, um dos instrumentos mais importante do trabalho do coordenador é o planejamento, que dá sentido às ações realizadas por ele e faz com que a equipe da escola reconheça o sentido e a qualidade da proposta que o coordenador lhe apresenta.

Essa concepção de que o coordenador pedagógico pode tornar-se um mediador da aprendizagem e das relações entre a equipe de profissionais da escola em que atua, utilizando-se de estratégias de mediação com o objetivo de facilitar a construção da capacidade de reflexão e de interação entre os professores, encontra em autores como GARMSTON; LIPTON; KAISER (2002), apoio e parceria. Sob essa perspectiva, o coordenador é considerado, dentre todos os profissionais da equipe da escola, o profissional que tem a responsabilidade de promover o desenvolvimento e o crescimento profissional da equipe sob sua coordenação, mediando o desenvolvimento da equipe da escola.

4.2.2 Figuras de revista

O segundo encontro com os coordenadores pedagógicos iniciou com a proposta de que os participantes procurassem em revistas e recortassem duas figuras que os remetessem à atuação da coordenação pedagógica. A primeira figura a ser escolhida deveria representar a percepção dos participantes acerca da coordenação pedagógica de um modo geral. A segunda figura a ser selecionada deveria remeter à maneira que cada participante se percebe na função de coordenador pedagógico atualmente. Combinamos em torno de 15 minutos para a exploração das revistas e a seleção das figuras. Enquanto folhavam as revistas, os coordenadores faziam comentários, relacionando as imagens observadas com situações vividas no dia a dia na escola. Foi um momento descontraído, em que os coordenadores mostravam as figuras uns aos outros, riam, interagiam livremente sem que eu tivesse feito uma pergunta no sentido de direcionar a conversa.

Uma vez selecionadas as figuras, passamos a conversar em grupo sobre os sentidos da escolha das figuras para cada um dos coordenadores. Para apresentar as falas e reflexões realizadas pelo grupo, organizei-as em duas categorias ou conjuntos de figuras e respostas que representam como o grupo percebe a atuação da coordenação pedagógica de um modo geral, conforme segue:

4.2.2.1 Coordenação pedagógica como uma função que possui múltiplas atribuições

As figuras encontradas pelos coordenadores que revelaram que o coordenador pedagógico, de um modo geral, está envolvido em uma série de atribuições e tarefas foram um polvo com muitos braços, sendo que cada braço estava ocupado em realizar uma tarefa diferente, porém todas ao mesmo tempo (Figura 1); a de uma mulher com muitas pessoas ao seu redor, sobre ela ou “penduradas” nela (Figura 2); a de um surfista sobre as ondas (Figura 3); a de uma pessoa trabalhando em frente ao computador, indicando que está conectada a muitas ações simultaneamente (Figura 4).



Figura 1



Figura 2



Figura 3

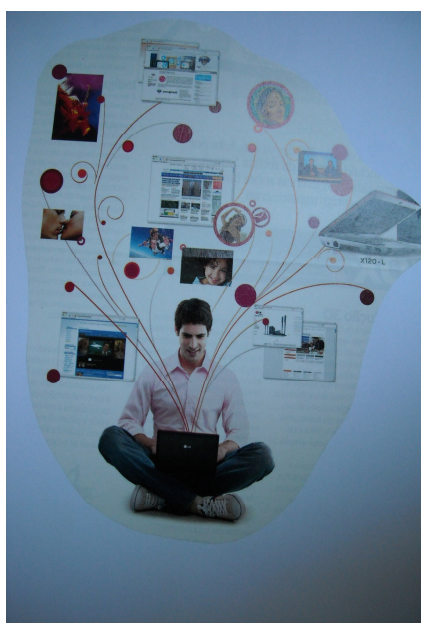


Figura 4

Segundo os participantes, essas figuras remetem a uma condição que o coordenador pedagógico, de um modo geral, enfrenta cotidiana e atualmente. As falas das coordenadoras transcritas abaixo indicam que as tarefas realizadas cotidianamente pelo coordenador pedagógico são muitas:

Na escola, a situação real do coordenador é de fazer muitas coisas ao mesmo tempo e faltar tempo para o mais importante que é coordenar o trabalho pedagógico. Assim como o polvo, o coordenador tem muitas frentes de ação, faz muitas coisas ao mesmo tempo e precisa ser muito organizado para não deixar os braços se enrolarem. Todos esperam muito do trabalho do coordenador, cobram resultados, esperam que ele saiba muitas coisas, que tenha respostas, mas nem sempre é assim. O coordenador precisa ter clareza sobre o que quer alcançar para não deixar outras coisas se atravessarem e assim fazer com que ele perca o caminho. (CP Luciane, 33a).

A figura que eu escolhi é a de uma mulher balançando, sorrindo, mas com muitas pessoas penduradas nela. Eu escolhi essa figura porque pensei que o coordenador é aquele profissional de quem se espera que na escola ele esteja sempre bem. Mesmo que aconteçam problemas, o coordenador é um esteio para o grupo, ele é visto como alguém que pode apoiar, que está aí para ser uma base para o grupo. Na prática isso acontece todos os dias. Uma professora aparece e diz que não está bem, uma funcionária vem e fala que teve um problema em casa, uma família vem pedir ajuda ou reclamar de alguma coisa que aconteceu na escola, falta um professor e precisa substituir, o diretor pede para o coordenador ajudar a escrever um documento. Todas essas situações são levadas para o coordenador. Sempre o coordenador vai estar envolvido em situações que acontecem na escola, além do que normalmente ele pensa que irá fazer. São muitas demandas que surgem todos os dias. O mais comum é que o coordenador saia fazendo, atendendo. Mas isso pode ajudar na hora da emergência, mas não ajuda a escola a crescer como equipe. Para isso precisa planejamento, precisa organização, especialmente do coordenador. O coordenador tem um papel fundamental na escola, que certamente não é o de fazer tudo ao mesmo tempo. (CP Meire, 34a).

As coordenadoras pedagógicas Tânia e Gláucea parecem pensar de modo semelhante ao que nos dizem os relatos anteriores. Vejamos:

Eu escolhi a figura de um surfista porque para mim ela ilustra a realidade do coordenador, que está sempre em movimento, nunca é igual todos os dias. A cada dia acontecem situações em que é preciso replanejar em poucos minutos o que fazer, porque alguém faltou ou aconteceu algo que não tinha sido planejado. Por isso eu escolhi a prancha de surfe porque mostra que a coordenação tem que ser flexível, com muito jogo de cintura para alcançar o que se propôs fazer, para acolher também as situações que surgem sem planejar. (CP Tânia, 48a).

A figura desse homem em frente ao computador mostra que ele está ligado em muitas coisas ao mesmo tempo, está pensando em muitas coisas. Pode passar a idéia de que o coordenador está sempre fazendo muitas coisas ao mesmo tempo. Mas nem sempre isso significa que o coordenador está tão atarefado que não consegue concentrar no que é da sua função. Eu vejo que essa figura também pode mostrar que o coordenador sabe muitas coisas, vive o dia a dia da escola e se utiliza desses conhecimentos que possui para fazer o seu papel. (CP Gláucea, 39a).

Apesar de mencionar que são muitas as tarefas atribuídas ao coordenador

pedagógico diariamente, os participantes apontaram que esse profissional encontra a especificidade da sua função quando consegue priorizar, para si mesmo e em conjunto com a equipe da escola, os objetivos e as atribuições da sua função. Para eles, se o coordenador pedagógico não tiver um foco definido de ação, ele perde a credibilidade dos professores e demais profissionais e o clima geral da escola é de tensão e de jogos de poder entre as pessoas. De acordo com a fala de um coordenador, “esse é um exercício difícil, mas necessário: conseguir planejar minha atuação na escola e mantê-la no dia a dia e perante a equipe” (CP Lutero, 37a). Uma coordenadora disse que o que faz o coordenador ganhar o respeito e a confiança da sua equipe não é o fato de estar sempre disponível no sentido de atender a tudo que lhe é solicitado e que se espera que ele faça. Para ela, o coordenador pedagógico contribui para o desenvolvimento profissional da equipe que está sob sua coordenação quando vai ao encontro da equipe com o objetivo de fazer provocações e perguntas, de desafiá-la, de desacomodá-la no sentido de fazer com que ela reflita e busque, em conjunto, alternativas para as situações que se apresentam (CP Adriana, 29a). Ou seja, compreendo que dessa maneira os coordenadores dizem que seu papel não é o de atender a todas as demandas colocadas pelos profissionais da equipe, nem tampouco se deixar levar pelas situações imprevistas e urgentes que surgem no dia a dia, na lógica do “ativismo” já mencionado e criticado por eles, ou do “tudo ao mesmo tempo agora”. Segundo a análise que faço, aquilo que os coordenadores chamam de *tudo* tem a ver com o *que* fazem, com as atribuições da função já definidas no quadro de atribuições dos coordenadores pedagógicos da rede municipal, enquanto que aquilo que chamam de *ao mesmo tempo* se refere ao *como* põem em prática suas atribuições, como lidam com a administração do quadro de atribuições, com sua própria relação com planejamento, com a organização e a avaliação de prioridades, com as demandas emergentes e/ou urgentes e com sua própria maneira de lidar com as demandas colocadas pela equipe da escola. Com relação a essas falas, Conceição (2011) considera que:

Se do professor é exigido detalhado planejamento de trabalho, na versão docente e na versão compartilhada com a comunidade, por que não haveríamos de encontrar rotineiramente o planejamento da coordenação pedagógica, registrado e compartilhado com a comunidade escolar? É uma questão de seriedade, de transparência e de necessidade do profissional a sua frente realizar seu planejamento de trabalho nos moldes do que

previmos para o professor. A organização predomina e as alterações podem ser feitas, comunicadas, decididas e compartilhadas de acordo com os resultados já obtidos e com a demanda da equipe de professores e da rotina escolar. O planejamento de uma etapa prevê a avaliação da equipe em relação aos próprios procedimentos realizados e decisão sobre ações futuras. Tais procedimentos conferem à equipe adesão ao projeto que traz diferenças significativas sobre os resultados obtidos. (CONCEIÇÃO, 2011, p.31).

Tendo em conta as considerações feitas até aqui, acredito, como eles, que cabe ao coordenador elaborar, de forma detalhada, o planejamento do seu trabalho, com metas e ações definidas a partir das atribuições da função contidas no Regimento Escolar Padrão da Rede Municipal de Ensino. Dessa maneira, o coordenador pode inverter a relação que muitas vezes se estabelece na escola, segundo as expressões utilizadas pelos próprios coordenadores, de agir como o “faz tudo”, como o “apagador de incêndio”, como “aquele que faz tudo o que se espera que ele faça”, como “um polvo de muitos braços”, para se colocar na posição do profissional que demanda tarefas à equipe, a partir das atribuições de cada um e do planejamento do seu trabalho para a escola, resultado de sua leitura crítica sobre o funcionamento da mesma. Um planejamento detalhado do trabalho com ações a curto, médio e longo prazo pode ajudar o coordenador a reverter o peso das urgências que surgem diariamente na escola e auxiliá-lo a realizar o que é específico da sua função.

4.2.2.2 Coordenação pedagógica e supervisão

As outras três figuras selecionadas pelos demais coordenadores para representar a coordenação pedagógica de um modo geral, ilustram a relação entre coordenação pedagógica e supervisão. São elas: a figura de olhos espiando atrás de um papel (Figura 5); a de uma mulher olhando por cima dos óculos (Figura 6) e a de um par de óculos escuros (Figura 7).

**Figura 5****Figura 6****Figura 7**

Conforme abordado no capítulo que trata da supervisão escolar em perspectiva histórica, antes de ser assumida pelo sistema educacional, a supervisão existiu com o objetivo de controlar e garantir a melhoria dos processos de produção nos campos da indústria e do comércio, militar, esportivo e político, visando bons resultados do trabalho em realização.

No momento em que estendeu-se ao campo educacional, a supervisão operou dentro de uma linha de inspecionar, reprimir, checar e monitorar o processo de ensino e de verificar o cumprimento das atividades docentes. A supervisão

preocupava-se com a aferição do rendimento escolar, visando a eficiência do ensino. Naquele momento, a função do supervisor ainda foi associada a de líder de grupo, ao treinamento de recursos humanos, ao inspetor administrativo.

Da leitura dos textos que tratam da história da supervisão, podemos verificar duas conceitualizações acerca dessa função, que perduram até hoje no inconsciente e nas práticas de profissionais de educação. Quando o termo é usado em contextos de formação de professores, é acentuada a ideia de orientação, acompanhamento, gestão e coordenação de projetos, revelando uma concepção de supervisão cooperativa e ativa. Por outro lado, a ideia de controle, fiscalização e inspeção ainda aparece como uma marca da supervisão, que dura, se estende como fronteira e barreira entre os profissionais da escola, com efeitos nocivos às relações e ao trabalho.

Mesmo reconhecendo que algumas vezes os coordenadores pedagógicos enfrentam mais resistência de alguns professores que inicialmente os veem como meros fiscalizadores do seu trabalho, o grupo de coordenadores comentou que entende que o controle faz parte da função, com o objetivo de garantir a qualidade do processo educativo. As falas abaixo ilustram essa afirmação:

Eu não consigo ver o trabalho da coordenação pedagógica desvinculada da ação de regulação do trabalho do professor. Eu penso que o coordenador está na escola para fazer isso. Historicamente a gente sabe que o supervisor teve uma atuação no sentido de controlar o trabalho do professor. Acredito que hoje esse ainda é um aspecto importante do trabalho do supervisor. Não no sentido de somente controlar por controlar, o jeito de exercer essa regulação hoje é bem diferente, mas acredito que seja importante. Se um professor não está desenvolvendo um bom trabalho, se não está de acordo com o PPP, o coordenador precisa intervir, precisa apontar o que não está acontecendo. Só que se isso é falado hoje em dia, parece uma coisa que não está autorizada a se falar, se a gente usa o termo supervisão as pessoas acham ruim, que se abusa do termo supervisão para dizer que se ocupa um lugar superior. Eu penso que o supervisor tem que estar na escola para ajudar, para compartilhar, para trabalhar junto, mas eu penso que ele tem essa função, o dever na escola de colocar o dedo na ferida e desacomodar, fazer o grupo pensar. (CP Adriana, 29a).

Eu concordo com o que foi falado sobre a função de controle que nós temos. Eu gosto do termo supervisão, no sentido de um olhar atento, apurado, não no sentido de super de estar acima, de quem sabe mais que o professor, de uma divisão de quem sabe e de quem executa. Mas supervisão no sentido de estar ao lado do professor, de quem apoia, de quem conhece o trabalho para poder ajudar a pensar como fazer melhor. Acho que uma das coisas mais difíceis de se fazer como coordenadora é a intervenção junto aos professores, como fazer a intervenção com cada professor em relação ao seu trabalho, ao seu planejamento, sem que ele sinta que é apenas uma cobrança, uma exigência de alguém que está acima dele. Mas é

preciso achar o ponto entre auxiliar os professores e cobrar que eles cumpram com seus deveres também. Faz parte da nossa função supervisionar o trabalho do professor, mas acredito que não precisa ser de um jeito impositivo. O coordenador precisa mostrar que respeita o trabalho, que respeita a caminhada de cada professor, mas ao mesmo tempo não pode deixar de cobrar, apontar o que pode melhorar, exigir que se faça aquilo que foi combinado em conjunto. Às vezes cansa ter que cobrar coisas que parecem óbvias, mas também o óbvio tem que ser dito. Então, lidar com essas coisas não é fácil, mas faz parte. (CP Meire, 34a).

Partindo do pressuposto de que a coordenação pedagógica é a instância responsável pela supervisão pedagógica das escolas na rede municipal de Novo Hamburgo, afirmo que a atuação profissional do coordenador pedagógico implica no trabalho de coordenação e controle do processo educativo, que tem por objetivo assegurar os princípios e as finalidades da educação infantil na prática pedagógica.

Conforme Ferreira (2008), a palavra controle apresenta vários sentidos tais como conferir, verificar, regular, comparar com um padrão, exercer autoridade sobre, dirigir ou comandar, frear ou cercear. Historicamente, a função da supervisão na educação se configurou a partir da ideia de que deveria controlar um planejamento elaborado acima do conhecimento e da participação dos que iriam executá-lo. No entanto, hoje, não é com esse sentido que se fala a respeito da função de controle, tanto na literatura sobre o tema quanto entre o grupo de coordenadores sujeitos da pesquisa. Há necessidade de controle, sim, no trabalho educacional, conforme afirmaram os coordenadores. Mas um controle redefinido com base em novos significados.

Necessita o profissional supervisor exercer o controle em suas atividades profissionais? Sim, mais do que nunca. Esse controle terá, entretanto, outra qualidade, que não é a estabelecida pelo estatuto autoritário, tampouco se refere à qualidade total, mas, sim, a uma qualidade social que se encontra no exercício da cidadania e com ela se identifica. O controle necessário é o que se fará por meio da construção coletiva do projeto educacional, que será o documento norteador do controle coletivo que se estabelecerá no âmbito escolar, visto que construído coletivamente. (FERREIRA, 2008, p.99).

Assim como as figuras 5, 6 e 7 apareceram relacionadas à ideia de supervisão como controle, os coordenadores também as relacionaram à ideia de supervisão como o “olhar sobre”, “visão ampla”, “olhar abrangente”. Para eles, uma habilidade que o coordenador está sempre exercitando e necessita aprimorar continuamente é a observação. Para isso, um olhar atento e sensível para a

realidade da escola é fundamental, assim como disponibilidade para estar junto com os professores na sala de aula, circular pelos espaços da escola, participar dos diversos momentos da rotina, interagir com as crianças em diferentes situações, conversar com as famílias. É uma visão ampla sobre o funcionamento geral da escola que fornece elementos para o coordenador definir estratégias para sua ação. Ou seja, “é preciso dedicar esforço para cultivar um olhar atento, sem pressa, que acolha as semelhanças e diferenças, um olhar que capte antes de agir”, conforme a coordenadora Adriana, 29a.

Segundo a mesma coordenadora, a ideia de “visão sobre” que está relacionada à função da supervisão não tem a conotação de uma visão mais importante ou superior que a dos demais profissionais da equipe, mas tem o sentido de uma visão através, de perto, de longe, de ângulos diferentes sobre o mesmo aspecto. Para ela, o “olhar sobre” da supervisão é “o olhar que deseja uma prática pedagógica melhor da sua equipe; um olhar que está na escola para ajudar, contribuir, exigir, corrigir, apostar, intervir, apoiar, elogiar; um olhar questionador que pode provocar que a escola se olhe, se perceba em sua prática pedagógica”.

Outro coordenador, comentando sobre a figura escolhida por ele, relacionou supervisão à ideia de “visão sobre”:

Optei pela figura dos olhos bem abertos porque para mim ela representa o que significa ser coordenador. Nessa função, o olhar atento para a realidade da escola é fundamental. O coordenador precisa ter um olhar atento, observador e questionador sobre o dia a dia da escola. Parece que quem olha está perguntando: o que se passa aqui? Por que é assim? Pode ser diferente? Também parece que quem olha está procurando abrir um caminho, procura uma saída, uma alternativa. Também relacionei com o lado bom de ser coordenador que é poder ver resultados positivos do trabalho feito pelos professores, se sentir parte dele, ver que contribuiu. Pensei que o olhar também mostra que se olha em uma direção. Na escola o coordenador tem muitas tarefas, mas é importante escolher um foco, uma prioridade, senão muito pouco acontece de fato. (CP Lutero, 37a).

Para os coordenadores, “o olhar atento, observador e questionador” é um componente fundamental das suas práticas como coordenadores pedagógicos. Entendo, a partir dos relatos dos participantes, que a imagem do olhar significa uma disponibilidade desse grupo de coordenadores de buscar conhecer, se aproximar, desvendar, interpretar, analisar, descrever e compreender as práticas que são realizadas no interior das escolas de educação infantil em que atuam. Da mesma maneira, entendo que os coordenadores indicam que a observação direta da prática

pedagógica dos professores e das atitudes e produções dos alunos, nos diferentes espaços e tempos da escola, pode fornecer informações significativas sobre os acontecimentos, que são importantes para o planejamento da ação da coordenação pedagógica.

4.2.2.3 Coordenação pedagógica e trabalho em equipe

Depois de falarem a respeito das figuras que escolheram para representar a coordenação pedagógica de um modo geral, os participantes foram desafiados a falar sobre como percebem a si mesmos no exercício da função de coordenadores pedagógicos em suas escolas, respondendo à questão problematizadora formulada e apresentada pela pesquisa: escolher uma figura de revista que represente a sua maneira de ser coordenador pedagógico hoje e comentar.

As figuras selecionadas indicam que os coordenadores percebem que sua presença e atuação na escola é importante para a realização do trabalho educativo e que existe uma especificidade que caracteriza suas práticas, tanto do ponto de vista dos próprios coordenadores como do ponto de vista dos professores sobre o trabalho dos coordenadores, identificado e manifestado por alguns coordenadores, que é o acompanhamento do trabalho realizado pelos profissionais da equipe da escola, de modo especial o trabalho realizado pelos professores. São elas: a figura de um alpinista escalando uma montanha (Figura 8); a de um menino segurando uma bola de futebol (Figura 9); a de uma mulher confeccionando um colar de contas (Figura 10); a de uma mulher sendo abraçada por adolescentes (Figura 11) e a de uma menina tomando mamadeira que está sendo segurada por um urso de pelúcia (Figura 12).



Figura 8



Figura 9



Figura 10



Figura 11



Figura 12

Nesse momento, os coordenadores puderam optar em permanecer com as figuras escolhidas anteriormente para representar a coordenação pedagógica de um modo geral ou em selecionar outras figuras que representassem o modo de cada um se perceber na função de coordenador pedagógico atualmente. Duas coordenadoras optaram por permanecer com a mesma figura para representar, ao mesmo tempo, a coordenação pedagógica de um modo geral e suas maneiras de atuar como coordenadoras. As figuras são a de uma mulher olhando por cima dos óculos (Figura 6), selecionada pela coordenadora Adriana, 29a, e a de um surfista sobre as ondas (Figura 3), selecionada pela coordenadora Tânia, 48a. Para elas, existem elementos semelhantes entre a representação da coordenação pedagógica de um modo geral e entre as práticas de cada uma, quais sejam a supervisão e o controle do trabalho realizado pelos professores (CP Adriana, 29a) e o cotidiano do trabalho do coordenador marcado pelas emergências que surgem e que precisam ser consideradas, mesmo não tendo sido previamente planejadas pelo coordenador (CP Tânia, 48a).

As figuras selecionadas anteriormente para representar a coordenação pedagógica de um modo geral, aparecem associadas, nas falas dos demais participantes, a concepções de supervisão como fiscalização, inspeção e controle autoritário do trabalho dos professores, enquanto que as figuras que representam suas práticas atualmente aparecem associadas a uma concepção do coordenador como profissional responsável pela formação continuada e pela qualificação do trabalho pedagógico realizado pelas equipes das escolas em que atuam.

Os trechos a seguir ilustram como duas coordenadoras se percebem em suas práticas singulares de coordenação pedagógica nas escolas de educação infantil da rede municipal de Novo Hamburgo:

Eu escolhi uma figura que mostra uma pessoa praticando um esporte radical (figura 7), que para mim representa o que é ser coordenador. A relação que eu faço com a minha prática é que eu sou desafiada pelo dia a dia da escola a continuar aprendendo e auxiliando meu grupo a melhorar o trabalho feito. Para isso, o coordenador tem que ter determinação, liderança, objetivos, saber buscar alternativas, não se prender a um único jeito de fazer as coisas e superar dificuldades. (CP Raquel, 38a).

Eu me identifiquei com a figura do jogador de futebol. Fiquei pensando que talvez ele, por estar com a bola na mão, pareça o dono da bola. Mas não é isso que eu relacionei com a minha função na escola. Eu acho que pareço mais o técnico, que joga bola junto com o grupo, que faz com que uma equipe jogue ou não, que sabe delegar a

bola para a equipe jogar, que sabe quem pode jogar melhor em cada posição. O coordenador não é a equipe, mas ele faz parte dela, ele precisa da equipe, está à frente da equipe e tem um saber que pode ajudá-la a desenvolver seu trabalho. O coordenador precisa da parceria do grupo de professores, da diretora e das famílias para o trabalho acontecer. (CP Tânia, 48a).

Nos relatos acima, as duas coordenadoras indicam que ser coordenador pedagógico está relacionado a uma série de habilidades e conhecimentos, especialmente os relativos ao relacionamento interpessoal, uma vez que a função exige que estejam em constante contato e interação com as pessoas que compõem a escola. Ou seja, gerir o trabalho em equipe é uma condição muito importante para que alcancem seus objetivos como coordenadoras. Se, como já afirmei anteriormente, a ação de coordenar implica articular pontos de vista e atividades em direção a um objetivo comum que, neste caso, equivale a práticas pedagógicas mais intencionais e qualificadas, a coordenação pedagógica busca desenvolver ações que favoreçam as interações na escola, entre os diversos segmentos que a constituem e a colocam em funcionamento: dos professores entre eles, entre professores e direção, entre professores e famílias, entre professores e alunos e mesmo entre professores e o conhecimento de novas teorias e práticas pedagógicas. Da mesma maneira, as falas abaixo seguem indicando que os coordenadores acreditam que sua função tem um papel fundamental na organização e na articulação do trabalho em equipe, ao mesmo tempo em que se percebem parte integrante das relações que acontecem entre os seus componentes.

A figura da menina com o ursinho me lembrou do papel que eu tenho, o papel de apoio para o trabalho pedagógico feito pelo grupo. Eu tento ser uma parceira, não simplesmente alguém que controla o trabalho dos professores, do lado de fora. Eu acho que aqui também aparece a palavra paixão. Eu sinto paixão de estar na escola, de trabalhar em equipe, de estar com as crianças, de ensinar e de aprender. Não recebemos nenhuma diferença salarial para ser coordenadores, então o que me move é a paixão pelo trabalho, é porque acredito que minha função faz a diferença dentro da escola, é porque acredito na importância da educação infantil para as crianças e as famílias. É isso que me mantém na função. (CP Meire, 34a).

Relacionei a figura da mulher à da professora, que está sendo abraçada pelos alunos. Para mim, lembra que essa é a relação mais importante para o meu trabalho na escola. A relação da professora com as crianças. Eu presto atenção em como as professoras se relacionam com as crianças, se elas brincam junto, se elas se preocupam em planejar coisas interessantes para as crianças, se elas conversam com as crianças. Quando vejo que essa relação com as crianças é afetiva, que as

crianças se vinculam a sua professora, que a professora é disponível, então o trabalho acontece. Eu falo para o grupo que ser professora de crianças pequenas passa por essa relação. (CP Gláucea, 39a).

A imagem de uma pessoa confeccionando um colar me fez pensar sobre a minha função na escola. Ela não está colocando as peças de qualquer maneira, ela coloca as peças de uma maneira especial, ela está fazendo uma trama, uma joia, um trabalho bonito. Ela combina as peças, as cores, segundo uma ideia. Comparei comigo, ao trabalho que faço, que é um trabalho que tem uma intenção de fazer bem feito. Eu quero a joia mais bonita, que é o trabalho pedagógico da minha escola. Para isso, eu preciso combinar, organizar, promover, acomodar, procurar o melhor jeito, articular as pessoas e as condições para que o trabalho aconteça. (CP Luciane, 33a).

Mesmo tendo optado por permanecer com a mesma figura para representar tanto o coordenador pedagógico de um modo geral quanto a sua própria maneira de ser coordenadora atualmente, Adriana, 29a, complementa:

Se eu fosse trocar a minha figura, eu também escolheria a figura da mulher fazendo um colar. Minha escola tem um grupo estável e eu não sinto que preciso ficar apagando incêndio. As professoras me procuram para conversar na maioria das vezes para falar sobre as questões da aprendizagem, do trabalho pedagógico. Sou uma coordenadora em início de carreira, há muito tempo eu tinha o desejo de atuar como coordenadora e agora surgiu a oportunidade, por isso eu espero contribuir com meu grupo dentro do que eu penso que seja a minha função. Isso me ajudou a demarcar minha atuação também. Eu percebo que a coordenadora que estava na escola antes de mim já tinha um trabalho bem consolidado, o grupo sabia das funções e responsabilidades de cada um, e isso ajudou com que eu conseguisse marcar minha atuação. Para o grupo está bem claro o que compete à coordenadora, à diretora, às professoras e eu vejo que essa organização é muito importante para a escola andar bem. (CP Adriana, 29a).

O último relato transcrito aponta para uma questão diferente das situações já comentadas por outros coordenadores, quando se referem às inúmeras tarefas que emergem cotidianamente e se atravessam no seu planejamento, fazendo com que, por vezes, se desviem dele. O trecho acima indica que o fato de contar com um grupo de professores “estável” contribui para que o trabalho do coordenador encontre condições mais favoráveis de realização e propicia o planejamento de ações a curto, médio e longo prazo. Um grupo estável de professores, para essa coordenadora, significa que os professores que estão sob sua coordenação são, na maioria, “professores concursados, que já trabalham há mais tempo na escola, têm uma boa frequência e não faltam ao trabalho e continuam investindo na própria formação, já que todos possuem curso superior ou pós-graduação. (CP Adriana,

29a.). Além disso, o fato da equipe já ter contado com uma coordenadora pedagógica anteriormente que, segundo a coordenadora atual, possuía um trabalho consolidado, foi apontado como um aspecto que produz reflexos sobre as condições de trabalho da coordenação pedagógica na escola atualmente.

Concordando com a ideia de que a estabilidade do grupo de professores é um fator que interfere na organização do trabalho do coordenador, segundo minha análise como supervisora e como pesquisadora, o relato a seguir indica que o fato da escola possuir um grupo mais transitório ou instável dificulta e, por vezes, impede que o coordenador planeje e realize aquilo que planejou, fazendo com que trabalhe mais com as situações que surgem como urgências diariamente:

Eu penso que uma questão que interfere no trabalho da coordenação é a organização do grupo de professores. O grupo na minha escola não é estável, esse ano iniciou com sete novas professoras que chegaram do concurso e situar todas elas no trabalho da escola foi algo complicado e exigiu muito da minha atenção. Já faz tempo que a escola tem um grupo que muda muito, com saídas e chegadas de professores. Além disso, quando teve eleições, trocou a diretora e eu também entrei recentemente. Os professores não tinham uma referência de grupo e nem de coordenação. Isso é novo. Mesmo assim eu vejo que esse ano tivemos um avanço, porque estamos conseguindo formar um grupo, aos poucos, já que tem uma professora que chegou há apenas um mês. (CP Tânia, 48a).

Tendo em conta o que foi dito até o momento, entendo e afirmo que a atividade pedagógica exige dedicação, conhecimento e, principalmente, capacidade de funcionar em equipe. O grupo de trabalho é o maior valor que a escola pode ter, pois em equipe são planejadas e desenvolvidas as ações na escola. O coordenador, agindo como um mediador das relações interpessoais e como um líder do processo de planejamento coletivo, pode contribuir para que o grupo de profissionais da escola se constitua efetivamente como uma equipe de trabalho.

É em equipe que os coordenadores engendram uma “trama”, confeccionam uma “joia”, constroem uma obra, que eles comparam ao trabalho pedagógico realizado na escola. Através do desenvolvimento contínuo da equipe, da qual fazem parte, os coordenadores participantes desse estudo não se percebem como aqueles que têm as respostas prontas, que transmitem verdades e certezas absolutas, a partir das quais pretendem conduzir os sujeitos em formação. Ao contrário, falam sobre si mesmos como aqueles que, nas escolas de educação infantil, impulsionam, motivam, provocam, desafiam, instigam suas equipes a se questionarem, a

refletirem sobre suas práticas, a buscarem alternativas para as mudanças, atuando como os mediadores de um processo em que a equipe como um todo, inclusive eles, avancem em termos de prática pedagógica.

5 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: ATRIBUIÇÕES, AÇÕES E PRIORIDADES DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Esse capítulo trata sobre as questões abordadas no segundo bloco do questionário, que foi respondido por um total de sete coordenadores pedagógicos e continha perguntas relativas às diferentes funções exercidas por esses coordenadores nas diferentes instituições em que eles atuam; a quem são os profissionais da escola e de fora dela com os quais os coordenadores trabalham, bem como quais são as ações desenvolvidas com cada um deles; às ações de um dia típico de trabalho dos coordenadores; à maneira que cada um seleciona e organiza as ações que realiza. As respostas do questionário foram cruzadas às falas transcritas do segundo encontro com os coordenadores, resultando na apresentação e na análise a seguir.

5.1 PERSEGUIR O FOCO: UMA ESTRATÉGIA FUNDAMENTAL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

A primeira pergunta do questionário respondido por escrito pelos coordenadores pedagógicos solicitava que preenchessem um quadro organizado de modo a mostrar as funções desempenhadas por eles ao longo de uma semana, nos três turnos do dia: manhã, tarde e noite. As respostas foram as seguintes: um coordenador é professor titular de uma turma de crianças de faixa etária de 4 anos pela manhã e coordenador pedagógico no turno da tarde, na mesma escola; uma coordenadora divide a carga horária semanal de 40 horas de coordenação pedagógica entre duas escolas de educação infantil, alternando os dias e os turnos entre uma escola e outra; uma coordenadora tem 40 horas de coordenação pedagógica em apenas uma escola; três coordenadoras cumprem 40 horas semanais em uma só escola, divididas entre coordenação pedagógica e como professoras de apoio; uma coordenadora trabalha apenas 20 horas semanais com coordenação pedagógica em uma escola, alternando a carga horária entre os turnos da manhã e da tarde e, à noite, trabalha como professora de ensino superior em um

curso de Pedagogia em uma universidade do município.

Os coordenadores concordaram em afirmar que ter mais de uma função na mesma escola ou dividir a carga horária de coordenação entre duas escolas na mesma rede é um fator que dificulta o trabalho da coordenação pedagógica, pois tanto para a equipe da escola como para ele próprio, torna-se complicado estabelecer claramente e cumprir os horários e as responsabilidades inerentes a cada função. Já a coordenadora que trabalha apenas 20 horas semanais na escola de educação infantil e à noite leciona na universidade, não apontou essa situação como uma dificuldade. As falas a seguir ilustram a realidade de duas coordenadoras que possuem outras funções além da coordenação pedagógica:

A minha situação é que eu divido a minha carga horária entre coordenação e como professora de apoio. Ter duas funções na mesma escola é complicado porque faz com que a gente misture as funções, se confunda às vezes, é difícil administrar isso na escola. Muitas vezes os professores procuram a gente para conversar, mas naquele momento eu estou substituindo um professor numa sala de aula, estou apoiando outro professor em uma atividade, não estou como coordenadora. Eu vejo que também é complicado para quem é coordenador em duas escolas. Muitas vezes a coordenadora não está quando é preciso porque ela está em outra escola. A gente tem 40 horas mas exerce duas funções na mesma escola ou divide escolas e isso exige uma organização maior ainda, a gente acaba se misturando nas duas funções. (CP Ândrea, 45a).

Durante esse ano eu dividi carga horária de coordenação entre duas escolas. No ano que vem não vou mais fazer isso. Vou ficar em uma só escola. É difícil atender as escolas assim. E isso vai causando uma ansiedade porque a gente não consegue atender tudo o que precisa. Às vezes eu fico dias sem ir para uma escola porque tem conselho de classe, reuniões, feriados, então fico até uma semana sem ir em uma das escolas. Quando eu chego tem tanta coisa que leva uns dois dias só para saber o que aconteceu enquanto eu não estava. Eu tinha que ouvir, ouvir, até juntar uma coisa com a outra, ir montando o quebra-cabeça até entender o que aconteceu. (CP Gláucia, 39a).

A situação vivida por muitos coordenadores de acumularem mais de uma função na escola não é uma situação exclusiva das escolas de educação infantil. De acordo com as normas estabelecidas pela SMED-NH para provimento de quadro de pessoal, as escolas com até 200 alunos podem contar com um profissional coordenador pedagógico com carga horária de 20 horas semanais. Isso faz com que os profissionais que possuem carga horária semanal de 40 horas na rede municipal e atuam em escolas com esse porte, tenham que assumir outras funções além da coordenação pedagógica. Portanto, a situação tem um importante componente de

gestão de pessoas por parte da mantenedora, mas também resulta da forma que o coordenador conduz e organiza seu trabalho junto à equipe da escola. Em relação a essa situação, uma coordenadora relatou:

Eu tive uma dificuldade com relação a isso. Eu trabalho na mesma escola com duas funções: coordenadora e professora de apoio. Muitas vezes eu estava na sala de aula como professora e alguém me interrompia, me procurando como coordenadora. Ou o contrário: eu estava fazendo alguma coisa como coordenadora e alguém me pedia para entrar em sala, substituir. No final do ano passado, com as eleições para diretora e com a minha permanência na coordenação nós fizemos uma combinação na escola. Foi uma caminhada grande até meu grupo entender que eu tenho outras funções, mas que eu estou na escola especialmente para ser coordenadora. Eu penso que consegui mostrar para o meu grupo, meu grupo compreendeu a importância do meu trabalho de coordenadora. Eles estão vendo o quanto meu trabalho está se desenvolvendo, estão vendo que o meu trabalho como coordenadora pode ser um ganho para o trabalho deles, para a escola como um todo. Hoje meu grupo me dá o suporte para que eu consiga fazer um bom trabalho. Eu continuo sendo apoio, às vezes substituo professor que falta, mas me dedico muito mais à coordenação, meu grupo entendeu o quanto é importante o papel do coordenador na escola. Isso não foi do dia para a noite. Teve muito trabalho para isso acontecer. (CP Meire, 34a).

O relato acima indica que a coordenadora buscou a parceria da equipe da escola, retomando as atribuições e funções de cada profissional da equipe, o que implicou diretamente na possibilidade da efetivação da ação da coordenadora. Através dessa afirmação, fica evidente que o coordenador que divide a responsabilidade pela qualidade do trabalho pedagógico com a equipe da escola e busca alternativas junto ao grupo de profissionais para possibilitar seu trabalho, tem mais chances de obter êxito na sua atuação.

5.2 PARCERIAS: A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NÃO CAMINHA SOZINHA

5.2.1 O coordenador pedagógico e a parceria com os profissionais da escola

A equipe de profissionais que compõem o grupo de trabalho dos coordenadores nas escolas é formada pelos diretores, professores, funcionários da

limpeza e da cozinha, secretário e estagiários¹⁹.

O diretor foi citado como um importante parceiro profissional por todos os coordenadores participantes. Para eles, o apoio e a parceria do diretor é um ponto fundamental para que o trabalho dos coordenadores aconteça efetivamente na escola. Os encontros com o diretor são valorizados pelos coordenadores, que afirmam que a organização e o funcionamento mais tranquilo e eficaz da escola depende, em grande parte, do trabalho integrado entre diretor e coordenador. As ações que os coordenadores disseram que desenvolvem junto com os diretores são as seguintes:

- elaboração da proposta inicial do calendário escolar, que depois é analisado e aprovado pelos professores e funcionários;

- planejamento, participação e acompanhamento de encontros e reuniões com as famílias das crianças, com pautas que preveem a apresentação e discussão da proposta pedagógica da escola e de cada turma, avaliação, palestras com profissionais especialistas, reuniões da Associação de Pais e Professores da Escola de Educação Infantil (APEMEI);

- planejamento, avaliação e coordenação do processo de elaboração e/ ou revisão do Projeto Político Pedagógico (PPP);

- planejamento do funcionamento da escola como um todo: organização do quadro de professores, organização dos horários de professores e funcionários, organização dos espaços da escola, auxiliando a planejar mudanças e adequações, organização de eventos e promoções;

- reunião de equipe diretiva, uma vez por semana, para planejamento e organização do trabalho;

- planejamento das pautas das reuniões pedagógicas com todos os

¹⁹ Duas escolas de educação infantil atualmente contam com estudantes de Psicologia em estágio profissionalizante com duração de um ano. Cada estagiário é supervisionado por um psicólogo do Setor Psicossocial da SMED-NH que o acompanha e orienta semanalmente, através de visitas sistemáticas na escola e de encontros de supervisão individual e em grupo. Além disso, algumas escolas contam com estagiárias de Nível Médio, Curso Normal, que realizam estágio de final de curso, com duração de seis meses, em turmas de pré-escola, mediante convênio firmado entre a escola de formação e a Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo/ SMED. Outra modalidade de estágio que acontece nas escolas é o estágio remunerado de estudantes que estão cursando alguma licenciatura em Nível Superior, através de convênio entre a Prefeitura Municipal e o Centro de Integração Empresa-Escola (CIE-E), com duração máxima de dois anos. Estes estagiários possuem formação em Nível Médio, Curso Normal e estão cursando, preferencialmente, Pedagogia e podem desempenhar as funções de professores de apoio e de projeto ou titulares de turmas, assumindo vagas de professores concursados que estão em licença saúde, licença interesse ou licença maternidade.

professores da escola e seminários de estudos realizados na escola.

Os coordenadores consideraram que compõem, junto com o diretor, a equipe diretiva da escola. Disseram que o trabalho da coordenação pedagógica está diretamente vinculado ao trabalho do diretor e que o apoio e a aprovação do diretor fortalece e avaliza a ação dos coordenadores frente à equipe da escola e fora dela também. O planejamento conjunto entre diretor e coordenador foi mencionado como uma estratégia fundamental de organização da escola, pois os professores e funcionários percebem quando a equipe diretiva está “afinada”, ou seja, quando planeja e realiza um trabalho articulado de gestão da escola, o que reflete diretamente no funcionamento da escola como um todo. Para eles, a parceria entre diretor e coordenador também produz reflexos em outros segmentos da escola, pois as famílias e a comunidade como um todo também percebem quando há um trabalho conjunto da equipe e, em função disso, sentem mais segurança e confiança no trabalho da escola. Segundo a fala da coordenadora Ândrea, 45a, “o que dificulta ou facilita o trabalho na escola, em primeiro lugar, é a organização da equipe diretiva”. No meu entendimento, a organização necessária citada por essa coordenadora começa pela ação integrada e conjunta entre diretor e coordenador, equipe responsável por planejar e avaliar continuamente o funcionamento da escola como um todo. As falas abaixo ilustram como duas coordenadoras percebem a parceria entre coordenação pedagógica e direção:

Eu não vejo o meu trabalho desvinculado do trabalho da diretora. Na escola onde eu trabalho, a diretora fazia a intervenção direta com os professores antes de termos uma coordenadora e eu era professora nessa época. Depois que eu assumi a função, passei a fazer as intervenções com as professoras. Eu sou nova nessa função e muitas vezes o grupo me vê como colega professora, que é bem diferente de ser coordenadora. Acho isso uma das coisas mais difíceis de fazer como coordenadora e muitas vezes eu preciso da diretora apoiando o que eu digo para o grupo que precisa ser feito.

Eu, como coordenadora, tenho vontade de voar, de mudar, de ver as professoras fazendo coisas diferentes. Eu tenho meus sonhos, eu tenho desejos de mudança dentro da minha cabeça e quero chegar lá, quero ver a escola toda chegar também. Só que tem momentos que a minha diretora me diz para colocar os pés no chão, ela me diz assim: calma, devagar, a gente está no caminho, um dia a gente chega lá. Minha diretora tem experiência, ela conhece o trabalho e às vezes ela me diz isso. (CP Luciane, 33a).

Eu percebo que a parceria com a diretora é muito importante, é com ela que eu decido o que vai acontecer na escola de fato. Preciso sentar com a diretora e falar

sobre as ideias que eu tenho, trocar ideias, podemos ter diferenças no modo de pensar mas conversando a gente chega num acordo. Eu penso que essa relação com a diretora, com o apoio dela, a gente consegue trabalhar e não se sente tão angustiada. Eu tenho conseguido uma coisa com a minha diretora: eu insisto na nossa reunião semanal para organizar o trabalho. É uma questão de tirar o tempo e não de perder tempo. Eu sinto que nós precisamos conversar. Eu sento do lado dela e a gente conversa. (CP Gláucea, 39a).

O trecho a seguir aponta que, apesar de diretor e coordenador comporem a equipe diretiva da escola e da importância de realizarem uma gestão integrada, cada um possui uma especificidade em relação a sua função e é igualmente importante que as possibilidades e os limites dessas funções estejam claras para ambos e para a equipe da escola. O diretor pode contribuir com o trabalho desenvolvido pelo coordenador, mas é fundamental que o coordenador tenha liberdade para expor suas concepções e autonomia para tomar decisões no que se refere às questões da gestão pedagógica da escola. Ouçamos o que nos diz um coordenador a esse respeito:

Eu vejo assim a relação com a diretora. Apesar de ser muito importante a parceria com ela, minha função é diferente da dela. Eu preciso ter autonomia para trabalhar. Ela acaba se envolvendo mais com as questões administrativas da escola e eu fico à frente do pedagógico. Mas essas duas frentes se entrelaçam o tempo todo. Parece que às vezes eu me envolvo mais com o administrativo, mas eu sempre tento ver o que tem de pedagógico nisso. Na minha escola não teve candidatos para direção, então veio uma diretora nova, que ninguém conhecia. Ela me conhecia de alguns cursos que fizemos juntos e eu fui indicado pelos meus colegas professores, que pensaram que eu podia dar sequência ao trabalho que era feito. O grupo pensou que eu podia ser uma ponte, um elo entre a diretora e o grupo. Eu servi como esse elo. É difícil fazer isso. Eu precisei me aproximar da diretora, precisei conversar muito com ela para poder conhecê-la, saber como ela pensava o trabalho, a gente precisa conversar muito para ajustar o caminho. (CP Lutero, 37a).

O trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores foi citado como sendo o foco do trabalho dos coordenadores pedagógicos nas escolas. Todos disseram que a maior parte do tempo e das ações que desenvolvem estão relacionados ao acompanhamento das práticas desenvolvidas pelos professores e à formação continuada do corpo docente da escola. As ações que os coordenadores disseram que desenvolvem junto aos professores são as seguintes:

- formação continuada de professores²⁰, que acontece através de reuniões

²⁰ Conforme o calendário escolar do ano de 2011, elaborado pela SMED-NH com a participação das escolas, a formação continuada dos professores na escola acontece através de reuniões

pedagógicas e seminários de estudos em grupo, acompanhamento do trabalho diário e participação na hora-atividade dos professores;

- coordenação do processo de elaboração/ revisão do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, com a participação da equipe de profissionais da escola e da comunidade escolar;

- coordenação e participação na pesquisa socioantropológica²¹ realizada no início de cada ano letivo;

- coordenação do processo de elaboração e/ ou revisão dos Planos de Estudos da escola;

- acompanhamento e participação no planejamento dos professores, nos momentos de hora-atividade²²;

- leitura, revisão e participação na escrita dos relatórios de avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças, redigidos pelos professores a cada semestre;

- coordenação e participação nos Conselhos de Classe, bem como encaminhamento e/ ou acompanhamento das necessidades identificadas nesses momentos: planejamento do professor, conversa com a família, encaminhamento de alunos para algum atendimento especializado oferecido pela rede de atendimento

pedagógicas e seminários de estudos, cuja organização está sob a responsabilidade da coordenação pedagógica. As escolas contam com um turno de quatro horas por mês para a realização do seminário de estudos, em horário de trabalho. As reuniões pedagógicas também são realizadas uma vez ao mês, com duração mínima de duas horas, em horário vespertino. As horas trabalhadas em reunião pedagógica são compensadas pelos professores em combinação com a equipe diretiva de cada escola.

²¹ A SMED-NH propõe que as escolas realizem a pesquisa socioantropológica, que tem como objetivos estreitar o vínculo com a comunidade; aprofundar o conhecimento da realidade da comunidade da qual a escola faz parte; retomar as discussões sobre o projeto político pedagógico a partir das demandas da comunidade, redimensionando as práticas pedagógicas; continuar o processo de gestão democrática do ensino através da escuta qualificada da realidade da comunidade escolar. A pesquisa socioantropológica acontece desde 2009, no início de cada ano letivo, através de visitas às casas e aplicação de questionários previamente elaborados em parte pela SMED-NH e em parte por cada escola. A meta é que a cada ano a pesquisa socioantropológica seja realizada com 20% da comunidade escolar. A sistematização desse levantamento é discutida com a comunidade e o ensino é organizado nas diversas áreas do conhecimento, tendo como foco as falas e os fenômenos mais significativos surgidos no decorrer da pesquisa.

²² A Lei Municipal nº 336/2000, que institui o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal, define que o regime de trabalho dos professores municipais é de 20 horas semanais ou de 40 horas semanais, em caso de haver ampliação de turno. Esse regime de trabalho, quando o professor está em regência de classe, compreende no mínimo 16 horas/ aula e no máximo 4 horas/ atividades semanais. As horas/ atividades estabelecidas nessa lei são destinadas a: estudo; planejamento e avaliação do trabalho didático; reuniões pedagógicas; prestar colaboração com a administração da escola. Nos horários em que o professor regente está em hora/ atividade, os alunos permanecem em aula sob orientação do professor de projeto.

especializado do município, entre outros;

- acompanhamento, com o professor, de crianças com necessidades educacionais especiais, mediante o conhecimento e acompanhamento de um profissional do Setor de Educação Inclusiva da SMED-NH;

- mediação na resolução de conflitos entre os profissionais da equipe da escola ou com as famílias;

- elaboração de relatórios, atas, fichas, entre outros documentos de registro de acontecimentos da vida escolar, em relação a professores e funcionários, atendimento a famílias, registros de reuniões, documentação das crianças.

Diante do que foi comentado, é possível perceber que, mesmo que os coordenadores sejam chamados a realizar muitas tarefas cotidianamente, eles têm clareza sobre o que afirmam ser a centralidade da função da coordenação pedagógica na escola de educação infantil, que é o acompanhamento do trabalho pedagógico realizado pelos professores, com vistas a sua qualificação. No entanto, a compreensão sobre o trabalho da coordenação pedagógica, por parte da equipe da escola como um todo, é uma caminho que os coordenadores vêm tentando construir, mas que precisa ser continuamente afirmado. Novamente o apoio do diretor, reconhecendo e fortalecendo as ações do coordenador, foi citado como fator importante para que os coordenadores realizem seu trabalho:

Comigo é assim: minha diretora quer voar muito e eu tenho que puxar para o chão e pedir calma. Ela veio de uma escola de ensino fundamental e tem uma referência de escola fundamental e eu lembro para ela que estamos em uma escola de educação infantil. Eu digo isso em relação ao trabalho pedagógico. Eu converso bastante com ela sobre isso, sobre o que entendo que seja aprendizagem, planejamento, intervenção do professor na educação infantil. Não é só fazer atividades, tem que fazer sentido, não é só fazer projeto por fazer. Faz sentido fazer rápido, fazer muitas coisas, fazer bastante trabalhinho só para pendurar na parede, para mostrar para os outros, produzir muito, isso para mim não é projeto, é um monte de atividades, não faz sentido. Eu entendo que o trabalho pedagógico na escola de educação infantil tem que ter sentido para as crianças, tem que ter a participação e a criação das crianças, a produção delas, as famílias tem que ser envolvidas nos projetos das crianças, o grupo todo da escola pode se envolver nos projetos uns dos outros. O trabalho pedagógico na escola de educação infantil às vezes não é tão fácil de mostrar, de perceber. Não é tão visível. Então eu chamo a atenção da diretora para o trabalho que está acontecendo. Quem vem de escola de ensino fundamental vê tudo diferente, percebe diferente. Então eu preciso conversar bastante com minha diretora para ela entender isso e confiar no meu trabalho. (CP Lutero, 37a).

A escola onde eu sou coordenadora hoje já teve quatro coordenadoras diferentes. Eu era professora lá e lembro que a impressão que a gente tinha era a de que as

coordenadoras só passavam por lá. Nunca conseguiram terminar um projeto pedagógico, nunca chegaram a conhecer as crianças. Quando tinha conselho de classe, era professor falando sozinho, elas não conseguiam contribuir. Acho que era porque não ficavam o tempo necessário para observar a escola, conhecer o trabalho, fazer parte dele. Isso eu busco fazer como coordenadora, vejo que foi isso que foi dando respaldo para o meu trabalho como coordenadora: eu conheço cada criança da escola, eu contribuo na avaliação das crianças. Estamos concluindo nosso PPP. Conheço o anseio do grupo por um projeto pedagógico, eles percebem meu esforço para que isso aconteça, eles percebem que agora temos uma continuidade, uma conexão entre nosso trabalho e a escrita do projeto. Eles estão se enxergando no projeto da escola. Eu sinto que é muito importante as pessoas se enxergarem no trabalho, se reconhecerem no projeto como num espelho, eu tenho trabalhado para isso. Eu acho fundamental trabalhar numa só escola 40 horas, isso dá condição para fazer um bom trabalho. (CP Meire, 34a).

As falas acima também indicam que a ação do coordenador pedagógico na escola de educação infantil encontra sua especificidade quando se volta para o processo pedagógico, de modo especial para o acompanhamento do trabalho realizado pelos professores e pela formação em serviço da equipe de profissionais da escola, tendo por base os objetivos e finalidades da escola de educação infantil. Ainda que a atuação do coordenador pedagógico seja muito semelhante nessas duas etapas da escolarização, do ponto de vista das atribuições e funções desempenhadas, segundo os coordenadores a diferença está na forma de conceber e de realizar o atendimento educacional às crianças pequenas e suas famílias. Por isso, de acordo com os participantes, para ser coordenador pedagógico na escola de educação infantil é necessário ter conhecimentos sobre a função de coordenação pedagógica, mas também conhecimentos sobre as finalidades educativas da educação infantil, sobre as crianças e suas características individuais, sobre como aprendem e se desenvolvem nesse período, sobre as relações que se estabelecem no contexto da escola e, também, sobre si mesmo e sua forma peculiar de organizar e articular o trabalho entre os diferentes componentes da equipe da escola.

Todos os participantes responderam que os funcionários da escola também compõem o grupo de profissionais com os quais trabalham. Comentaram que o diretor é o responsável por organizar os aspectos mais gerais ou administrativos do trabalho desses profissionais, entre eles estabelecer e fazer cumprir os horários, as funções específicas e o controle das tarefas realizadas. Já os coordenadores envolvem-se com os aspectos pedagógicos do trabalho realizado por esses profissionais que, segundo eles, acontecem nos momentos em que os funcionários interagem com as crianças ou estão envolvidos na preparação e organização do

espaço escolar e da alimentação. Os funcionários que fazem parte da equipe são as cozinheiras e as funcionárias da limpeza. As ações desenvolvidas pelos coordenadores com esses profissionais são:

- formação continuada das cozinheiras e funcionárias da limpeza, através de reuniões pedagógicas e seminários de estudos²³;
- orientação às cozinheiras para que participem e auxiliem dos momentos de refeição das crianças²⁴;
- orientação às funcionárias da limpeza, chamando a atenção para as relações estabelecidas com as crianças e professores.

Segundo os coordenadores, os profissionais da cozinha e da limpeza compõem a equipe escolar e realizam um trabalho fundamental na escola. Além de zelarem pela manutenção do ambiente, tornando-o mais agradável e organizado e de prepararem a alimentação que é consumida diariamente pelas crianças e professores, esses profissionais são também educadores, envolvendo-se diretamente com as crianças e as famílias. Por isso, uma coordenadora afirma:

Eu vejo que o coordenador acaba se envolvendo com tantas coisas na escola porque tudo tem um caráter pedagógico. Exemplo: as funcionárias da cozinha preparam e ajudam a servir o alimento para as crianças. As crianças estão aprendendo a se servirem sozinhas, isso dá bastante sujeira. Isso tem um reflexo na forma como as crianças se alimentam, como elas vão aprender a se alimentar. Na hora da refeição, entre as funcionárias e as crianças está acontecendo uma relação pedagógica também. Se os espaços não estão bem limpos, se o banheiro não é limpo várias vezes ao dia, como é que vai ser usado pelas crianças pequenas, que estão aprendendo a usar o banheiro, que estão retirando as fraldas? Se as funcionárias da

²³ As cozinheiras e funcionárias da limpeza, também chamadas de pessoal de apoio administrativo, que atuam nas escolas da rede municipal podem ser concursadas ou admitidas por contrato, através de empresas que mantêm convênio com a Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo. Nas EMElS, essas funcionárias participam das reuniões pedagógicas e seminários de estudos que acontecem na escola, assim como de encontros de formação pedagógica que envolvem toda a rede municipal. É fundamental que essas profissionais sejam inseridas nas formações pedagógicas, uma vez que desempenham um papel educativo muito importante junto às crianças que frequentam as escolas de educação infantil. Além disso, outros aspectos da formação dessas profissionais tais como orientações em relação ao cuidado e preparo de alimentos e com a limpeza do ambiente escolar são desenvolvidos e supervisionados por uma equipe de profissionais da Diretoria Administrativa da SMED.

²⁴ A SMED-NH, através do Setor de Nutrição Escolar, orienta que as crianças, desde bem pequenas, sejam estimuladas a se alimentar de maneira independente, com auxílio das professoras e funcionárias. Por isso, as crianças são estimuladas a usar o copo e a colher, a manejar outros talheres como garfo e faca, a servirem-se sozinhas e a provarem os diversos alimentos oferecidos nas refeições. As cozinheiras participam de momentos de formação continuada em que são orientadas a preparar e apresentar de forma atrativa e diversificada alimentos saudáveis e a auxiliar as crianças a se alimentar, considerando as necessidades de cada faixa etária e a importância de estimular a progressiva independência das crianças nos momentos de alimentação.

limpeza não entendem que é importante as crianças mexerem com argila, tinta, terra, e que isso dá sujeira e que isso não pode ser um problema, que precisa ser limpo mais vezes? Tudo que acontece na escola tem um caráter pedagógico, então por isso respinga no trabalho do coordenador. E a gente acaba se envolvendo mais ou menos com tudo isso também. (CP Meire, 34a).

Outros profissionais da escola que foram citados por apenas uma coordenadora foram estagiárias e secretário de escola. Essa coordenadora citou a ação junto às estagiárias como uma ação diferente em relação aos demais professores da escola, pois mesmo que elas participem da formação continuada e sejam acompanhadas em seu planejamento como os demais professores, algumas ações são realizadas apenas com elas, tais como: avaliação descritiva semestral do desempenho das estagiárias, participação em reuniões de supervisão e avaliação do desempenho das estagiárias junto com a equipe do Setor Psicossocial da SMED-NH ou com a instituição formadora. As ações realizadas por essa coordenadora junto ao secretário da escola são o conhecimento e o acompanhamento da documentação da secretaria da escola como pastas com documentação de professores e alunos, atas e registros de reuniões pedagógicas e com pais.

Portanto, fica evidente que as parcerias com os diferentes segmentos da escola – professores, diretor, funcionários, alunos, famílias, enfim, comunidade escolar como um todo, podem auxiliar o coordenador a realizar seu trabalho de uma maneira que contribua produtivamente para o trabalho pedagógico na escola.

5.2.2 O coordenador pedagógico e a parceria com os profissionais de fora da escola

Para compreender em maior profundidade como os coordenadores pensam e organizam a função de coordenação pedagógica na escola e quem são os profissionais com os quais conversam para a realização da função, foi solicitado que eles indicassem quem são os profissionais de fora da escola com os quais trabalham, quais os aspectos do trabalho vinculados a cada um deles e em que momentos isso acontece.

Todos os coordenadores responderam que, entre os profissionais de fora da

escola que fazem parte do seu trabalho, estão as profissionais que compõem o Setor de Educação Infantil da SMED-NH, do qual faço parte, e o Setor Psicossocial da SMED-NH, composto por duas assistentes sociais e duas psicólogas, que assessoram todas as escolas da rede municipal. Cada uma dessas profissionais é responsável por assessorar as EMEl e EMEFs de duas regiões da cidade.

As ações desenvolvidas junto à Equipe de Educação Infantil citadas pelos coordenadores foram as seguintes:

- reunião mensal de coordenadores pedagógicos de todas as escolas da rede municipal, coordenada pela Diretoria de Educação da SMED-NH, com assuntos gerais e informações relativas à atuação da coordenação pedagógica em todas as escolas da rede;

- encontro mensal de formação continuada de coordenadores pedagógicos de todas as escolas da rede municipal, coordenada pela Diretoria de Educação da SMED-NH, com estudo de duas temáticas que foram selecionadas pela SMED-NH para serem trabalhadas ao longo do ano de 2011: Cultura Escrita e Matemática²⁵;

- reunião mensal de coordenadores pedagógicos das EMEl, coordenada pela Equipe de Educação Infantil da SMED-NH, com informações, assuntos gerais e estudo de temáticas específicas da educação infantil;

- supervisão e assessoria pedagógica na escola realizadas pelas profissionais que compõem a Equipe de Educação Infantil da SMED-NH, em encontros mensais previamente agendados pela Equipe da Educação Infantil ou de acordo com solicitação da equipe da escola ou da SMED-NH;

- contato telefônico ou por e-mail entre Equipe de Educação Infantil da SMED-NH e coordenador pedagógico para informações, resolução de dúvidas, orientações legais e relativas à documentação da escola, de acordo com a necessidade do coordenador ou da SMED-NH;

²⁵ Em 2011, a SMED firmou convênio com o Instituto Avisa Lá, de São Paulo, uma organização não governamental que presta assessoria a Secretarias Municipais de Educação para a formação continuada de coordenadores pedagógicos. Depois do convênio firmado, uma equipe de assessores pedagógicos da SMED participou de uma capacitação inicial organizada pelo instituto e passou a receber periodicamente orientação e assessoria à distância para a elaboração das pautas dos encontros com os coordenadores pedagógicos. Os coordenadores pedagógicos da RME Novo Hamburgo participam de dois encontros mensais de estudos: um encontro para estudar sobre Cultura Escrita, através do Programa Além das Letras e um encontro para estudar sobre as aprendizagens em Matemática, intitulado Além dos Números. O objetivo da formação é fornecer subsídios ao coordenador para que multiplique a formação com a equipe docente da sua escola, tendo a pauta da formação como referência e realizando as adaptações necessárias ao trabalho com o grupo de professores da escola em que atua.

Das ações citadas acima, os coordenadores destacaram como sendo mais frequentes e importantes aquelas que são realizadas em contato direto ou sob a coordenação das profissionais da Equipe da Educação Infantil da SMED, ou seja, a reunião mensal de coordenadores das EMEIs e a supervisão e assessoria realizadas na escola e/ ou através de contato telefônico. Os três encontros presenciais com os coordenadores pedagógicos que possibilitaram a geração dos dados para a realização dessa pesquisa também foram citados pelos participantes como momentos importantes, que contribuiram para a realização do trabalho da coordenação pedagógica na escola. Diante disso, entendo que esses momentos que acontecem com cada coordenador individualmente, no caso da supervisão e assessoria na escola, ou com o grupo de coordenadores, no caso das reuniões de coordenadores das EMEIs, são considerados importantes porque acontecem a partir de uma organização prévia, com horários agendados para tal fim, com assuntos ligados às ações cotidianas desempenhadas pelos coordenadores, com o objetivo de buscar elementos que possam qualificá-las. Através do compartilhamento de experiências, desabafos, busca de encaminhamentos conjuntos, entendo que os coordenadores reconhecem as profissionais da Equipe de Educação Infantil da SMED-NH como parceiras do trabalho realizado por eles nas escolas, assim como os encontros propostos como uma possibilidade que os auxilia a também funcionar de uma maneira mais propositiva em relação à equipe que está sob sua coordenação e não ficar à deriva e à mercê das urgências que surgem diariamente nas escolas.

Em relação ao Setor Psicossocial da SMED-NH, os coordenadores disseram que buscam a parceria das psicólogas e das assistentes sociais sempre que sentem a necessidade de discutir casos e buscar encaminhamentos específicos de crianças, famílias ou mesmo profissionais da escola, com questões psíquicas ou sociais. As profissionais citadas auxiliam os coordenadores a identificar e criar estratégias de atendimento quando surge essa necessidade na escola ou mesmo buscar atendimentos especializados através de serviços da rede de atendimento do município. Segundo os coordenadores, as escolas de educação infantil atendem muitas crianças provenientes de famílias carentes ou que se encontram em situação de vulnerabilidade social, em que a escola desempenha um papel importante de socialização, proteção, cuidado e educação. Assim, a própria escola precisa pensar e desenvolver ações que atendam a essas necessidades, contemplando a realidade

cultural e social da comunidade em seu projeto político pedagógico. Muitas vezes, porém, se faz necessário contar com a rede de atendimento especializado, através dos encaminhamentos feitos pela escola em parceria com as profissionais do Setor Psicossocial da SMED-NH, entre eles, encaminhamentos para o Centro de Referência em Assistência Social (CRAS), Centro de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS), Centro de Assistência Psicossocial Infantil (CAPSI), Conselho Tutelar, Ministério Público, Juizado da Infância e Juventude, entre outras instituições.

Outros profissionais de fora da escola citados por um coordenador e uma coordenadora foram a psicopedagoga e a psicomotricista do Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP)²⁶. Com essas profissionais, o coordenador e a coordenadora realizam encontros bimestrais para acompanhar e avaliar a evolução das crianças por elas atendidas. Os professores das crianças em atendimento também participam dos encontros.

Três coordenadoras disseram que mantém contato periódico com fonoaudiólogos e psicólogos da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e Associação dos Familiares de Down (AFAD 21), serviços que também oferecem atendimento a crianças com necessidades educacionais especiais que frequentam as escolas de educação infantil.

Duas coordenadoras responderam que conversam periodicamente e buscam a parceria do Conselho Tutelar, pois as escolas em que atuam atendem algumas crianças cujas matrículas foram solicitadas pelo Conselho Tutelar ou crianças em situação de vulnerabilidade social que a própria escola encaminhou para serem acompanhadas pelo Conselho Tutelar. Em ambos os casos, as coordenadoras precisam manter em dia os comunicados sobre os registros de frequência das crianças, os relatórios sobre o acompanhamento das famílias e as ações desenvolvidas pela escola em termos de atendimento das crianças.

Os profissionais da rede de atendimento²⁷ de cada bairro também foram

²⁶ O NAP – Núcleo de Apoio Pedagógico existe desde 2006 e realiza o apoio a crianças e adolescentes das escolas da rede municipal através de atendimentos especializados nas áreas de Psicomotricidade, Psicopedagogia, Psicologia, Arteterapia, Educação Precoce, Fonoaudiologia, Grupos de Pais, além de realizar assessoria às escolas e aos professores com alunos portadores de deficiência visual e surdos. O encaminhamento de alunos para atendimento no NAP acontece através do preenchimento de uma ficha pela escola, que é analisada pela equipe de assessores do Setor de Educação Inclusiva da SMED que, por sua vez, busca o atendimento junto ao NAP, de acordo com a disponibilidade de vagas.

²⁷ O sentido de rede tem sido utilizado para expressar maneiras de enredar e entrelaçar ações de

lembrados como profissionais de fora da escola com os quais os coordenadores trabalham. Uma coordenadora e um coordenador fizeram menção à participação nas reuniões mensais de rede e o contato com os profissionais envolvidos em atendimentos a algumas crianças da escola.

Uma coordenadora falou sobre a parceria que a escola em que atua mantém com a Universidade Feevale, através do trabalho com os professores e acadêmicos/estagiários que desenvolvem projetos na escola. A ação que a coordenadora desenvolve junto a esses profissionais é a participação no planejamento e o acompanhamento dos projetos realizados pelos acadêmicos/estagiários nas áreas de Nutrição, Fisioterapia, Psicologia, Arte, Pedagogia e Educação Física.

Uma coordenadora e um coordenador citaram os coordenadores pedagógicos e diretores de outras escolas, tanto de educação infantil quanto de ensino fundamental, como profissionais que contribuem para a sua atuação como coordenadores. Para eles, as reuniões quinzenais com o coletivo dos coordenadores são momentos importantes de compartilhamento de experiências e de aprendizagem sobre a função. Além das reuniões, essa coordenadora e esse coordenador mencionaram que se encontram em outros momentos fora das reuniões com outros colegas coordenadores e diretores para trocar materiais e ideias, conversar sobre o trabalho, planejar alguma ação ou estudar juntos, participar de eventos das escolas e trocar informações sobre a história escolar e familiar de crianças que frequentam as escolas envolvidas.

Por último, uma coordenadora disse que a nutricionista do Setor de Alimentação Escolar da SMED-NH também é uma profissional de fora da escola com quem mantém relações de trabalho. A nutricionista ou estagiária de Nutrição sob sua supervisão visita bimestralmente a escola para supervisionar o trabalho das funcionárias responsáveis pela alimentação escolar, verificar o cumprimento das orientações relativas ao cardápio, acompanhar o desenvolvimento nutricional das crianças através da pesagem e do encaminhamento para atendimento especializado

apoio e intervenções coletivas a todos que necessitam de um acompanhamento especial e diferenciado, através do envolvimento de profissionais de diversas áreas e serviços da cidade. O município de Novo Hamburgo possui atualmente cinco redes de apoio em algumas regiões ou bairros: Rede Canudos, Rede Kephas, Rede Santo Afonso, Rede Rincão, Rede Centro. Fazem parte da rede de apoio os serviços, entidades e demais representantes da comunidade de cada região como escolas da rede municipal e estadual, Unidade Básica de Saúde, Conselho Tutelar, Centro de Referência em Assistência Social, Centro de Assistência Psicossocial, projetos e programas em educação, serviços de assistência social e de saúde de cada região, SMED-NH e outras secretarias municipais.

de nutricionista, se necessário, além de orientar os momentos de refeição na escola, em que as crianças servem-se e comem acompanhadas, auxiliadas e orientadas pelos professores e cozinheiras. A coordenadora pedagógica normalmente participa das visitas que a nutricionista faz à escola e segue acompanhando o trabalho de acordo com o que foi orientado e combinado com a nutricionista.

As falas dos coordenadores indicam que o trabalho em parceria com os profissionais que atuam em outros setores da educação ou na rede de atendimento em saúde e assistência social, entre outras, é uma importante ação da coordenação pedagógica, ainda que o trabalho articulado entre as escolas e as outras instituições que atendem as crianças, especialmente quando estão envolvidos profissionais de saúde e assistência, se constituem como um grande desafio. O contato e a troca de informações entre a escola e os profissionais especialistas que acompanham e tratam as crianças com necessidades educacionais especiais, as crianças que se encontram em situação de vulnerabilidade social, assim como com os profissionais que atuam em outros setores ligados à educação, apoiam e qualificam a ação dos coordenadores pedagógicos nas escolas em que atuam.

5.2.3 O coordenador pedagógico e a parceria com outras pessoas que fazem parte do seu trabalho

Perguntados sobre se existem mais pessoas que também fazem parte do seu trabalho, todos os coordenadores responderam que as crianças e as famílias não só contribuem para a realização do trabalho do coordenador e do trabalho pedagógico da escola como são a razão para a existência e a constante qualificação do atendimento da escola de educação infantil.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009), o atendimento às crianças nas instituições de educação infantil requer que sejam assegurados, por meio da proposta pedagógica e curricular, espaços e tempos para a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, assim como o respeito e a valorização das diferentes formas em que elas se organizam.

Da mesma forma, o trabalho com as famílias requer que as instituições as compreendam como parceiras e se vejam como responsáveis por compartilhar a educação e o cuidado pelas crianças com as famílias. O referido documento afirma:

Outros pontos fundamentais do trabalho com as famílias são propiciados pela participação destas na gestão da proposta pedagógica e pelo acompanhamento partilhado do desenvolvimento da criança. A participação dos pais junto com os professores e demais profissionais da educação nos conselhos escolares, no acompanhamento de projetos didáticos e nas atividades promovidas pela instituição possibilita agregar experiências e saberes e articular os dois contextos de desenvolvimento da criança. Nesse processo, os pais devem ser ouvidos tanto como usuários diretos do serviço prestado como também como mais uma voz das crianças, em particular daquelas muito pequenas. (PARECER CNE nº 20/2009, p.14).

Todos os coordenadores mencionaram que o trabalho desenvolvido na escola precisa buscar o envolvimento e a colaboração dos familiares. Eles reconhecem que a articulação com as famílias ainda é um aspecto do trabalho do coordenador e da equipe da escola como um todo que precisa avançar, no sentido de ampliar e qualificar as oportunidades de participação das famílias na vida da escola. As ações desenvolvidas pelos coordenadores em parceria com as famílias são:

- organização e participação, em conjunto com os professores e diretor, das reuniões com pais que acontecem na escola, ao menos de dois em dois meses;
- planejamento e participação em promoções e eventos da escola, como festas, comemorações, mostras e feiras pedagógicas, dias de integração entre família e escola;
- planejamento e participação em momentos de entrega de avaliação das crianças, que ocorre semestralmente;
- planejamento e coordenação, junto com os professores e diretor, dos Conselhos de Classe participativos que acontecem a cada semestre;
- planejamento e coordenação das plenárias escolares para o debate dos eixos da 1ª Conferência Municipal de Educação de Novo Hamburgo²⁸.

²⁸ A 1ª Conferência Municipal de Educação de Novo Hamburgo, coordenada pela Secretaria Municipal de Educação e Desporto – SMED, é um momento de avaliação, debate e planejamento da Rede Municipal de Ensino. O objetivo principal é construir um Plano Estratégico de Educação para a cidade, no qual as comunidades escolares têm a oportunidade de decidir os rumos da educação para os próximos dez anos. A Conferência Municipal de Educação está construindo princípios e diretrizes que vão orientar o ensino e os Regimentos Internos das escolas em suas diferentes dimensões. Os eixos dos debates são: 1) Conhecimento e Currículo – tempos e espaços na escola; 2) Avaliação; 3) Gestão Democrática; 4) Princípios de Convivência; 5) Inclusão, Diversidade e Igualdade; 6) Educação

- coordenação do processo de elaboração ou revisão do projeto político pedagógico da escola (PPP), que acontece em momentos como reuniões, palestras, seminários com a participação das famílias das crianças.

Assim como as famílias, as crianças foram citadas como pessoas que fazem parte do trabalho de todos os coordenadores pedagógicos. Para eles, a qualidade do atendimento às crianças, ou seja, do processo educativo, é o objeto específico do trabalho da coordenação pedagógica na escola de educação infantil.

Segundo as DCNEI 2009, na escola de educação infantil esse processo se dá através das práticas educativas profundamente baseadas nas relações que acontecem entre as crianças e os professores, nas interações que as crianças estabelecem entre elas e o meio em que vivem e na mediação feita pelos adultos, que as ajudará a construir suas identidades. As interações são fundamentais para que as crianças construam sua forma de ser, pensar e sentir o mundo que as rodeia. É por causa da importância dessas interações que as escolas de educação infantil podem ser espaços que propiciam experiências significativas e potencializam os processos de aprendizagem e de desenvolvimento no contexto coletivo. Nesse sentido, uma coordenadora afirma:

Posso dizer que o significado do meu trabalho como coordenador na EMEI é me preocupar com a aprendizagem de todas as crianças matriculadas na escola. Para isso, eu preciso acompanhar o trabalho das professoras, saber o que elas estão trabalhando com as crianças, saber como elas planejam e realizam o trabalho e participar do planejamento das professoras, preciso fazer encontros de formação continuada, observar de perto o trabalho das professoras com suas crianças e contribuir com as práticas delas, articular com as famílias um trabalho conjunto de educação das crianças que são alunas na nossa escola. Penso que assim estarei cumprindo com meu papel de coordenadora, que é o de contribuir para atingir uma melhor qualidade das aprendizagens das crianças. (CP Adriana, 29a).

É assim que, de acordo com Bruno (2010), o coordenador pode atuar como formador dos professores e dos demais educadores que atuam com as crianças nas escolas de educação infantil, de modo a propiciar e qualificar as interações entre professores e crianças, entre famílias e instituição e entre os professores. (BRUNO,

Ambiental e Sustentabilidade. A partir do lançamento da 1ª Conferência Municipal de Educação, que aconteceu em abril de 2010, as discussões ocorreram, numa primeira etapa, no âmbito de cada escola durante todo o ano letivo. No final de 2010, aconteceram as Plenárias Escolares, com a votação das propostas e a escolha dos delegados por segmento para as Plenárias Regionais (Sul, Oeste, Norte e Leste), que aconteceram durante o primeiro semestre de 2011. A finalização do processo da 1ª Conferência ocorreu no dia 20 de agosto de 2011 com a Plenária Municipal.

2010, p.85).

Entre as ações que desenvolvem junto às crianças, os coordenadores mencionaram:

- observação diária das atividades realizadas com as crianças na sala de aula e demais espaços da escola;
- interação direta com as crianças em momentos de brincadeira nos diversos espaços e momentos da rotina escolar;
- apoio e/ ou substituição a algum professor, assumindo uma turma temporariamente;
- observação, avaliação e acompanhamento das crianças, em parceria com os professores;
- coordenação e participação, juntamente com o professor titular e diretor, do Conselho de Classe com a participação das crianças.

Os coordenadores comentaram que gostam de interagir com as crianças em diversos momentos e espaços da escola e que isso possibilita que conheçam melhor os processos educativos e as interações que acontecem entre cada grupo de crianças e seus professores. Para eles, os momentos de interação com as crianças oferecem elementos importantes para o trabalho de coordenação pedagógica e orientação aos professores. Além disso, os coordenadores também consideraram que ter experiência como professor titular de turma é uma condição necessária para ser coordenador pedagógico na escola de educação infantil, pois possibilita que ele tenha conhecimentos e vivências práticas e legitima a atuação do coordenador, nos momentos de fazer uma intervenção junto aos professores. Sobre isso, comenta um coordenador:

Eu acho que aprendi muito sendo professor, estando nessa função. Consigo me colocar no lugar dos outros e saber como pedir aquilo que espero das pessoas. Por exemplo, eu gosto muito da sala de aula, de estar com os alunos, de acompanhar as aprendizagens que as crianças fazem enquanto estão na escola, gosto de ser professor, isso me ajuda a pensar como posso ser um coordenador melhor, posso entender melhor o que as professoras esperam de mim, consigo chegar mais perto delas, me fazer entender, entendê-las também. Por gostar de estar com as crianças, eu procuro estar com elas muitas vezes durante o dia. Eu adoro. Eu aproveito os momentos com as crianças para observar a relação entre as crianças e sua professora, a relação entre as crianças. Isso me ajuda a pensar a formação das professoras e todo o trabalho como coordenador. (CP Lutero, 37a).

Compreendo que as situações comentadas pelos participantes indicam que a

coordenação pedagógica não caminha sozinha, mas precisa da parceria dos diferentes segmentos da escola e também de fora dela para realizar seu trabalho. Os profissionais da equipe escolar, os profissionais que apoiam o trabalho da escola e a comunidade escolar como um todo podem contribuir de modo valioso para o trabalho da coordenação pedagógica, podem ser os parceiros para o diálogo necessário e constitutivo do trabalho do coordenador pedagógico. Parcerias como essas fazem com que o trabalho do coordenador seja possível, seja o resultado de um trabalho a muitas mãos e não um esforço isolado e solitário de um único profissional. Também fazem com que o trabalho pedagógico da escola avance e ganhe credibilidade entre os próprios profissionais e perante toda a comunidade. Da mesma maneira, os diferentes profissionais e pessoas que participam do trabalho do coordenador podem contribuir no sentido de apoiar e dividir com ele o papel de mediação de relações interpessoais e profissionais que ocorrem na escola, de modo que o coordenador não seja visto e também não se perceba como o único profissional capaz de realizar essa função na escola. Por isso, apesar dos diferentes obstáculos que interferem na aproximação entre os diferentes profissionais da escola, os profissionais de fora dela e as demais pessoas que se relacionam ao seu trabalho, é muito importante que o coordenador faça o papel de articulador, busque conhecer e explorar as potencialidades de cada serviço, setor ou profissional que pode contribuir produtivamente para o trabalho pedagógico. Sabendo quem são os parceiros com os quais pode contar em diferentes situações, o coordenador pedagógico tende a desenvolver seu trabalho com mais tranquilidade e eficácia.

5.3 UM DIA TÍPICO DE TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Após falarem sobre as pessoas que fazem parte do seu trabalho, no mesmo encontro foi solicitado ao grupo de coordenadores que falassem sobre um dia típico de trabalho na escola, de maneira que citassem as ações que realizam nos diferentes períodos e nas diferentes funções ao longo do dia. O objetivo era o de conhecer a rotina diária dos coordenadores e de que modo e a partir de quais

necessidades ou demandas os coordenadores organizam um dia de trabalho nas escolas em que atuam.

Como primeira ação realizada assim que chegam à escola, no início de cada turno de trabalho, cinco coordenadoras e um coordenador disseram que circulam por toda a escola, passam em todas as salas de aula e demais espaços em que há atividades acontecendo com as crianças para cumprimentar, desejar um bom trabalho e verificar se todos os professores estão com suas respectivas turmas. Normalmente, em torno de quinze minutos no início de cada turno é o tempo utilizado pelos coordenadores para circular pela escola. Nesse primeiro momento, se percebem que algum professor ainda não chegou, os coordenadores providenciam para que o professor de apoio assuma a turma. Em algumas situações, quando o professor de apoio já está envolvido com outra turma, os coordenadores assumem a função do professor até que ele chegue ou que outro profissional possa substituí-lo. Portanto, quando é preciso que o coordenador permaneça no lugar do professor, as ações planejadas por ele podem não acontecer no tempo previsto ou mesmo não serem realizadas no dia. Apenas uma coordenadora disse que chega bem cedo todas as manhãs na escola, pois sua função é abrir a escola e receber as crianças que chegam no período das 6h45min às 7h, junto com uma professora e uma cozinheira.

O acompanhamento e a participação do coordenador pedagógico na hora-atividade ou de planejamento dos professores foram citados como ações realizadas todos os dias por quatro de um total de sete coordenadoras. Nos momentos de hora-atividade ou de planejamento, conforme já foi referido, o professor titular se dedica a planejar, registrar, avaliar o trabalho pedagógico realizado com sua turma, em alguns momentos sozinho e em outros em parceria com colegas professores. Essas coordenadoras consideram muito importante participar desses momentos com os professores e disseram que organizam uma agenda semanal dos horários de cada professor, de maneira a acompanhar o planejamento. Como cada professor tem direito a 20% de sua carga horária semanal para planejamento, todos os dias um ou mais professores realizam seu planejamento na escola. Todos os coordenadores disseram que não participam com uma frequência semanal da hora-atividade de todos os professores e que, em média, conseguem participar a cada quinze dias da hora-atividade de cada professor. Através das falas dos coordenadores, foi possível perceber uma diferença entre as ações de acompanhar e de participar do momento

de planejamento dos professores. Para eles, “acompanhar” está relacionado às ações de estar junto com os professores nos momentos do planejamento mas não fazer uma intervenção direta; verificar se há registros do planejamento dos professores; organizar os horários de planejamento de cada professor; verificar se os professores estão realizando seus planejamentos nos horários estabelecidos. Já a ação de “participar” do planejamento está ligada à ideia de uma intervenção direta do coordenador junto ao professor, de colaboração na elaboração do planejamento e de orientação pedagógica ao professor. Nesses momentos, os coordenadores disseram que planejam junto com o professor, pois discutem com ele sobre os projetos e atividades propostas; ajudam a selecionar materiais e dão sugestões de atividades; indicam e realizam leituras em conjunto; comentam com o professor sobre seus apontamentos e reflexões a partir da leitura do registro de seu planejamento, dedicando-se a acompanhar a hora-atividade de, ao menos, um professor a cada dia, o que corresponde a uma média de duas horas por dia. Sobre esse aspecto, uma coordenadora afirmou:

Eu me vejo como uma coordenadora parceira das professoras. Não me considero uma simples supervisora que fica controlando o trabalho das professoras de fora. Eu realmente procuro organizar minha rotina para estar ao lado das professoras, para apoiá-las, para participar do planejamento, para conhecer como fazem seu trabalho e para poder ajudá-las a pensar como fazer melhor. Eu procuro estudar sobre o que elas estão fazendo e ajudar o grupo a estudar também. Eu procuro participar do que elas fazem, dar ideias, trazer material, dar apoio, escutar as questões que elas enfrentam com as crianças. Nem sempre eu sei orientar na hora que elas me perguntam, mas no dia seguinte eu volto e digo que não me esqueci, que procurei e encontrei uma resposta. (CP Meire, 34a).

A participação dos coordenadores no planejamento dos professores indica que eles se percebem como partícipes do trabalho pedagógico realizado pelos professores, que tem como objetivo maior organizar situações que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças e a formação dos professores. Os coordenadores também indicam que sua ação em relação ao planejamento dos professores é de estimuladores e sustentadores do trabalho dos professores o que, segundo meu entendimento, está ligada à função de orientação pedagógica, que implica criar e estimular oportunidades de estudo e de planejamento, de análise das práticas, avaliando os efeitos das mesmas tanto em relação às crianças quanto aos professores, confrontando-as com as questões teóricas, de levantamento de

possíveis soluções que façam frente às necessidades apontadas, o que reforça “o estudo em conjunto com os professores como núcleo da ação da coordenação pedagógica”. (RANGEL, 2008, p.77).

O cotidiano dos coordenadores nas escolas de educação infantil também é marcado por ações relacionadas ao planejamento de pautas e organização de reuniões pedagógicas. Quatro coordenadoras disseram que dedicam-se diariamente a ações relacionadas a essas questões, entre elas: elaboração de pautas de reuniões pedagógicas ou seminários de estudos dos quais participam a equipe da escola; preparação de material de estudo para os professores, usados nas reuniões pedagógicas ou nos momentos de hora-atividade de cada professor; registro e organização de atas, relatórios e outros documentos relativos ao acompanhamento e supervisão do trabalho dos professores; realização de leituras e momento de estudo dos próprios coordenadores. Através de suas respostas, essas coordenadoras revelam que entendem que a liderança dos processos de estudo e de formação continuada da equipe da escola, bem como o estudo e a formação dos próprios coordenadores, é considerada um aspecto central da função da coordenação pedagógica. Como já foi mencionado, a ação de coordenar implica articular vários pontos de vista e atividades em direção a um objetivo comum, o que equivale a práticas pedagógicas mais qualificadas. Penso que para que isso aconteça, o coordenador pedagógico precisa agir como aquele que, na escola, impulsiona, motiva, provoca, desafia e instiga sua equipe a se questionar, a refletir sobre sua própria prática, a buscar alternativas para as mudanças. Partindo do entendimento de que a escola tem sido considerada como uma organização em desenvolvimento e em aprendizagem constantes, ao coordenador compete assumir a função de formador de professores no contexto do trabalho, o que segundo Alarcão (2005), significa assumir a liderança de uma comunidade de aprendizagem que é a escola. As falas de duas coordenadoras apontam para a importância que o estudo e a formação continuada da equipe da escola representa no trabalho da coordenação pedagógica:

Eu vejo que o estudo, o coordenador manter-se atualizado e estudando sempre e a organização do estudo dos professores na escola, é a principal função do coordenador. O mais importante no trabalho do coordenador é acompanhar o trabalho dos professores e promover as condições para que os professores estudem também. O coordenador precisa estudar muito para apoiar o trabalho dos professores, precisa

ser um exemplo de estudo para os professores, buscar se atualizar continuamente e motivar os professores para isso também. Faz parte do meu trabalho pensar na formação continuada dos professores que estão na escola. Eu me ocupo durante bastante tempo do meu dia a pensar na formação, a organizar material, a discutir pauta com minha diretora, a organizar os momentos de reunião pedagógica. Hoje eu posso dizer que a formação é minha prioridade, me dedico muito a pensar uma boa reunião. Na escola priorizamos a reunião pedagógica para estudo e reflexão e tentamos ao máximo não ocupar o tempo com avisos e outros assuntos administrativos. Isso não é fácil. Muitas vezes é mais fácil cair no erro de usar a reunião para falar de outras coisas. (CP Tânia, 48a).

A formação continuada do grupo de professoras na escola é um grande desafio. As caminhadas são muitas, as experiências são diversas e contemplar isso na escola é difícil. Eu converso muito com meu grupo sobre isso. Eu converso muito com minha diretora sobre isso, nós pensamos juntas nosso plano de ação para o ano, inclusive planejando todos os momentos de formação que vão acontecer na escola. Eu vejo que é importante a coordenadora estar na escola todos os dias, marcar presença, saber o que está acontecendo para poder planejar uma boa formação. As professoras percebem quando a reunião foi pensada, planejada, preparada e participam muito mais quando percebem que o assunto tem a ver com o que elas estão vivendo e precisando. A coordenadora precisa ter sensibilidade para captar isso e também muita competência para fazer uma boa reunião. (CP Meire, 34a).

Com isso, os coordenadores indicam que a formação na escola exige preparação e planejamento, além de uma organização que define dias e horários para reuniões e encontros entre a equipe. Para que isso aconteça de fato, todos os coordenadores concordaram que é preciso elaborar pautas consistentes, que considerem aspectos da prática pedagógica e das experiências dos professores, com objetivos claros, com momentos para sensibilização, debate, reflexão, leitura e proposição de ideias, sugestões e propostas em relação aos aspectos trabalhados. Comentaram ainda que, muitas vezes, se não houver a dedicação da coordenação em planejar bem os momentos de formação na escola, as reuniões de equipe acabam sendo tomadas por assuntos gerais e administrativos, numa tentativa de abarcar tudo o que acontece na escola e não se dedica tempo suficiente para o debate pedagógico. Em relação a esse aspecto, destaco novamente que o coordenador pedagógico pode contribuir para o desenvolvimento da equipe que está sob sua coordenação e para a qualificação das práticas pedagógicas desenvolvidas por ela na medida em que desenvolve sua ação orientada por um planejamento que possibilite que ele vá ao encontro da equipe para realizar as intervenções planejadas e não fique à mercê dos acontecimentos que surgem diariamente e por eles não seja levado a realizar outras tarefas que não as que planejou. As ideias acima

encontram sustentação em Conceição (2011), quando afirma que as reuniões e seminários programados pelos coordenadores precisam pautar-se no acompanhamento da rotina escolar, assim como seguir periodicidade e duração fixas, com agenda estabelecida e conhecida por todos desde o início do ano letivo, uma vez que se trata de um compromisso inegociável na perspectiva da escola em constante aprendizagem. (CONCEIÇÃO, 2011, p.30). Também é possível relacionar as falas dos participantes ao papel do coordenador pedagógico defendida por Alarcão (2008), ou seja, um coordenador líder de uma comunidade de aprendizagem, o que implica uma capacidade de observação antecipada para detectar desafios emergentes – a leitura das situações – de intervenção estratégica, de comunicação interpessoal, de persistência e de avaliação dos processos e resultados. (ALARCÃO, 2008, p. 37). E, se como afirma essa autora, as comunidades de aprendizagem não surgem do nada, mas são fruto de um conjunto de atitudes, compromissos, processos e estratégias que têm que ser cultivados, os coordenadores assumem uma responsabilidade fundamental no desenvolvimento qualitativo das escolas e dos que nelas realizam seu trabalho, por meio de aprendizagens individuais e coletivas. Para que isso aconteça, o estudo e a formação continuada dos próprios coordenadores é um fator imprescindível.

Outras ações citadas pelos coordenadores e que são por eles realizadas diariamente são ações relacionadas a auxiliar o trabalho da direção e da secretaria da escola. Como já foi mencionado anteriormente, na rede municipal de ensino de Novo Hamburgo, o coordenador pedagógico compõem, juntamente com o diretor, a equipe diretiva da escola e é considerado o responsável legal pela escola na ausência do diretor. O que acontece seguidamente é que os coordenadores acabam se envolvendo diretamente com o diretor na resolução de situações administrativas ou de organização geral da escola. Como já vimos, a totalidade dos coordenadores afirma que a ação conjunta e articulada com a direção é um aspecto fundamental da atuação da coordenação pedagógica, que sustenta e fortalece a ação dos coordenadores. Por outro lado, todos concordam que é muito importante esclarecer as competências e os limites de cada profissional, para que não se perca a especificidade da ação de cada um e para que o coordenador não se perca em meio a uma infinidade de tarefas que acabam por inviabilizar a realização do seu trabalho, nos aspectos que caracterizam a especificidade da sua ação no contexto da escola de educação infantil.

Diante do que foi relatado pela maioria dos participantes, considero que as ações que compõem um dia típico de trabalho dos coordenadores nas EMEIs se referem às situações planejadas por eles, ao que elegem como prioritário e específico na atuação da coordenação pedagógica. Realizar o que foi planejado, ainda que com flexibilidade em relação a situações que podem emergir cotidianamente, parece ser a realidade da maior parte do dia dos coordenadores. No entanto, há situações imprevistas ou urgentes, tais como a falta de algum professor que precisa ser substituído por um colega, que acabam interferindo na organização diária do trabalho da escola como um todo e, por consequência, na realização do planejamento diário dos coordenadores. Ainda assim, os coordenadores apontam que tais situações não acontecem todos os dias na escola, indicando que, normalmente, um dia típico de trabalho se caracteriza pela possibilidade de realizar as ações planejadas por eles.

5.4 PRIORIDADES E DEMANDAS DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: É PRECISO ESCOLHER UM FOCO, UMA PRIORIDADE, SENÃO MUITO POUCO ACONTECE DE FATO²⁹.

A última questão desse bloco quis saber quais os critérios usados pelos coordenadores para selecionar e priorizar as demandas da coordenação pedagógica nas escolas de educação infantil, assim como quais os aspectos que eles elegem para trabalhar ao longo de uma semana nas escolas em que atuam. A intenção dessa pergunta foi a de comparar as respostas e reflexões feitas pelos coordenadores ao falarem sobre o item anterior – um dia típico de trabalho do coordenador pedagógico, e as respostas dadas a essa questão – a organização do trabalho do coordenador durante uma semana. O objetivo, ao cruzar as respostas, foi o de obter elementos que indicassem se os coordenadores consideram que conseguem planejar e realizar o planejamento e quais suas prioridades para o período de uma semana de trabalho.

²⁹ A frase usada para compor esse subtítulo refere-se à fala do coordenador pedagógico Lutero, 37a., transcrita do registro do segundo encontro presencial com os coordenadores pedagógicos, ocorrido no dia 19 de novembro de 2010.

A perspectiva defendida por Alarcão (2008) entende o coordenador pedagógico como o líder de uma comunidade aprendente - que é a escola – e que sua atuação está baseada na capacidade de agir de maneira pró-ativa sobre a realidade em que está inserido, assim como implica na capacidade de pensar estrategicamente maneiras de realizar a coordenação pedagógica. O pensamento estratégico, por sua vez, implica na capacidade de fazer escolhas, de planejar e de agir considerando as estratégias intencionalmente formuladas. (ALARCÃO, 2008, p. 43).

Concordando com essa perspectiva, reafirmo que o planejamento é um dos principais instrumentos de trabalho do coordenador pedagógico, pois o coloca na condição de quem organiza sua atuação para ir ao encontro da equipe sob sua responsabilidade e realizar as intervenções planejadas, contribuindo para que sua atuação não perca o prumo e ele não seja cooptado a realizar outras tantas tarefas que não as que planejou. O coordenador organiza seu planejamento a partir de sua observação do desempenho cotidiano das práticas dos professores e busca elementos que possam qualificá-lo e, assim, não fica apenas à deriva e à mercê das situações que surgem como urgências diariamente na escola. O coordenador Lutero, 37a, resumiu a importância do planejamento da ação da coordenação pedagógica nas seguintes palavras: “é importante escolher um foco, uma prioridade, senão muito pouco acontece de fato”. No mesmo sentido, a fala de outra coordenadora indica que o planejamento e a realização das ações planejadas é um desafio constante, ao mesmo tempo que precisa ser flexível a ponto de considerar as especificidades e necessidades da equipe da escola.

Nem sempre consigo planejar e realizar semanalmente o que planejei, mas procuro pautar minhas ações através do que acredito que seja o principal na função de coordenação pedagógica, que é conhecer e apoiar o trabalho dos professores. Mesmo tendo um planejamento, acontecem situações que eu preciso considerar na minha ação. No final de cada dia, faço um balanço do que realizei e do que ficou para o dia seguinte, como forma de replanejar o trabalho. Lembro do meu plano de ação e busco forças nele para realizar o meu trabalho na escola. (CP Raquel, 38a).

O aspecto apontado como prioridade no planejamento de todos os coordenadores que responderam a essa questão foi o acompanhamento e a participação sistemática no trabalho desenvolvido pelos professores. Esse aspecto também aparece como uma ação que é realizada pelos coordenadores ao longo de

um dia típico de trabalho, o que indica uma coerência entre o que os coordenadores afirmam ser os aspectos considerados como prioritários em seus planejamentos e os aspectos realizados em suas práticas cotidianas.

Outro aspecto prioritário apontado pelos coordenadores e que está estreitamente ligado ao aspecto anterior diz respeito à formação continuada dos professores. Já defendi anteriormente que a função da coordenação pedagógica é uma função essencialmente mediadora e formadora. Com isso quero dizer que o coordenador pode auxiliar os professores a perceberem e se apropriarem cada vez mais de suas maneiras de aprender, saber e fazer, na medida em que utilize, nos processos formativos que desencadeie, atividades e recursos que possibilitem aos professores expressarem suas dificuldades, seus êxitos, explicitar suas ações e seus projetos, identificar seu próprio processo de aprendizagem. Por isso, a ação formativa do coordenador precisa considerar as necessidades e características dos professores como coletividade, mas também as singularidades de cada professor. Sem perder de vista os objetivos do projeto político pedagógico da escola de educação infantil, o coordenador pode contemplar a diversidade das práticas dos professores, num movimento que articule o amplo e o restrito; o geral, que diz respeito à formação dos professores como equipe e o singular, que diz respeito à subjetividade de cada professor e ao modo como pensa e realiza sua ação docente. Por isso, o coordenador é desafiado sempre a “trabalhar com a diversidade de conhecimentos e práticas dos integrantes do grupo. Para os professores em formação há a valorização ou não do estudo, da reflexão, ou a obrigatoriedade de atender as exigências institucionais”. (PLACCO, 2010, p.56). Uma coordenadora e um coordenador afirmam em relação a esse aspecto:

Falando em formação continuada na escola, um dos maiores desafios que eu encontro é lidar com a diversidade dentro do próprio grupo de professoras. Assim como tem o professora que já tem graduação, pós-graduação, fazendo mestrado, que está convencida da importância de continuar estudando, também tem a professora que não quer estudar e é difícil fazer com que estude e discuta até mesmo nas reuniões na escola. As caminhadas são muitas, as experiências são diversas e contemplar isso é realmente desafiador. Então eu entendo que a formação das professoras tem que acontecer em grupo, mas também individualmente. Por isso eu planejo momentos de formação continuada através de reuniões e seminários de estudos com todo o grupo, com debates, reflexões, apresentação de trabalhos, conversas entre todas, mas também momentos de formação individuais, onde converso com cada professora, proponho leituras e discussões entre eu e ela, falamos sobre o planejamento dela, sobre os problemas e conquistas que ela tem

com sua turma. Eu vejo todos esses momentos como formação. Para isso eu preciso de bastante tempo junto com as professoras, não posso ficar fazendo outras coisas. Preciso de tempo para ficar junto, de paciência, preciso mostrar respeito e conhecimento pelo trabalho delas. Isso me ajuda a saber até que ponto intervir com todas juntas, mas também com cada uma, para que aceitem minha entrada, me vejam como uma parceira, mas também para que eu não deixe de cobrar e apontar o que pode melhorar, exigir que se faça o que foi combinado. (CP Meire, 34a).

Para mim essa é uma das principais funções do coordenador: organizar a formação na escola, fazer a pauta de uma reunião, escolher a melhor forma de trabalhar com cada profissional na escola, acompanhar mesmo o planejamento dos professores para conhecer como cada um pensa e planejar como fazer a reflexão com ele. Eu penso que o coordenador tem sempre que estar atento a isso, buscar e oferecer para o grupo o estudo, a reflexão, o debate. Também motivar, pedir que os professores busquem material de estudo. Não é só o coordenador sozinho que vai garantir a formação na escola, mas o coordenador está à frente disso, motivando, problematizando, mostrando a importância de estudar. Na educação infantil existem muitas mudanças e novidades em termos de proposta pedagógica, é preciso se atualizar sempre. Não dá para aceitar que um professor diga “me deixa no meu canto”, eu preciso mexer com ele, provocar para rever sua ação. Eu digo para meus professores que nossa prioridade são as crianças e para atender bem, precisa saber muito, estudar muito. Isso não é fácil, é um trabalho diário, convencer os professores, nem sempre eles estão tão abertos a estudar. Tenho que mexer com isso todo dia. Eu chego mais perto de quem está mais aberto e vou tentando me aproximar dos outros. Os colegas que estão mais abertos me ajudam com os outros. (CP Lutero, 37a).

Parto da compreensão de que o coordenador pedagógico pode exercer um papel relevante na formação continuada em serviço, e esta importância se deve à própria especificidade de sua função, que é planejar e acompanhar a execução de todo o processo didático-pedagógico da escola. Uma das atribuições do coordenador pedagógico que se destaca é a liderança do processo de formação continuada da equipe da escola. Assim, os encontros com os professores são apontados pelos coordenadores participantes dessa pesquisa como momentos para o fortalecimento da equipe, dando maior coesão e interação ao trabalho pedagógico e desenvolvendo a competência de trabalhar coletivamente. Os momentos de encontro pedagógico na escola, que podem acontecer coletivamente e individualmente, segundo os coordenadores, precisam ser organizados de modo que proporcionem que os professores possam rever sua prática, compartilhar experiências, planejar alternativas de trabalho a serem desenvolvidas com as crianças, falar sobre seus sentimentos, ou seja, precisam contemplar os anseios e necessidades dos professores e a percepção do coordenador sobre o processo

educativo e sobre as ações dos professores. Vejamos o que Fernandes (2008) nos diz a esse respeito:

O supervisor vive em uma situação privilegiada, se considerarmos a possibilidade, mínima que seja, de reunião com os professores. Transformar esse espaço instituído em realidade, no exercício de uma função realmente comprometida com uma proposta político-pedagógica é uma possibilidade que se coloca a esses profissionais. (FERNANDES, 2008, p.117).

Vale destacar que coordenar a formação continuada na escola é realmente desafiador, que o êxito dos momentos de formação não depende apenas do coordenador, mas da possibilidade da equipe como um todo se implicar no processo. No entanto, concordo com a perspectiva de Alarcão (2005, p. 67) e entendo que a coordenação pedagógica é a função cuja finalidade visa o desenvolvimento profissional dos professores, que o coordenador é fundamentalmente um organizador e animador de situações e recursos com vista à formação, com o objetivo de compreender melhor para agir melhor.

Duas coordenadoras e um coordenador também afirmaram que consideram uma prioridade de ação e contemplam em seus planejamentos semanais momentos para reunião com o diretor e horários para a elaboração de documentos e registros referentes ao processo educativo.

Conforme já foi mencionado, todos os coordenadores entendem a importância e a necessidade do trabalho em parceria com o diretor, apoiando-o e dividindo com ele a responsabilidade na tomada de decisões administrativo-pedagógicas da escola. Em função disso, citaram um momento de reunião com o diretor como uma das ações que faz parte do planejamento para uma semana de trabalho, ainda que nem sempre essa reunião aconteça no dia e horário planejados por eles, por causa de alguma situação imprevista que precisou ser atendida. Nesses casos, os coordenadores disseram que procuram reunir-se com o diretor assim que possível.

Com relação à elaboração de documentos e registros, os coordenadores relataram que, muitas vezes, o ritmo intenso de trabalho na escola faz com que as ações relacionadas a esse aspecto acabem não sendo realizadas no espaço e no tempo de trabalho do coordenador pedagógico na escola. Para atender a essa necessidade, os coordenadores disseram que muitas vezes realizaram registros fora da jornada diária de trabalho, em casa. Penso, assim como o grupo de coordenadores, que o registro sistemático das ações realizadas, bem como seu

planejamento, possibilitam o acompanhamento, a avaliação e a reorganização dos objetivos e metas da coordenação pedagógica e são considerados aspectos importantes no trabalho dos coordenadores. Tanto é assim, que os coordenadores afirmam que não raramente realizam os registros fora de sua carga horária de trabalho, indicando que compreendem sua importância, apesar de não considerarem como uma prioridade entre as ações que realizam durante o período em que estão na escola.

A partir dos relatos feitos via questionário e das falas gravadas nos encontros presenciais sobre suas maneiras de planejar, organizar, selecionar, priorizar e relegar a um segundo plano, atender, acompanhar, encaminhar, participar, delegar e centralizar, exigir e flexibilizar, supervisionar, controlar, apoiar, enfim, coordenar o trabalho pedagógico realizado na escola, considero que a especificidade do trabalho dos coordenadores pedagógicos que atuam nas EMEIs de Novo Hamburgo foi contemplada. Apesar de, por vezes, os coordenadores mencionarem o volume de trabalho na escola e as demandas imprevistas que podem desviar o coordenador de seu foco de trabalho, fazendo sombra, camuflando, confundindo as atribuições dos coordenadores com as atribuições de outros segmentos da equipe da escola, os relatos dos participantes indicam que a especificidade da ação da coordenação pedagógica na escola de educação infantil aparece e se fortalece na medida em que o planejamento e as intervenções realizadas por eles tenham como finalidade a qualificação contínua das práticas pedagógicas e das relações entre professores e demais profissionais da equipe, crianças e famílias.

6 ESTOU INDO PARA O GRUPO³⁰: RELAÇÕES ENTRE O GERAL E O SINGULAR NA ATUAÇÃO DO GRUPO DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS

As falas e reflexões produzidas pelos sujeitos participantes desse estudo colocaram em evidência o modo pelo qual vêm organizando, mobilizando, refletindo, se produzindo, produzindo e atualizando a função de coordenação pedagógica nas escolas de educação infantil em que atuam. Nesse processo, as reflexões, as singularidades, as semelhanças e as diferenças entre os modos de cada coordenador organizar sua atuação vão compondo possibilidades de conhecer e pensar sobre a especificidade da ação dos coordenadores pedagógicos nas escolas de educação infantil da rede municipal de Novo Hamburgo.

Nesse capítulo, são apresentadas e analisadas as questões relativas ao terceiro e último bloco do questionário. Nessa etapa da pesquisa propus que os coordenadores refletissem e falassem sobre o quadro de atribuições do coordenador pedagógico que consta no Regimento Padrão da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo, que indicassem uma ordem de prioridade para as atribuições que nele constam e que as relacionassem às suas práticas cotidianas como coordenadores nas escolas de educação infantil. As respostas do questionário foram cruzadas às falas transcritas do terceiro encontro com os coordenadores, resultando na apresentação e na análise a seguir.

6.1 ATRIBUIÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: ORGANIZANDO AS AÇÕES, DEFININDO AS PRIORIDADES

Conforme já foi mencionado, o Quadro de atribuições do coordenador pedagógico compõe o Regimento Escolar Padrão da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo. Esse Regimento atualmente adotado por todas as escolas municipais foi revisado e atualizado no ano de 2008. Esse processo foi coordenado

³⁰ A frase usada para compor esse subtítulo refere-se à fala do coordenador pedagógico Lutero, 37a, transcrita do registro do terceiro encontro presencial com o grupo de coordenadores pedagógicos, ocorrido no dia 6 de dezembro de 2010.

pela Secretaria de Educação e contou com a participação das equipes diretivas responsáveis pela gestão das escolas municipais naquele período e aconteceu através de estudos e debates nas reuniões de diretores e coordenadores pedagógicos das escolas da rede municipal.

Com a eleição direta para diretores no final do ano de 2009, muitas escolas passaram a ter novos profissionais na função de diretores e, como decorrência desse processo, novos profissionais na função de coordenadores pedagógicos, uma vez que o Regimento define que a escolha do coordenador pedagógico compete ao diretor, dentre os professores que atuam na rede municipal de ensino, de acordo com os critérios estabelecidos pela SMED-NH.

Das coordenadoras pedagógicas que já atuavam nas escolas de educação infantil desde que a função foi criada nas EMEIs, a partir de 2005, algumas se aposentaram, outras elegeram-se diretoras ou optaram por voltar a atuar como professoras. Apenas duas coordenadoras pedagógicas que já atuavam na função antes de 2009 permaneceram como coordenadoras até o ano passado e uma delas participou desse estudo, respondendo ao questionário. Atualmente, essas duas coordenadoras estão aposentadas.

Em vista disso, os profissionais que atualmente estão à frente da coordenação pedagógica nas escolas de educação infantil assumiram a função a partir do final do ano de 2009, indicados pelos diretores eleitos das EMEIs. Assim, nenhum dos coordenadores pedagógicos que atuam nas EMEIs hoje participaram do processo de reelaboração do Regimento Escolar Padrão e das atribuições do coordenador pedagógico da rede municipal de Novo Hamburgo. No entanto, todos os coordenadores participantes desse estudo afirmaram que conhecem o referido documento e as atribuições do coordenador pedagógico nele constantes.

No início do terceiro e último encontro com o grupo participante da pesquisa, cada coordenador recebeu uma lista contendo as dezenove atribuições do coordenador pedagógico constantes no Regimento Escolar Padrão e, a meu pedido, marcou a frequência com que realiza cada uma das atribuições listadas, segundo as opções apresentadas: diário, semanal, quinzenal, mensal, bimestral, trimestral, semestral, anual, nunca até agora.

As atribuições realizadas diariamente por todos os coordenadores estão relacionadas às ações de acompanhar, assessorar e orientar pedagogicamente a equipe de professores, apontadas pelos participantes como sendo as atribuições de

números 3, 5, 11 e 16, conforme consta a seguir:

3. Assessorar os professores na elaboração, execução e avaliação de suas atividades, contemplando planejamento, distribuição de carga horária, metodologia de trabalho, recursos e avaliação da aprendizagem.

5. Qualificar a prática didático-pedagógica do professor, articulando ações e promovendo o diálogo entre os profissionais dos componentes curriculares, em consonância com a proposta pedagógica da escola.

11. Orientar procedimentos metodológicos e acompanhar sistematicamente as práticas pedagógicas do processo ensino-aprendizagem, através de visitas em salas de aula, diálogo com os professores, acompanhamento dos planos de trabalho e dos planos de aula e conselhos de classe.

16. Assessorar as interlocuções e intervenções com o corpo docente e discente.

De um total de sete coordenadores, seis coordenadoras e um coordenador disseram que essas ações são realizadas sistematicamente, todos os dias. A fala de uma coordenadora aponta as estratégias e ações por ela realizadas para atender a essas atribuições:

Eu entendo que o principal na ação da coordenação é acompanhar e contribuir pedagogicamente com o trabalho do professor. O trabalho do professor para mim é central na ação do coordenador. Para mim esse é o foco da ação, que é conhecer o trabalho feito pelo professor e poder intervir junto a ele, problematizar, fazer o acompanhamento mesmo, coordenar as discussões sobre o que os professores vão trabalhar em cada faixa etária e com sua turma, saber do seu planejamento, participar da hora atividade, entrar na sala de aula para ver o planejamento em ação e depois ter sobre o que falar com esse professor. Então eu procuro estar junto com os professores, eu organizo horários para estar com cada professor individualmente e com o grupo, isso eu faço diariamente. Com isso, uma vez por semana eu consigo ter um momento individual com cada professor. O grupo todo já é mais difícil reunir, mas pequenos grupos é possível reunir mais vezes. (CP Luciane, 33a).

A meu pedido, os coordenadores indicaram uma ordem de prioridade para as atribuições listadas, numerando-as de 1 a 5 por grau de importância, sendo o número 1 a atribuição mais importante e, assim sucessivamente, até o número 5 como a atribuição menos importante. As atribuições acima foram apontadas por uma coordenadora e um coordenador como a maior prioridade dentre todas as ações realizadas por eles. Três coordenadoras disseram que essas atribuições aparecem em segundo lugar na sua ordem de prioridades, enquanto uma coordenadora indicou que as atribuições relacionadas ao acompanhamento, assessoramento e

orientação ao trabalho do professor ocupam o terceiro lugar na ordem de suas prioridades.

Todos os coordenadores disseram que a formação continuada dos professores, dos demais profissionais da equipe e, inclusive, a continuidade da própria formação, é uma das atribuições que também é realizada diariamente. As atribuições constantes no Regimento Padrão, indicadas pelos coordenadores como sendo relacionadas à formação continuada são:

9. Promover e incentivar a contínua atualização profissional da equipe diretiva, corpo docente e apoio administrativo, promovendo debate teórico-prático para qualificar o processo educativo na escola.

18. Atualizar-se constantemente, buscando aperfeiçoar questões teórico-metodológicas das práticas escolares dos níveis e modalidades de educação com os quais a escola atua.

Para eles, as ações de assessorar, acompanhar e orientar o trabalho pedagógico realizado pelos professores acontecem de modo muito próximo às ações relacionadas à coordenação da formação continuada e do estudo em equipe dos profissionais, especialmente dos professores. Os coordenadores planejam e realizam momentos de formação e estudo com cada professor individualmente, a partir da necessidade observada pelos coordenadores e da necessidade expressa pelos professores, que podem acontecer diariamente, nos horários em que os coordenadores acompanham e participam da hora-atividade de cada professor. Assim, a coordenação da formação continuada aparece vinculada à orientação e ao acompanhamento do trabalho pedagógico através de ações como o diálogo e a orientação pedagógica aos professores; a análise dos planejamentos e das práticas dos professores; a indicação e a leitura de textos que os coordenadores realizam junto com os professores. Segundo a análise que faço, na condição de supervisora e pesquisadora, os coordenadores indicam que a formação continuada coordenada por eles na escola procura abordar, discutir e qualificar as situações e as práticas cotidianas realizadas pelos professores, muitas vezes se assemelhando e se articulando com as ações diárias de acompanhamento individual ou em pequenos grupos de professores pelo coordenador.

Os coordenadores também organizam momentos de formação continuada contemplando toda a equipe da escola, que acontecem nas reuniões pedagógicas, a cada quinzena, e nos seminários internos, com periodicidade mensal em todas as

escolas de educação infantil, segundo orientações da SMED-NH. Cabe ao coordenador, em parceria com a equipe da escola e com a supervisão do Setor de Educação Infantil da SMED-NH, elaborar a pauta das reuniões e coordenar os encontros de formação na escola. Acredito que as reuniões pedagógicas e os seminários de estudos que congregam todos os professores e profissionais da escola podem ser momentos propícios para que, coletivamente, a equipe discuta, avalie e redimensione a sua proposta educativa. Da mesma forma, é preciso que esses encontros de formação possibilitem que os professores reflitam sobre suas práticas em termos pedagógicos, éticos e políticos e privilegiem a aprendizagem da observação e da escuta em relação às crianças, suas necessidades, desejos e singularidades, tendo como eixo norteador do trabalho a concepção de escola infantil como espaço e tempo organizado para propiciar a brincadeira e as interações das crianças entre elas, com os outros e com o mundo. Uma coordenadora, refletindo sobre a importância da formação continuada em equipe, aponta que o papel e a intervenção pedagógica dos professores que atuam na educação infantil precisam ser discutidos e tomados como pontos de reflexão e estudo pelos próprios professores:

A função da escola de educação infantil ainda precisa ser muito debatida, estudada, refletida pelos próprios professores e também compartilhada com a comunidade. A gente está num lugar em que o papel do professor ainda é muito tênue, está naquele limite entre só cuidar e também educar. Às vezes a gente escuta por aí que não precisa ter muito conhecimento para ser professor de educação infantil. Essa é uma visão social do trabalho na educação infantil: tem que gostar de criança, ser mãe, ser mulher e isso basta. Não precisa ter muita formação. Esse é um senso comum. Muitas famílias pensam assim e também muitos professores. Muitas vezes as práticas na escola acabam refletindo esse pensamento. Escola de educação infantil é lugar de cuidado e educação, de muito estudo, de formação constante, precisa de reflexão, de professores que estudem e se qualifiquem. Eu entendo que isso é importante na nossa ação, que não podemos abrir mão do estudo, que temos que mostrar para as famílias, para a comunidade, o quanto precisamos estudar e saber para sermos professores de crianças pequenas. Não é só gostar de crianças, é gostar de educar crianças. (CP Raquel, 38a).

A fala transcrita a seguir aponta que a ação formativa do coordenador, realizada de forma coletiva com a equipe da escola, é uma das principais atribuições da coordenação pedagógica. É possível afirmar que os coordenadores entendem que exercem um papel relevante na formação continuada da equipe da escola e que essa importância se deve à própria especificidade da função, que é planejar e

acompanhar, avaliando, em interlocução com os professores, a execução de todo o processo pedagógico da instituição.

A formação na escola é importante porque o trabalho na escola é feito em conjunto. Não dá para trabalhar individualmente. Na escola a gente tem aquele professor muito bom, com muita formação, que está interessado em aprender e fazer seu trabalho sempre melhor. Mas também tem aquele que não busca formação, não está tão interessado assim. Aí eu preciso mexer com ele, provocar para ele rever sua atuação, não posso aceitar que ele diga 'me deixa no meu canto'. Articular essas diferenças e conseguir que o grupo construa um projeto pedagógico comum é um grande desafio. Talvez o maior deles. As reuniões na escola servem para fortalecer pedagogicamente o grupo, para fazer o grupo se reconhecer como equipe. Na minha escola nós buscamos uma linha de ação, nós optamos por rever o nosso PPP e isso foi muito significativo. O grupo se uniu em torno da discussão, a discussão pedagógica fez o grupo se unir em torno de uma proposta comum e o trabalho flui melhor. (CP Meire, 34a).

A ordem de prioridade atribuída pelos coordenadores para esse bloco de atribuições que reúne as atribuições de número 9 e número 18 foi a seguinte: três coordenadoras disseram que a formação continuada é a maior prioridade dentre suas ações; um coordenador disse que essas ações aparecem em segundo lugar; uma coordenadora considerou que essas atribuições aparecem em terceiro lugar e duas coordenadoras consideraram que as atribuições acima aparecem em quinto lugar na ordem de prioridade.

A continuidade da própria formação visando a qualificação constante de suas práticas também foi apontada pelos coordenadores como uma das atribuições inerentes à função. Para eles, a disposição para aprender e o estudo constante são condições necessárias para ser coordenador pedagógico. Acreditam que não há como crescer profissionalmente como coordenadores sem a reflexão sobre o seu desempenho e sobre as ações desenvolvidas. Segundo a análise que faço, o contrário dessa condição, usando uma expressão recorrente entre os coordenadores em diversos momentos da pesquisa, é o ativismo, que considera apenas a ação e o atendimento das demandas imprevistas, sem o planejamento prévio e sem o exercício da reflexão, e que muitas vezes impede que o coordenador perceba e considere as reais necessidades e defina as prioridades da sua ação. Sobre a necessidade constante de estudo para o aperfeiçoamento do próprio trabalho, uma coordenadora afirma:

Uma atribuição muito importante do coordenador é promover a formação continuada de toda a equipe da escola, inclusive a própria formação. Tem uma atribuição que diz que o coordenador deve atualizar-se constantemente. Eu não vejo como alguém pode ser coordenador sem estar sempre estudando e aprendendo. Não tem como fazer uma boa discussão com o professor, coordenar a elaboração do projeto político pedagógico, falar com as famílias e mostrar a importância do trabalho da escola se eu não estiver bem atualizada. Na verdade, estudar é uma necessidade das mais prioritárias para o coordenador. Eu tenho que saber das leis específicas da educação, tenho que fazer leituras, tenho que saber muito sobre como as crianças aprendem e se desenvolvem, tenho que trazer material para estudo para poder argumentar com os professores. Estudar muito e buscar qualificação para mim são fundamentais na minha ação de coordenadora. (CP Tânia, 48a).

A fala de outro coordenador concorda com essa opinião e reforça a ideia de que o investimento na própria formação é considerada de fundamental importância pelos coordenadores, uma condição para que realizem sua função de mobilizar e provocar a equipe de professores ao estudo e à formação constantes:

A minha formação constante é muito importante porque me capacita, me ajuda a realizar meu trabalho junto ao professor. A própria SMED cobra muito do coordenador para ele sempre participar de algum curso, uma formação, e eu mesmo busco muito estudar porque vejo que faz a diferença na hora de conversar e planejar com o professor. Sem isso, fica muito difícil às vezes até convencer um colega sobre a importância de algo que estou pedindo para que ele faça. Eu vejo que nossas reuniões de coordenadores de EMELs são muito boas porque me ajudam a fazer aquilo que eu penso que é bem da função do coordenador: organizar a formação na escola, fazer uma pauta de reunião, escolher a melhor forma de trabalhar com cada profissional na escola, acompanhar mesmo o planejamento dos professores. Esses momentos de reunião com a SMED nos ajudam muito a organizar o trabalho na escola. Sem isso, fica muito difícil às vezes até convencer um colega sobre a importância de algo que estou pedindo para que ele faça. Eu penso que o coordenador tem sempre que estar atento a isso, buscar e oferecer para o grupo o estudo, a reflexão, o debate. Também pedir que os professores busquem material de estudo. Mas o coordenador está à frente disso, motivando, problematizando, mostrando a importância de estudar. Se ele não estudar, como vai fazer para convencer o professor a estudar também? Ele é um exemplo para o professor, se ele estiver estudando, vai motivar e até convencer o professor. Comigo é assim. Se a gente se acomoda, o professor também não vê sentido em estudar. É que nem com aluno: os professores são referência para eles e nós somos para os professores. Na educação infantil existem muitas mudanças e novidades em termos de proposta pedagógica, é preciso se atualizar sempre. (CP Lutero, 37a).

Desde o primeiro encontro, o grupo de coordenadores destacou a necessidade da continuidade da própria formação que, para eles, acontece através de cursos de extensão e especialização que cada coordenador busca realizar em universidades; da participação em palestras, seminários, fóruns com temáticas da área da educação; das leituras e estudos que cada coordenador realiza

individualmente; das reuniões de coordenadores pedagógicos coordenadas pela SMED-NH; dos encontros de formação continuada para professores promovidos pela SMED-NH; das reuniões pedagógicas e seminários de estudos que são realizados nas escolas sob a responsabilidade dos próprios coordenadores. Novamente os coordenadores destacaram os encontros propostos por essa pesquisa como momentos significativos para a continuidade da própria formação, em que tiveram a possibilidade de se encontrar e conversar sobre as necessidades, dúvidas, conquistas, experiências, dificuldades e anseios que fazem parte do cotidiano da coordenação pedagógica nas EMEIs. Com relação a esse aspecto um coordenador afirmou:

Na escola a gente sempre tem muitas coisas para fazer, pessoas para atender, trabalho não falta. Mas eu sinto a necessidade de parar e pensar sobre isso, eu sinto que preciso organizar tudo isso para ter um sentido. Na escola eu converso com as professoras, com a diretora sobre o trabalho, mas tem coisas sobre o meu trabalho que eu não posso falar com elas, mas posso falar com vocês. Aqui nós temos as mesmas questões, nós sabemos o que é ser coordenador. Não foi fácil sair da escola e vir para cá hoje, eu tinha muita coisa para acabar na escola hoje, mas eu disse para a diretora que eu precisava vir, então eu peguei minhas coisas e disse: eu estou indo para o grupo. (CP Lutero, 37a).

Outra coordenadora, concordando com a fala acima, comentou sobre a importância de momentos em que os coordenadores se encontram para conversar sobre seus sentimentos e percepções. Destacou também a função da pesquisadora como coordenadora e mediadora dos encontros entre os coordenadores pedagógicos:

Como é bom ter um trabalho, uma pesquisa sobre a coordenação para a gente ter o tempo para a reflexão. Na escola nós fazemos muitas parcerias, trocas entre o grupo, mas tem coisas que é melhor conversar com os colegas coordenadores. Esse espaço de fala é muito importante, de poder falar o que me preocupa enquanto coordenadora. Ter alguém para escutar, para mediar a conversa, para conduzir com os coordenadores uma discussão para falar sobre isso, sobre como acontece o trabalho na escola, como mediar lá na escola. Eu achei isso bem bacana, isso me ajuda a fazer meu trabalho. (CP Luciane, 33a).

Corroborando com as ideias até aqui expressas, concordo com Bruno (2010), ao afirmar que para desempenhar o papel de formador de professores, ou seja, de mediador das aprendizagens e das relações que se estabelecem no interior da instituição em que atua, o coordenador pedagógico precisa também cultivar em si

mesmo o exercício permanente da busca do conhecimento, assim como precisa assumir uma postura de formador que possa ser tomada como referência para os professores que atuam diretamente com as crianças. (BRUNO, 2010, p.84).

As atribuições 14 e 15 foram mencionadas pelos coordenadores como ações que são realizadas por eles diariamente, pois tratam da articulação estabelecida com a comunidade escolar e com a equipe pedagógica da SMED. Numa ordem de importância, as atribuições abaixo aparecem em terceiro lugar para três coordenadoras e em quarto lugar para outras três coordenadoras e um coordenador. São elas:

14. Articular-se com a comunidade escolar para promover o processo de aprendizagem do aluno e a gestão democrática.

15. Manter articulação constante com a equipe pedagógica da SMED para o acompanhamento do trabalho pedagógico da escola e dos desempenhos de alunos e professores apresentados nos processos de ensino e aprendizagem.

O termo articulação aparece com frequência nas falas dos coordenadores e, segundo meu entendimento, é utilizado com a intenção de expressar a complexidade e a amplitude das ações realizadas por esses profissionais, com vistas à qualificação das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas. Também é possível relacionar o termo à ideia muitas vezes colocada pelos coordenadores de que é próprio da coordenação pedagógica o conhecimento da realidade da escola como um todo, ou ainda, de que as ações da coordenação pedagógica são amplas porque tudo que acontece na escola tem um caráter pedagógico. É nesse sentido que uma coordenadora afirma que faz parte do seu trabalho manter articulação constante com a equipe da SMED-NH, com a direção da escola, com os professores e com as famílias, como aponta o excerto abaixo:

Eu penso que uma das funções do coordenador é buscar a articulação entre os setores, entre as pessoas que fazem parte da escola, entre o PPP e as práticas, entre a equipe da escola e os pais. Esse papel é importante, porque sem essa articulação entre o todo da escola o trabalho não flui, não anda. Eu acredito que o coordenador está sempre buscando garantir a aprendizagem das crianças através da formação e do apoio ao trabalho do professor e da articulação com as famílias, já que a educação das crianças nessa faixa etária deve ser partilhada entre a escola e as famílias. Durante esse ano, com as plenárias da Conferência, fizemos pelo menos uma reunião por mês para discutir com os pais cada um dos seis eixos. Com isso, os pais

vieram discutir com a gente, puderam dizer o que esperam da escola, como veem a escola, como a escola e os pais podem contribuir para a educação das crianças. As famílias precisam participar, se envolver junto com a escola para que se alcancem os objetivos propostos. (CP Meire, 34a).

Além de coordenar o planejamento e a realização de reuniões de cunho pedagógico dos professores com as famílias, os coordenadores também buscam a articulação entre a escola e as famílias através do acompanhamento e/ ou da participação nas entrevistas³¹ de início de ano realizadas pelos professores com todas as famílias; das visitas às casas de algumas famílias durante a realização da pesquisa socioantropológica; de encontros com os pais de algumas crianças, a partir da necessidade percebida pelos coordenadores, indicada pelos professores ou pelos pais. Nesses momentos, os coordenadores, juntamente com os professores responsáveis, conversam com as famílias sobre questões relacionadas à aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças, buscando encaminhamentos que requerem uma decisão comum das famílias e da escola, conforme indicado a seguir:

Eu procuro a articulação com as famílias, eu faço isso bastante, porque estou na escola diariamente e observo os vários momentos da rotina e como as relações acontecem nesses momentos. Muitas vezes já estou bem cedinho na escola e vejo os pais trazendo os filhos ou, no final da tarde, buscando os filhos e faço questão de saber como funcionam esses momentos e estar presente nos horários de chegada e saída. São horários em que a gente percebe muitas coisas, passa a entender melhor a vida familiar das crianças. Eu observo e converso muito com os pais nesses momentos. Também observo coisas bem importantes para o meu trabalho com o grupo de professores. Isso é no geral, porque eu também converso muito com os pais sobre o desenvolvimento das crianças, eles vêm pedir para conversar, querem saber quais são as orientações da escola para algumas situações, querem saber se algo que o filho está fazendo ou dizendo é normal, os pais esperam ser chamados pela escola e eles ficam satisfeitos quando a escola conhece, sabe falar sobre seu filho. (CP Tânia, 48a).

A articulação com a equipe da SMED-NH também é apontada pelos

³¹ As entrevistas com as famílias de todas as crianças, tanto as que já frequentam a escola de educação infantil como as novas, acontecem todos os anos, antes do início do período letivo e são realizadas por todas as EMElS. As entrevistas, que são conduzidas pelos professores na forma de uma conversa com os responsáveis pelas crianças e visam aproximar as famílias e a escola, seguem um roteiro de questões que têm por objetivo conhecer os pais ou responsáveis pelas crianças, obter dados sobre o desenvolvimento das crianças até o momento da entrada na escola, obter informações sobre a saúde e as características individuais das crianças, conhecer aspectos da vida familiar e social das crianças, saber das expectativas das famílias em relação à chegada das crianças na escola, apresentar o espaço e a proposta pedagógica da escola, responder às dúvidas e orientar as famílias quanto ao funcionamento da escola e ao período de adaptação que envolve crianças, famílias e escola.

coordenadores como uma ação importante realizada por eles. Em suas falas, os coordenadores apontam que a articulação com as equipes de profissionais da SMED-NH é necessária por uma questão legal e institucional, mas também reconhecem que a articulação com a equipe pedagógica da Secretaria se constitui como uma possibilidade de parceria e de interlocução com a coordenação pedagógica para a realização de sua função nas escolas. Vejamos o que pensa uma coordenadora a esse respeito:

A articulação com a SMED é bem importante, porque nossas escolas são públicas, nossa mantenedora é a Secretaria, é ela que nos respalda e orienta, que define uma linha de trabalho comum para todas as escolas da rede, então precisamos estar por dentro das orientações da Secretaria para poder organizar o trabalho na escola. Eu também vejo que o contato com a SMED é importante porque podemos trocar ideias. Quantas vezes eu ligo para contar alguma coisa boa que aconteceu na escola, pedir uma orientação, convidar para um evento que estamos planejando, até dar uma choradinha, porque muitas vezes a gente só quer que alguém nos escute, divida um problema, isso acontece bastante. Também as reuniões de coordenadores na SMED, as formações, são possibilidades que me ajudam a pensar meu trabalho. (CP Meire, 34a).

Das dezenove atribuições da coordenação pedagógica constantes no Regimento Padrão, a atribuição 1, que diz que os coordenadores devem elaborar o plano de ação da coordenação pedagógica, foi citada por todos os coordenadores como sendo realizada com frequência semestral. Apesar do texto do Regimento não indicar com que frequência os coordenadores devem elaborar seu plano de ação, a cada início de ano letivo a SMED-NH solicita que os coordenadores entreguem um plano de ação da coordenação pedagógica, com metas e estratégias definidas a partir da leitura do coordenador sobre a realidade e as necessidades da escola em que atua. Os coordenadores indicaram que elaboram o plano de ação no início de cada ano, assim como realizam a avaliação e a revisão semestral desse planejamento. A atribuição 10, que diz que os coordenadores devem realizar diagnóstico do contexto escolar, foi mencionada como sendo uma atribuição diretamente vinculada à elaboração do plano de ação e que as duas poderiam aparecer em sequência no texto do Regimento Padrão, conforme abaixo:

1. Elaborar plano de ação da coordenação pedagógica, definindo as metas e estratégias a serem utilizadas no decorrer de sua atuação e realizar constantes reflexões, revisões e atualizações sobre esse plano de acordo com a proposta pedagógica da escola.

10. Realizar diagnóstico do contexto escolar, de modo a implementar propostas que atendam às necessidades identificadas.

Sobre esses aspectos, uma coordenadora comentou:

O plano de ação é uma das minhas mais importantes ações, a que vai possibilitar que eu faça meu trabalho de uma maneira organizada, pensada, que me ajuda a fazer meu trabalho sem cair na situação que já foi tão comentada, de que o coordenador fica apagando incêndio o tempo todo na escola. Pensando na finalidade da escola e na finalidade do meu papel na escola, que é pensar as questões de aprendizagem das crianças, através da atuação dos professores, o plano de ação é muito importante. Eu procuro saber sobre a escola, conhecer os documentos, conhecer os professores, saber quais são os pontos fortes e quais os problemas para poder planejar e agir. Eu vejo que o meu papel é contribuir com a qualificação do trabalho feito pelos professores, então eu me planejo para isso. (CP Adriana, 29a).

A elaboração do plano de ação da coordenação pedagógica foi a atribuição que, dentre todas, foi considerada como a mais importante para três coordenadoras. Um coordenador disse que essa atribuição aparece em segundo lugar e duas coordenadoras indicaram o terceiro lugar para essas atribuições nas suas ordens de prioridade.

Com relação às atribuições 6, 12 e 17- que fazem referência à organização e à orientação dos processos de avaliação e aproveitamento escolar - os coordenadores disseram que a frequência semestral está relacionada ao período que o relatório de avaliação das crianças é entregue às famílias: nos meses de junho e dezembro. Em relação à ordem de prioridade, uma coordenadora indicou que essas atribuições aparecem em terceiro lugar, enquanto que para duas coordenadoras elas aparecem em quarto lugar e para um coordenador e uma coordenadora, em quinto lugar. As atribuições são as seguintes:

6. Acompanhar e avaliar a aprendizagem escolar dos alunos, em colaboração com os professores, alunos e pais ou responsáveis, mantendo os respectivos registros atualizados.

12. Organizar e orientar os processos de avaliação e aproveitamento escolar, bem como a recuperação paralela conforme prevê a legislação vigente.

17. Acompanhar e encaminhar os alunos para os serviços de atendimento disponíveis, quando necessário, no caso da escola não contar com o profissional de orientação educacional.

Em relação à avaliação da aprendizagem dos alunos, o Regimento Padrão

estabelece que:

A avaliação das crianças se dá através da observação contínua de suas formas de expressão, das diversas linguagens utilizadas e de todo seu envolvimento durante o processo educacional, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

Esta avaliação é expressa por parecer descritivo que compreende o registro do acompanhamento sistemático do processo ensino aprendizagem e sua evolução, em conformidade com os critérios e objetivos da Proposta Pedagógica e dos Planos de Estudos, considerando as diferentes dimensões da relação educacional.

O documento é elaborado pelo docente, e após ser analisado pela equipe diretiva é entregue ao pai, mãe ou responsável legal pela criança, ao final de cada semestre. (REGIMENTO ESCOLAR PADRÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE NOVO HAMBURGO, 2008, p.27).

Os coordenadores destacaram que a avaliação é um processo e, como tal, não acontece apenas ao final de cada semestre, mas compreende a observação sistemática do desenvolvimento e das aprendizagens feitas pelas crianças e os múltiplos registros realizados pelos professores e pelas crianças ao longo de todo o período letivo. A avaliação também é compreendida como um instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica na busca de melhores caminhos para orientar as aprendizagens das crianças. Essa prática avaliativa está de acordo com a concepção de avaliação postulada pelas DCNEI 2009, que afirma que a avaliação deve ter a finalidade de acompanhar e repensar o trabalho realizado e que através do acompanhamento do contexto de aprendizagem como um todo os professores podem pesquisar quais elementos estão contribuindo ou dificultando as possibilidades de expressão das crianças, sua aprendizagem e desenvolvimento e, com isso, fortalecer ou modificar a situação, de modo a efetivar o Projeto Político Pedagógico da instituição. (PARECER CNE nº 20/2009, p.16).

Partindo desse pressuposto, ao longo de cada semestre os coordenadores acompanham e participam da avaliação das crianças que frequentam a escola em conjunto com os professores, através da leitura crítica e das contribuições que fazem aos relatórios de avaliação das crianças; da coordenação dos Conselhos de Classe com os professores, com as famílias e com as crianças; da coordenação e da participação em reuniões de avaliação do trabalho realizado com as famílias; da manutenção dos registros sobre a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças; da formação continuada que coordenam junto ao grupo de professores abordando a

temática da avaliação. Ainda que o Regimento estabeleça que o parecer descritivo é analisado pela equipe diretiva, os coordenadores entendem que essa é uma função essencialmente pedagógica e que cabe ao coordenador tomar a liderança do acompanhamento do processo avaliativo dos alunos e das práticas pedagógicas que são realizadas nas escolas em que atuam.

As atribuições relacionadas à coordenação da elaboração, execução e avaliação do Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar e Planos de Estudos da escola foram apontadas por todos os participantes como sendo ações realizadas anualmente. Para eles, as atribuições de números 2, 4, 8 e 13 referem-se a esse mesmo aspecto e poderiam compor uma sequência no quadro de atribuições do coordenador pedagógico:

2. Coordenar a elaboração, execução e avaliação da proposta pedagógica da escola, regimento escolar e planos de estudo, envolvendo professores e comunidade.
4. Articular ações técnico-pedagógicas, de modo a garantir integração entre os diferentes componentes curriculares.
8. Manter atualizada a documentação das atividades que envolvem o processo pedagógico.
13. Analisar e emitir parecer sobre os projetos e propostas da escola.

Tais atribuições aparecem em segundo lugar na ordem de prioridade para duas coordenadoras; em terceiro lugar para um coordenador; em quarto lugar para uma coordenadora e em quinto lugar para duas coordenadoras pedagógicas. Com relação a essas atribuições, uma coordenadora relata:

Essa atribuição de coordenar a elaboração do PPP eu considero muito importante, é uma das minhas prioridades, pois como coordenadora cabe a mim fazer isso na escola. Enquanto a diretora é responsável pela gestão administrativa, eu tenho a responsabilidade de coordenar o trabalho pedagógico. Eu respondo por isso. Apesar dessa construção ser um trabalho de todos os profissionais e também envolver as famílias, coordenar a elaboração e a discussão da proposta é minha responsabilidade. Por isso eu me dedico a estar junto com os professores para pensar o currículo da escola, discutir o que pensamos que sejam os conteúdos, os objetivos, os conhecimentos que precisamos trabalhar na educação infantil. Porque existe um currículo que não é apenas aquele que considera os conteúdos das áreas de conhecimento, não é um currículo simplificado do ensino fundamental, existe um currículo específico para a educação infantil e isso precisa ser pensado e afirmado no PPP. Isso é um grande desafio. (CP Luciane, 33a).

A fala de outra coordenadora, concordando com a afirmação feita pela colega, reforça que em sua atuação no segmento da educação infantil, o coordenador pedagógico tem como uma de suas tarefas primordiais garantir que nas ações dos professores e demais educadores que atuam com as crianças estejam entrelaçados os princípios fundamentais dos atos de cuidar e educar de forma a contemplar a multiplicidade de dimensões da pessoa humana, privilegiar a escuta e favorecer a reflexão permanente sobre o que as crianças dizem e fazem. Parece ser o que pensa a coordenadora pedagógica Meire, quando relata que:

Quando eu assumi como coordenadora, havia um desejo, uma necessidade antiga, de ter nosso PPP, ter um projeto com a nossa cara. Eu já era professora na mesma escola e sentia essa necessidade como professora. O PPP não estava atualizado, muitas coisas que fazíamos não estavam escritas e outras que apareciam no PPP já nem eram mais realizadas na prática. Então decidimos revê-lo todo, desde as concepções iniciais, a filosofia, os objetivos, os conteúdos, a sistemática de avaliação. Foi muito significativo. O grupo se envolveu, discutiu, produziu um PPP que reflete mais a nossa realidade. Foi uma caminhada que levou tempo, foi um ano todo de reuniões, estudo, debate. Foi um trabalho que nos sugou, mas foi muito bom. (CP Meire, 34a).

Nas duas falas anteriores, as coordenadoras indicam um aspecto importante para se pensar na especificidade da ação coordenadora na escola de educação infantil e na maneira que organizam sua atuação para atender as atribuições elencadas no Regimento Padrão. Ambas chamam a atenção para as particularidades do currículo e das propostas pedagógicas que orientam as ações educativas nas instituições como conceitos chave para se compreender a atuação do coordenador pedagógico como um provocador da reflexão permanente em equipe, o que leva à articulação e à qualificação das práticas cotidianas nas escolas em que atuam. A respeito da afirmação feita pela coordenadora Luciane, 33a, de que “existe um currículo específico para a educação infantil e isso precisa ser pensado e afirmado no PPP”, o texto das DCNEI 2009 indica:

A proposta pedagógica ou projeto pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para o desenvolvimento dos meninos e meninas que nela são educados e cuidados, as aprendizagens que se quer promovidas. Na sua execução, a instituição de educação infantil organiza seu currículo, que pode ser entendido como as práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais e que afetam a construção das identidades das crianças. Por expressar o projeto pedagógico da instituição em que se desenvolve,

englobando as experiências vivenciadas pelas crianças, o currículo se constitui um instrumento político, cultural e científico coletivamente formulado. (PARECER CNE nº 20/ 2009, p.6).

Partindo da concepção de que a gestão democrática da proposta curricular deve contar com a participação coletiva de professores, demais profissionais da instituição, famílias, comunidade e crianças na sua elaboração, acompanhamento e avaliação (PARECER CNE nº 20/2009, p.6) e de que o coordenador pedagógico é o profissional responsável pela gestão pedagógica da escola (REGIMENTO ESCOLAR PADRÃO, 2008, p.13), entendo que as estratégias que esse grupo de coordenadores utiliza para organizar sua atuação, no sentido de acompanhar especificamente o aspecto pedagógico do trabalho realizado pela equipe que está sob sua coordenação, na perspectiva dos aspectos que diferenciam e articulam a educação infantil aos outros níveis de ensino, revelam a especificidade, a particularidade e, também, a estreita conexão que existe entre o papel e as tarefas da coordenação pedagógica e os objetivos e finalidades da escola de educação infantil.

Os coordenadores pedagógicos sujeitos dessa pesquisa mencionaram que há duas atribuições no Regimento Padrão que nunca foram realizadas por eles: as atribuições 7 e 19. A atribuição de número 7 trata da ação de analisar históricos escolares de alunos e realizar as adequações necessárias em caso de alunos transferidos. Já a atribuição 19 trata da colaboração e do trabalho articulado com o profissional orientador pedagógico. Os motivos para que as atribuições citadas não tenham sido realizadas pelos coordenadores é que, na rede de ensino em questão, o histórico escolar não se constitui em um documento de registro do aproveitamento escolar dos alunos na escola de educação infantil, assim como nas EMEIs não existe o profissional que desempenhe a função de orientador educacional.

É possível perceber que os coordenadores não indicaram a mesma ordem de prioridade para as atribuições por eles desempenhadas, ou seja, não houve um consenso entre o grupo a partir da proposta de organizar as atribuições, numerando-as de acordo com o grau de importância. Segundo a análise que faço, o fato de cada coordenador apontar uma ordem de importância diferente para as atribuições por ele desempenhadas em relação às ordens apontadas pelos outros coordenadores, em parte diz que cada coordenador tem um jeito próprio e particular de organizar, pensar e realizar sua função. Isso indica que os coordenadores reconhecem a

existência de um Regimento Padrão que estabelece as atribuições do coordenador pedagógico como um instrumento importante de referência para a ação da coordenação pedagógica, ao mesmo tempo em que procuram organizar sua atuação a partir da leitura que fazem da realidade da escola, ou seja, do que aparece como mais significativo ou urgente de acordo com a realidade de cada escola, e que buscam estratégias diferenciadas para acompanhar e contribuir com a qualificação das práticas pedagógicas desenvolvidas pela equipe que está sob sua coordenação. Penso também que a partir da leitura que fazem sobre sua própria formação, os coordenadores indicam que trabalham mais os aspectos que conhecem e dominam melhor e acabam por não abordar com a mesma frequência e prioridade os aspectos que dominam menos. Por isso identificam a necessidade de não parar de buscar formação, para continuamente buscar diminuir essas lacunas e providenciar a efetivação dos aspectos do seu trabalho que vão sendo preteridos ou deixados para segundo plano, não porque não sejam prioritários de acordo com a realidade da escola, mas por conta das lacunas na formação dos coordenadores pedagógicos.

Da mesma forma, as reflexões produzidas pelos coordenadores que responderam aos questionários por escrito e participaram dos três encontros presenciais, indicaram que algumas atribuições do coordenador pedagógico constantes no Regimento Padrão são semelhantes ou complementares umas às outras, pois referem-se a ações que eles realizam junto a determinados profissionais ou pessoas da escola ou de fora dela e poderiam ser reunidas em sequência, aparecendo uma após a outra no texto do Regimento Padrão. No geral, segundo os coordenadores, no referido documento, as atribuições não aparecem numa ordem de importância, do ponto de vista de quem o elaborou, mas estão listadas de maneira aleatória. Tanto é assim que há atribuições que constam no final da lista que são realizadas com bastante frequência e consideradas prioridades para alguns coordenadores. Ainda com relação à organização do documento, os coordenadores disseram que, por ser um Regimento Padrão, a maior parte das atribuições são comuns para todos os coordenadores pedagógicos que atuam na rede municipal, mas há também atribuições que são realizadas apenas por coordenadores que atuam no ensino fundamental, a exemplo das atribuições número 7 e número 19. Com isso, entendo que os coordenadores apontam que a atuação do coordenador pedagógico, tanto na escola de ensino fundamental como na escola de educação

infantil, possui similaridades que os caracterizam e aproximam como profissionais da coordenação pedagógica, no entanto, há também particularidades inerentes a cada uma dessas etapas de escolaridade que acabam por definir a especificidade da atuação dos profissionais coordenadores pedagógicos nas respectivas escolas.

6.2 *QUE BOM! QUE PENA!*³²: ASPECTOS GRATIFICANTES E DIFICULDADES DE SER COORDENADOR PEDAGÓGICO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL DE NOVO HAMBURGO

Ao longo do período de produção dos dados da pesquisa, através das respostas dadas aos três blocos do questionário escrito e da participação nos três encontros presenciais, os coordenadores falaram sobre suas práticas e muitas vezes fizeram referência aos desafios, aos aspectos gratificantes e aos aspectos difíceis de ser coordenador pedagógico nas escolas de educação infantil. Dessa maneira, o terceiro bloco do questionário e o terceiro encontro presencial foram finalizados com as perguntas a seguir: Quais os aspectos mais gratificantes do seu trabalho? Quais as maiores dificuldades que você encontra no seu trabalho? Ser coordenador pedagógico na EMEI é...

Um aspecto gratificante apontado por todos os participantes foi o retorno e o reconhecimento da comunidade escolar, em especial dos professores, ao trabalho proposto e desenvolvido pelos coordenadores. Como a função de coordenação pedagógica é recente nas escolas de educação infantil da rede municipal de Novo Hamburgo, assim como o tempo de trabalho na coordenação pedagógica de cada um dos participantes, todos afirmaram que a consolidação de seu espaço de atuação nas escolas exigiu muita energia e investimento. Apesar de ser uma reivindicação antiga das escolas de educação infantil contar com o profissional da coordenação pedagógica em seus quadros, assim como já acontecia com as EMEFs, a real necessidade e a referência da função foi construída pelo próprio trabalho cotidiano dos coordenadores. Em seus relatos, os coordenadores apontam

³² As expressões usadas para compor esse subtítulo referem-se a falas recorrentes do grupo de coordenadores ao se referir aos aspectos gratificantes e difíceis da atuação da coordenação pedagógica e foram registradas durante os três encontros presenciais para a produção dos dados dessa pesquisa.

que a credibilidade e a confiança da equipe da escola no trabalho que eles realizam é um dos aspectos mais gratificantes de ser coordenador. Uma coordenadora afirma:

Eu era professora na escola em que mais tarde assumi a coordenação. No início foi bem difícil porque havia uma expectativa grande do grupo em relação à coordenação. Três pessoas haviam passado pela coordenação pedagógica na minha escola desde que as EMElS passaram a ter coordenação. Cada pessoa ficou pouco tempo na coordenação e não se conseguiu dar sequência ao trabalho. Além disso, como eu era professora na mesma escola, as colegas também ficavam se perguntando como seria. Eu também levei um tempo para me situar na função, me sentir mais segura para fazer uma intervenção com uma professora, me colocar no lugar de coordenadora. Ser coordenadora é diferente de ser professora. Aos poucos, fui conquistando meu espaço e me tornando uma referência de articulação e de coordenação para o trabalho pedagógico da escola. Hoje o grupo valoriza o meu trabalho. Ver o grupo valorizando meu trabalho, ter conquistado a confiança de toda a comunidade escolar é muito gratificante. (CP Meire, 34a).

Perceber mudanças nas práticas dos professores a partir das provocações e contribuições feitas pelos coordenadores também foi apontado como um aspecto gratificante por todos os participantes. Em diversos momentos ao longo da pesquisa, os coordenadores disseram que realizar uma intervenção direta com os professores, seja individualmente, seja coletivamente, é uma das ações que mais demandam energia e preparo do coordenador, por conta da diversidade de concepções e práticas pedagógicas que existem entre a equipe da escola e a necessidade de equacioná-las em torno de um projeto pedagógico comum. Por isso que as mudanças percebidas nas práticas dos professores, ainda que pequenas, são comemoradas pelos coordenadores e consideradas como aspectos gratificantes do seu trabalho. A esse respeito, vejamos o que o coordenador pedagógico Lutero, 37 a, nos diz:

Eu vejo o trabalho do coordenador como um trabalho de formiguinha. A cada dia a gente avança um pouco. Assim como tem o professor que sempre está disposto a aprender, inovar, inventar o trabalho, tem também o professor que precisa ser estimulado, acompanhado de perto, cobrado para fazer o seu trabalho. O coordenador tem que entrar aí nesse ponto, provocar, mexer com aquilo que está muito parado, até mesmo apontar o que não está de acordo com o que o grupo construiu como proposta pedagógica. Às vezes alguns professores se acomodam, eu digo que eles entram numa zona de conforto e ficam estagnados. O que me deixa muito satisfeito é quando eu percebo que alguns professores estão agindo diferente, se permitindo criar coisas novas com as crianças, quando eles vêm comentar com entusiasmo um trabalho que fizeram. (CP Lutero, 37a).

A coordenadora Gláucia, 39 a, comenta sobre o mesmo aspecto:

Um fato que me deixa muito gratificada é que consigo perceber que houve maior envolvimento de alguns professores com relação ao trabalho pedagógico e com o grupo como um todo, a partir de algumas intervenções que eu fiz. O trabalho na escola exige dedicação e conhecimento e muita disposição para trabalhar em grupo. Todos precisam colaborar com todos. Um professor pode ter um trabalho excelente, mas é preciso que todos avancem, todos se comprometam com o trabalho. Então, participar e coordenar a articulação do coletivo em prol do processo pedagógico da escola é uma das ações que, para mim, mais traz retorno positivo. (CP Gláucia, 39a).

Outros aspectos gratificantes do trabalho da coordenação pedagógica comentados pelos participantes são: atender dentro dos prazos as solicitações feitas pela SMED-NH relativas à entrega de documentos e registros, além de outras demandas institucionais; perceber que as crianças chegam à escola com alegria, sentem-se tranquilas e demonstram gostar dos professores e das atividades em que se envolvem; estreitar a parceria entre a escola e a família e sentir que os pais confiam nos profissionais e valorizam o trabalho da escola.

Na sequência, o grupo de coordenadores falou sobre as dificuldades encontradas no seu trabalho cotidiano. Para eles, a maior dificuldade está relacionada ao tempo, que é insuficiente para realizar todas as ações que os coordenadores entendem ser necessárias e que são esperadas que eles façam. Todos comentaram sobre a sensação de que, ao final de um dia de trabalho, há ainda muito por fazer e que teria sido necessário mais tempo para estar junto com os professores, em especial para momentos de reunião pedagógica com a equipe.

Desde que foi criada nas EMEIs, há aproximadamente seis anos, a função de coordenação pedagógica avançou em termos de alocação de coordenadores pedagógicos por escola e de carga horária. Inicialmente, cada coordenador era responsável por três a quatro escolas, independente do número de alunos matriculados ou de professores que compunham seus quadros. Na prática, cada escola podia contar com, no máximo, 8 horas semanais de coordenação pedagógica. Atualmente, as EMEIs com menos de 200 alunos contam com um coordenador pedagógico com carga horária semanal de 20 horas, enquanto que nas EMEIs com mais de 200 alunos o coordenador pedagógico possui carga horária de 40 horas semanais. Os coordenadores reconhecem o avanço nesse sentido, ao mesmo tempo que apontam que os avanços em termos de concepção da proposta

pedagógica para a educação infantil e a consolidação da função da coordenação nas EMEIs ampliou também a demanda de trabalho e a necessidade de maior carga horária para o coordenador pedagógico que atua nessas escolas. As falas transcritas abaixo ilustram essa questão:

Uma dificuldade que eu encontro é o tempo curto para dar conta do trabalho como eu penso que seria necessário. A carga horária do coordenador pedagógico em todas as escolas deveria ser de 40 horas semanais, para que pudesse priorizar o acompanhamento efetivo, sistemático do trabalho pedagógico. Essa seria uma maneira de valorizar o trabalho pedagógico realizado na escola. (CP Adriana, 29a).

O tempo parece sempre pouco para fazer tudo o que é esperado que o coordenador faça. De tudo que eu faço como coordenadora, eu vejo que precisaria mais tempo para fazer reuniões pedagógicas com todos os professores juntos. As reuniões são momentos muito importantes de trocas, discussões, reflexões em conjunto. Nós temos reuniões pedagógicas a cada quinze dias na escola, fazemos de tudo para não perder tempo com avisos e assuntos administrativos, mas mesmo assim passa muito rápido e sempre fica a sensação de que precisaria mais tempo de estudo. Eu sinto falta disso. (CP Tânia, 48a).

Com relação ao sentimento expresso pelos coordenadores de que o tempo é pouco para atender a todas as demandas que se apresentam, fiquei me perguntando se apenas mais tempo, através da ampliação da carga horária dos coordenadores, garantiria a realização de todas as atribuições e tarefas da função.

Agamben (2005) fala sobre o sentimento contemporâneo de se fazer muitas coisas e da sensação de não se saber ao certo o resultado desse trabalho e também sobre a dificuldade de transformar o que fazemos em experiência. Nossa sociedade cria o sonho do consumo, em que o sentido de pertencer está atrelado ao acúmulo de coisas, sejam elas bens materiais, informações ou mesmo a ocupação do tempo através da realização de muitas ações. Isso gera a sensação de que não podemos perder tempo, de que precisamos correr atrás de um tempo que nunca chega, que nunca é suficiente, o que nos afasta do mundo vivido e resulta no empobrecimento da vida cotidiana, da experiência do vivido. Para esse autor, é na experiência que o ser humano se constrói, é pela experiência que está aberto ao mundo para ser afetado pelas coisas do mundo e para agir sobre elas, assim como está disponível para modificar-se, transformar-se.

Santos Neto (2005), citando Larrosa, manifesta sua preocupação com a mecanização da vida, nessa rotina cotidiana em que muitas coisas passam por nós

sem que sejamos tocados por elas, sem que olhemos para nós mesmos, tentando compreender o que significa aquilo que estamos vivendo, numa lógica acumulativa, em que já não há mais tempo para ser tocado pelo que nos acontece e pelo que fazemos, já não há tempo para a experiência. O sentimento que fica é o da falta, o de não ter dado conta do trabalho e de cobrança por isso.

Nesse sentido, realizar uma grande quantidade de coisas todos os dias, não significa, necessariamente, experiência. O excesso de trabalho que gera a sensação de estar em dívida com os outros e consigo mesmo pode ser comparado ao trabalho de Sísifo³³, que é o de estar continuamente em atividade sem, no entanto, viver a experiência, sem observar o que se passa enquanto se realiza uma atividade e sem perceber o seu sentido. Segundo Larrosa:

O sujeito moderno se relaciona com o acontecimento do ponto de vista da ação. Tudo é pretexto para sua atividade. Sempre se pergunta sobre o que pode fazer. Sempre está desejando fazer algo, consertar algo (...). E nisso coincidem os engenheiros, os políticos, os fabricantes, os médicos, os arquitetos, os sindicalistas, os jornalistas, os cientistas, os pedagogos e todos aqueles que projetam sua existência em termos de fazer coisas. (LARROSA in SANTOS NETO, 2005, p.2).

A partir dessas considerações e conforme o que já foi abordado ao longo do texto, entendo que a questão mencionada pelos coordenadores com relação ao sentimento do tempo não ser suficiente para atender a todas as demandas, não se restringe apenas à ampliação da carga horária da coordenação pedagógica nas escolas, mas se relaciona à necessidade constante que os coordenadores têm de analisar a realidade para indicar as prioridades de ação a cada momento.

Outros aspectos apontados como dificuldades pelos coordenadores foram: realizar a intervenção com professores que demonstram descomprometimento com o trabalho pedagógico, que não se envolvem nas discussões e na prática da proposta educativa da escola em conjunto com os demais professores; lidar com a demanda imprevista, inusitada que surge diariamente na escola e conseguir manter a organização e o planejamento feito a partir das necessidades percebidas e das atribuições que o Regimento Padrão estabelece para os coordenadores pedagógicos.

³³ Na mitologia grega, a lenda conta que Sísifo foi condenado pelos deuses a rolar uma grande pedra de mármore com suas mãos até o cume de uma montanha, sendo que toda vez que ele estava quase alcançando o topo, a pedra rolava novamente montanha abaixo até o ponto de partida. Ele então tornou-se conhecido por executar um trabalho rotineiro, cansativo e infrutífero.

A última questão solicitava que, em poucas palavras, os coordenadores tentassem resumir o significado de ser coordenador pedagógico nas EMEIs. As frases abaixo foram transcritas na íntegra, a partir do terceiro bloco do questionário respondido por eles:

Sentir o carinho de todos pelo meu trabalho (crianças, professores, funcionários, pais). Poder colaborar com a qualidade da educação que o grupo faz na escola. Articular ações e pessoas para alcançar os objetivos propostos. Apesar dos problemas e dificuldades é tudo de bom. É ter a oportunidade de ser ouvida e respeitada pelo grupo de colegas. (CP Tânia, 48a).

Conquistar espaço e articular ações para o melhor funcionamento da escola. (CP Luciane, 33a).

Articular ações e pessoas para a realização do trabalho com qualidade. Ser sensível ao outro (seja quem for: crianças, pais, professores, funcionários), suas necessidades, pensamentos, caminhada e jeito de agir, respeitando as diferenças, valorizando o que cada um tem de melhor e investindo para que cada um avance em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. (CP Meire, 33a).

Articular ações com o corpo docente, famílias e alunos para garantir às crianças um atendimento de qualidade. (CP Gláucia, 39a).

Ficar feliz com cada conquista, cada vitória, independente do tamanho da realização. É matar um gigante por dia e ter a sensibilidade para perceber as coisas simples, os detalhes, as sutilezas do cotidiano com as crianças, de sorrir com as crianças. (CP Lutero, 37a).

Ter a responsabilidade de lidar com as questões de aprendizagem das crianças pequenas, tendo como foco o trabalho da equipe docente. É priorizar a minha função na escola. (CP Adriana, 29a).

Viabilizar a aprendizagem de todos: professores, funcionários, alunos, pais, equipe diretiva. (CP Raquel, 38a).

A partir das respostas dadas, foi possível depreender algumas expressões que indicam o sentido de ser coordenador pedagógico nas escolas de educação infantil da rede municipal de Novo Hamburgo atualmente. São elas:

O espaço de atuação do coordenador pedagógico: em suas falas, os coordenadores apontam que a consolidação do espaço de trabalho da coordenação pedagógica nas escolas de educação infantil foi construída por eles através do

trabalho cotidiano, exigindo esforço e persistência dos coordenadores, no sentido de que fossem reconhecidos pela equipe da escola, pela comunidade e também pela mantenedora como referências de coordenação do trabalho pedagógico das escolas. Por isso, os coordenadores dizem que ser coordenador pedagógico na escola de educação infantil hoje passa por afirmar a importância da função e priorizar, entre tantas demandas que surgem diariamente, as atribuições específicas da coordenação pedagógica.

A articulação de ações e pessoas: é recorrente nas falas dos coordenadores que a articulação de ações e pessoas é uma das principais funções desempenhadas pela coordenação pedagógica. De fato, para que a equipe de profissionais se constitua como grupo de trabalho são necessárias ao coordenador a habilidade de manejar e criar situações para que o grupo e cada indivíduo se percebam e se envolvam com o projeto pedagógico, a capacidade de coordenação desse processo comum, a articulação do complexo de relações que constituem a escola, “atuando como um catalisador das propostas do grupo, um interlocutor qualificado para discutir as ações planejadas e realizadas em equipe”. (CONCEIÇÃO, 2010, p. 22).

A qualificação das práticas pedagógicas dos professores e dos próprios coordenadores como objeto de trabalho: a finalidade da escola de educação infantil e a qualificação contínua das propostas pedagógicas nela desenvolvidas, visando a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças, são apontadas pelos coordenadores como o objeto de trabalho específico da coordenação pedagógica. É possível afirmar que a primeira função do coordenador é dedicar-se ao projeto pedagógico da instituição, elaborado com a participação de todos os segmentos que fazem parte da escola, de modo especial com o conhecimento, a identificação e o engajamento dos professores, a partir de suas práticas cotidianas, e realizar as ações que o aperfeiçoem, através das ações de planejar, participar e acompanhar a equipe de professores para que os objetivos sejam alcançados. A função da coordenação tem por objetivo garantir a existência de um movimento formativo profissional contínuo, através de estratégias e subsídios que promovam o trabalho pedagógico coletivo.

A mediação das relações interpessoais e profissionais: conforme já foi mencionado, sabemos que o cotidiano da escola de educação infantil é marcado por relações nas quais estão envolvidas as crianças, os profissionais da equipe e as famílias. Os coordenadores entendem que faz parte da sua função atuar como

mediadores das relações, especialmente entre educadores e crianças, sem deixar de lado as relações com a equipe gestora e a relação dos educadores entre si. É nesse sentido que expressões como “ser sensível ao outro”, “respeitar e valorizar as diferenças”, “ter sensibilidade para perceber os detalhes, as sutilezas do cotidiano com as crianças”, “ser ouvida”, indicam que os coordenadores percebem-se como mediadores das aprendizagens e das relações entre a equipe, através de estratégias de mediação que tem por objetivo facilitar a construção da capacidade de reflexão e de interação entre os profissionais da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Movida pela curiosidade de conhecer, em maior profundidade, a atuação dos coordenadores pedagógicos das EMElS da rede municipal de ensino de Novo Hamburgo e suas maneiras de acompanhar o aspecto pedagógico do trabalho realizado pela equipe que está sob a sua coordenação, tive a oportunidade e a satisfação de mediar e participar das discussões e reflexões sobre as histórias de vida profissional de um grupo dentre esses coordenadores, que contribuíram muito para a realização desse estudo. Histórias marcadas por diferentes vivências, reflexões, práticas, conhecimentos, certezas, angústias, alegrias, tristezas...

O fio condutor que permeou as reflexões produzidas ao longo desse estudo diz respeito ao questionamento feito por Silva Jr., que pergunta se estaríamos vivendo um tempo em que a própria supervisão seria uma coisa fora de lugar. Penso que considerando tudo o que foi pautado até aqui, falar em coordenação pedagógica nas escolas de educação infantil, hoje, na rede municipal de Novo Hamburgo, do ponto de vista do grupo de coordenadores pedagógico sujeitos da pesquisa e também do meu olhar de supervisora e de pesquisadora desse grupo, significa dizer que o lugar e o tempo da coordenação pedagógica, ou seja, a especificidade da função desse profissional na composição e articulação da vida cotidiana das creches e pré-escolas, se encontra na possibilidade de intervenção realizada pelos coordenadores, na organização do diálogo propiciador da compreensão dos processos educativos e das potencialidades dos professores, contribuindo com seu conhecimento e sua sensibilidade para a organização comum do trabalho realizado em equipe e pela equipe da escola.

As concepções sobre a coordenação pedagógica que aparecem com maior evidência para esse grupo de sete coordenadores são as que se referem ao acompanhamento e à participação do coordenador no processo educativo, em conjunto com os professores e demais profissionais da escola, indicando uma concepção de coordenação pedagógica cooperativa e ativa. Essa maneira de compreender o trabalho indica que as ações realizadas por esses coordenadores têm por objetivo a qualificação das práticas pedagógicas realizadas nas escolas em que atuam, através da participação e do acompanhamento ao trabalho dos professores, concepção que guarda uma dimensão de pesquisa sobre o trabalho

realizado pela equipe da escola, assim como de pesquisa sobre a própria maneira de realizar a ação coordenadora.

Do mesmo modo, o controle e a conferência do trabalho realizado pela equipe de profissionais que se encontra sob sua responsabilidade se apresentam também como um princípio fundamental que orienta as práticas dos coordenadores. Vale, no entanto, ressaltar que as duas concepções mencionadas - a de participação e acompanhamento do trabalho pedagógico e a de controle e conferência - não se contrapõem, tampouco uma delas ocupa maior importância em relação a outra. Para os sujeitos dessa pesquisa, a atuação profissional do coordenador pedagógico implica no trabalho de coordenação e controle do processo educativo. Portanto, o controle, o acompanhamento e a participação dos coordenadores no processo educativo, através das práticas realizadas pelos professores, aparecem como marcas primordiais da ação desse grupo de coordenadores. Penso que aqui há uma questão importante a ser problematizada: a tensão entre a articulação dessas duas concepções em exercício simultaneamente. Mesmo afirmando que as duas concepções se entrelaçam e não se contrapõem nas suas práticas, o grupo de coordenadores participantes da pesquisa, em alguns momentos, indica que o controle do trabalho pedagógico realizado pela equipe que está sob sua coordenação é um desafio e representa um aspecto difícil do trabalho realizado por eles.

Em parte, os questionamentos iniciais colocados por esse estudo foram respondidos. Ao apresentar as origens e os objetivos dessa pesquisa, evidenciei que havia um movimento particular meu, na condição de supervisora da Equipe de Educação Infantil da SMED-NH e, portanto, uma das profissionais responsáveis pela supervisão do trabalho realizado por um grupo de coordenadores pedagógicos que atuam nas EMElS de conhecer em maior profundidade a atuação desses mesmos coordenadores, buscando contribuições para a elaboração de uma proposta de formação continuada e de supervisão pedagógica com vistas à qualificação da ação do grupo de coordenadores pedagógicos. Percebo que a abordagem metodológica usada para a geração dos dados da pesquisa, que utilizou questionários respondidos individualmente, por escrito, e de encontros presenciais em grupo, gravados em áudio e vídeo com a participação de um grupo de coordenadores pedagógicos das EMElS, se configurou como uma intervenção de supervisão e como uma experiência de formação para mim e para os coordenadores que

participaram da pesquisa, na medida que possibilitou a esses coordenadores refletirem sobre suas concepções e práticas no exercício da função, ao mesmo tempo que possibilitou com que eu refletisse sobre minhas concepções e práticas como supervisora de um grupo de coordenadores pedagógicos. Ao longo da realização da pesquisa, os coordenadores participantes fizeram referência à importância de poder contar com momentos de encontro com alguns colegas do grupo de coordenadores, mediados por um profissional, nesse caso a pesquisadora, em que puderam falar sobre os sentimentos, angústias, dúvidas e (in)satisfações que fazem parte do cotidiano da coordenação pedagógica. Segundo esses sete coordenadores, os encontros organizados com esse objetivo foram percebidos como possibilidades que os ajudaram a organizar e mediar situações de intervenção e formação na escola, junto à equipe. Ou seja, mesmo que o objetivo desse estudo não fosse necessariamente que as conversas realizadas durante os encontros para a geração de dados para a pesquisa trouxessem imediatamente benefícios às escolas, foi isso o que aconteceu, segundo a maioria deles. Insistentemente, nas falas desses coordenadores, o que aparece são as reflexões sobre como estão aprendendo o trabalho de coordenação pedagógica e como estão se aprendendo coordenadores na relação com as atribuições estabelecidas para a função e o relacionamento com a equipe das escolas em que atuam. A partir disso, entendo que a continuidade dos encontros em grupo, com a adesão voluntária dos coordenadores – como aconteceu em relação à pesquisa – e com o objetivo de conversar sobre os assuntos que surgem a partir da necessidade do próprio grupo, se apresenta como uma possibilidade de formação continuada e de qualificação da ação dos coordenadores pedagógicos. Ao final, o que a pesquisa revela é que foi importante para esse grupo de coordenadores conversar sobre os desafios colocados pelo trabalho cotidiano. Ou seja, a pauta elaborada e apresentada para mediar os encontros e as conversas junto ao grupo de coordenadores, contemplando a possibilidade de falar sobre o próprio trabalho, revelou-se da maior importância para o grupo de coordenadores que participou da pesquisa, contribuindo para a continuidade de sua formação.

Outro aspecto que merece destaque é o que diz respeito às reflexões produzidas a partir da relação que se estabeleceu entre os papéis que desempenhei ao longo desse estudo: o de supervisora de parte do grupo de coordenadores pedagógicos e o de pesquisadora. Na fase de elaboração do projeto da pesquisa,

enfatizei o envolvimento profissional existente entre a pesquisadora e os sujeitos participantes desse estudo, assim como a relação hierárquica entre as posições ocupadas: a de coordenadores pedagógicos e sujeitos da pesquisa e a de supervisora de cinco dos sete coordenadores participantes da pesquisa e pesquisadora. Também a banca examinadora apontou essas questões como merecedoras de constante reflexão ao longo da pesquisa. Considerando essa condição, o convite à participação na pesquisa; a adesão voluntária de onze coordenadores na primeira fase, respondendo aos questionários, e na fase seguinte, de sete coordenadores participando dos encontros presenciais; a abordagem metodológica; a posição de mediadora assumida pela pesquisadora; a organização das pautas dos encontros; a organização de um clima favorável em cada encontro; as medidas tomadas para garantir o sigilo das informações e relatos, foram cuidados fundamentais que possibilitaram que o grupo de coordenadores que aderiu do começo ao fim a pesquisa se sentisse à vontade para contar suas histórias de vida profissional, suas reflexões, práticas, questionamentos e realizações na coordenação pedagógica das escolas de educação infantil. Nesse sentido, a ação da pesquisadora contribuiu com a ação da supervisora na medida em que favoreceu a aproximação com o grupo de coordenadores; que proporcionou a experiência do encontro para conversar e refletir sobre essas posições – a de coordenadores pedagógicos/ sujeitos da pesquisa e a de supervisora/ pesquisadora; que possibilitou aprofundar o conhecimento da supervisora sobre as práticas singulares e processuais desse grupo de sete coordenadores pedagógicos dentre o grupo total de coordenadores; que proporcionou o enriquecimento da experiência de planejar, organizar, mobilizar, provocar e mediar as reflexões produzidas em grupo.

Iniciei, portanto, a pesquisa com meu olhar voltado para o grupo de coordenadores pedagógicos, a partir da pergunta sobre como esses profissionais organizam sua atuação e a partir de que princípios e concepções a realizam. Aos poucos, à medida que avançavam os encontros com os coordenadores e a leitura e análise dos dados obtidos, percebi que também me pesquisava. Ao pesquisar as práticas, princípios, concepções e reflexões desse grupo de coordenadores, me vi articulando-as às práticas, princípios, concepções e reflexões da minha própria trajetória profissional, primeiro como professora, depois como coordenadora pedagógica e, finalmente, como supervisora de parte desse mesmo grupo de coordenadores.

A partir de tudo o que já foi suscitado, não gostaria de encerrar esse estudo deixando a impressão de que a realidade do trabalho vivenciado pelo grupo de coordenadores pedagógicos participante da pesquisa é a ideal, como se a coordenação pedagógica tivesse alcançado a excelência em termos de atuação nessa rede de ensino. Vale ressaltar que são diversas as experiências de coordenação pedagógica, que são muitos os aspectos que se relacionam e interferem no trabalho, que o cotidiano e as práticas desse grupo de coordenadores pedagógicos são marcados por desafios, dificuldades e tensões, da mesma maneira que também são marcados por aspectos gratificantes e por realizações. Assim, entre aspectos difíceis e gratificantes, entre reflexão e prática, entre atribuições e prioridades, entre coordenação e controle do trabalho pedagógico, cada coordenador que participou da pesquisa vai se produzindo, em suas práticas próprias e singulares e, juntos, produzindo, delineando, compondo o lugar e o tempo da coordenação pedagógica nas escolas de educação infantil da rede municipal de Novo Hamburgo.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história: destruição da experiência e origem da história**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Do olhar superviso ao olhar sobre a supervisão. In: RANGEL, Mary (org.). **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. 9ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

_____. Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: que novas funções supervisivas? In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia (org.). **A supervisão na formação de professores I – da sala à escola**. Coleção Infância, vol. 7. Porto: Porto Editora, 2002.

ALONSO, Myrtes. A supervisão e o desenvolvimento profissional do professor. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ALVES, Nilda (org.). **Educação e supervisão: o trabalho coletivo na escola**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. GARCIA, Regina Leite. (org.). **O fazer e o pensar dos supervisores e orientadores educacionais**. 3ª ed. São Paulo: Loyola, 1986.

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

ARENA, Janete Elena Kayser; KRONBAUER, Selenir Corrêa Gonçalves. A ação supervisora e a formação de professores. In: VALDUGA, Denise Arina Francisco; MENEZES, Mireila de Souza (orgs.). **Formação de professores: a articulação entre os diferentes saberes**. Novo Hamburgo: Feevale, 2007.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas na educação infantil – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BONDIOLI, Anna. MANTOVANI; Susanna. **Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva**. 9ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. Parecer CNE/CEB nº 20 de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, MEC/SEB, 2009.

_____. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, MEC, 1998.

_____. Resolução CNE/CEB nº 5 de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, MEC/SEB, 2009.

BRUNO, Eliane; ALMEIDA, Laurinda; CHRISTOV, Luiza Helena. (orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 9ª ed. São Paulo: Loyola, 2008.

_____. ABREU, Luci Castor; MONÇÃO, Maria Aparecida. Os saberes necessários ao coordenador pedagógico de educação infantil: reflexões, desafios e perspectivas. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (orgs.). **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo: Loyola, 2010.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores – busca e movimento**. 7ª ed. São Paulo: Papirus, 2008.

CONCEIÇÃO, Lilian Feingold. **Coordenação pedagógica e orientação educacional: princípios e ações em formação de professores e formação do estudante**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

COUTINHO, Eduardo. **Edifício Master**. Rio de Janeiro: Riofilme, 2002.

CUNHA, Antônio. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

FAZENDA, Ivani. (org). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Novos enfoques da pesquisa educacional.** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERNANDES, Marileusa Moreira. A opção da supervisão diante da ambivalência. In: SILVA Jr, Celestino Alves da; RANGEL, Mary. **Nove olhares sobre a supervisão.** 14ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. (org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação.** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Supervisão educacional: novas exigências, novos conceitos, novos significados. In: RANGEL, Mary. **Supervisão pedagógica: princípios e práticas.** 9ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAG, Barbara. **O indivíduo em formação: diálogos interdisciplinares em educação.** São Paulo: Cortez, 1994.

GARMSTON, Robert; LIPTON, Laura; KAISER, Kim. A psicologia da supervisão. In: **A supervisão na formação de professores II – da organização à pessoa.** Coleção Infância, vol. 8. Porto: Porto Editora, 2002.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Liber Livro, 2005.

GONÇALVES, Carlos Luiz M. S. Supervisão escolar: um urgente desafio. In: ALVES, Nilda (org.). **Educação e supervisão: o trabalho coletivo na escola.** 8ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

HOUAISS, Antônio. **Pequeno Dicionário Enciclopédico Koogan Larousse.** Rio de Janeiro: Editora Larousse do Brasil, 1980.

JUNQUEIRA Fº, Gabriel de Andrade. **Interdisciplinaridade na pré-escola – anotações de um educador on the road.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

_____. **Linguagens Geradoras – seleção e articulação de conteúdos em**

educação infantil. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

KRAMER, Sonia. **Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

_____. **Infância e Educação Infantil**. São Paulo: Papyrus, 1999.

KUHLMANN, Moisés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LIBÂNIO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LINHARES, Célia Frazão Soares. **A escola e seus profissionais: tradições e contradições**. Rio de Janeiro: Agir, 1997.

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

LÜCK, Heloisa. **Ação integrada: administração, supervisão e orientação educacional**. 15ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 3ª ed. São Paulo: Vozes, 2006.

_____. **Gestão Educacional: uma questão paradigmática**. 3ª ed. São Paulo: Vozes, 2006.

MACHADO, Maria Lucia (org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2005.

MATE, Cecília Hanna. Qual a identidade do professor coordenador pedagógico? In: GUIMARÃES, Ana Archangelo et al. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 9ª ed. São Paulo: Loyola, 2006.

MEDEIROS, Luciene; ROSA, Solange. **Supervisão educacional: possibilidades e limites**. 2ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

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

_____. Supervisor escolar: parceiro político-pedagógico do professor. In: RANGEL, Mary; SILVA Jr, Celestino Alves da. **Nove olhares sobre a supervisão**. 14^a ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

MENEZES, Neliana S. A.; MACHADO, Denise S.; FERREIRA, Ana Gabriela. **Orientações para elaboração de trabalhos acadêmicos: dissertações, teses, TCG de Pedagogia, TCE de Especialização**. Porto Alegre: UFRGS/FACED/BSE, 2010.

NOVO HAMBURGO. Conselho Municipal de Educação. Parecer nº 20, de 13 de dezembro de 2007. Estabelece condições para a oferta da Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Novo Hamburgo.

_____. Lei municipal nº 1.788 de 17 de março de 2008. Aprova o Plano Municipal de Educação.

_____. Regimento Escolar Padrão das Escolas da Rede Municipal de Novo Hamburgo. Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Novo Hamburgo, 2008.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. Em direção a um modelo ecológico de supervisão de professores: uma investigação na formação de educadores da infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia (org.). **A supervisão na formação de professores I – da sala à escola**. Coleção Infância, vol. 7. Porto: Porto Editora, 2002.

OLIVEIRA, Zilma. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Creches: crianças, faz-de-conta e cia**. Petrópolis: Vozes, 1992.

PALHARES, Marina Silveira; FARIA, Ana Lucia Goulart de (orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 5^a ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

_____. ALMEIDA, Laurinda R. de. (org.) **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 5^a ed. São Paulo: Loyola, 2008.

_____. **O coordenador pedagógico e as questões da contemporaneidade.** 2ª ed. São Paulo: Loyola, 2007.

_____. **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança.** 2ª ed. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (orgs.). **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade.** São Paulo: Loyola, 2010.

RAMOS, Inajara Vargas. **Coordenação pedagógica: a ressignificação de um espaço permeado pelo fazer, pelo saber e pelo aprender.** Novo Hamburgo: Feevale, 2008.

RANGEL, Mary. **Supervisão pedagógica: um modelo.** 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **Supervisão pedagógica: princípios e práticas.** 9ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

_____. SILVA Jr., Celestino Alves da. **Nove olhares sobre a supervisão.** 14ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

_____. **Supervisão: do sonho à ação – uma prática em transformação.** In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade.** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

REDIN, Euclides; REDIN, Marita; MÜLLER, Fernanda. (orgs). **Infâncias – cidades e escolas amigas das crianças.** Porto Alegre, Mediação, 2007.

_____. **O espaço e o tempo da criança – se der tempo a gente brinca.** 5ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

RESSEL, Lucia Beatriz et al. **O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa.** Texto Contexto Enferm, Florianópolis, v.17, n.4, p.779-786, out./dez.2008.

RIOS, Terezinha. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade.** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SAITTA, Laura Restuccia. Coordenação pedagógica e trabalho em grupo. In: BONDIOLI, Anna. MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva**. 9ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS NETO, Elydio dos Santos; SILVA, Marta Regina Paulo da. **Por uma pedagogia da infância oprimida: um encontro entre Paulo Freire e Giorgio Agamben**. Recife, 2005. Disponível em <<http://www.scribd.com/doc/65419946>> Acesso em: 22/ out/ 2011.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. São Paulo: Autores Associados, 2008.

_____. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA Jr., Celestino Alves da. **Supervisão da educação: do autoritarismo ingênuo à vontade coletiva**. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 1986.

_____. Organização do trabalho na escola pública: o pedagógico e o administrativo na ação supervisora. In: SILVA Jr, Celestino Alves da; RANGEL, Mary. **Nove olhares sobre a supervisão**. 14ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

VEIGA, L. & GONDIM, S.M.G. (2001). **A utilização de métodos qualitativos na ciência política e no marketing político**. Opinião pública. 2(1), 1-15.

APÊNDICE

APÊNDICE A - Termo de consentimento de participação e de uso de voz e imagem

Eu, _____,
portador da cédula de identidade nº _____, declaro que desejo participar da pesquisa intitulada “Concepções, Princípios, Práticas e Reflexões de Coordenadores Pedagógicos das Escolas Municipais de Educação Infantil de Novo Hamburgo”, desenvolvida por Regina Gabriela Gomes, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Mestrado, com orientação do Prof. Dr. Gabriel de Andrade Junqueira Filho.

A referida pesquisa consiste na realização de questionários respondidos por escrito e de encontros presenciais gravados em vídeo e áudio com os coordenadores pedagógicos que atuam nas escolas de educação infantil (EMEI) da rede municipal de Novo Hamburgo (RME-NH) e tem por objetivo conhecer as práticas e, a partir delas, os princípios organizadores das práticas dos coordenadores pedagógicos que atuam nas EMEIs.

O material obtido através dos questionários e das gravações das entrevistas será utilizado na produção da dissertação e de suas decorrências, por tempo indeterminado.

Ciente das condições de participação na referida pesquisa e por ser esta a expressão da minha vontade, declaro que autorizo a gravação e o uso da minha imagem e voz acima descritos, sem que haja nada a ser reclamado a título de direitos conexos à imagem ou a qualquer outro, e assino o presente termo de consentimento.

Novo Hamburgo, _____ de _____ de 2010.

Assinatura

APÊNDICE B - Solicitação de autorização para realização da pesquisa

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ESTUDOS SOBRE INFÂNCIAS**

Projeto de Dissertação: Concepções, Princípios, Práticas e Reflexões de Coordenadores Pedagógicos das Escolas Municipais de Educação Infantil de Novo Hamburgo

Aluna: Regina Gabriela Gomes

Orientador: Prof. Dr. Gabriel de Andrade Junqueira Filho

Resumo: Este projeto de pesquisa tem por objetivo investigar como os coordenadores pedagógicos das escolas de educação infantil da rede municipal de Novo Hamburgo organizam a sua atuação para acompanhar mais especificamente o aspecto pedagógico do trabalho realizado junto à equipe que está sob a sua coordenação, além de buscar identificar as concepções e princípios de supervisão que orientam as práticas desses profissionais no exercício da ação supervisora.

O caminho investigativo se dará a partir de questionários respondidos por escrito e de encontros presenciais gravados em vídeo, buscando compreender de que modo os coordenadores pedagógicos vêm se produzindo na coordenação pedagógica, em relação às atribuições da função definidas em documento elaborado pela rede municipal de ensino de Novo Hamburgo.

O referencial teórico levantado até o momento recobre diversas abordagens sobre a supervisão escolar e será articulado às reflexões a serem produzidas sobre as declarações dos coordenadores pedagógicos sujeitos dessa pesquisa em relação às suas atuações. A perspectiva histórica da supervisão reconhece-a como uma função que acompanha a ação educativa desde suas origens, modificando-se ao longo do tempo e de acordo com as diferentes formas de organização da sociedade e da educação. Assim, tradicionalmente, a supervisão escolar foi associada às funções de controle, fiscalização, inspeção, conformação, vigilância, treinamento. Atualmente, a supervisão tem sido compreendida como uma função-profissão que, na escola, caracteriza-se pela coordenação, pelo acompanhamento e pelo apoio ao processo educativo. Faço parceria com autores que me ajudam a pensar na supervisão escolar como uma função essencialmente pedagógica, possível de ser (re)inventada na prática e pela prática nas mais diversas realidades dos coordenadores pedagógicos que vivem a supervisão nas escolas de educação infantil.

A pesquisa não tem a intenção e a finalidade de catalogar, classificar, enquadrar, categorizar os profissionais e suas práticas em relação ao que já foi levantado no marco teórico, e sim conhecer os jeitos em prática de cada um dos coordenadores pedagógicos entrevistados e entender com quem eles dialogaram para produzirem a si mesmos como coordenadores e produzirem a função-profissão de coordenador pedagógico nas escolas de educação infantil da rede municipal de ensino de Novo Hamburgo.

Objetivos:

- Caracterizar o grupo de coordenadores pedagógicos que atuam nas EMEIs de Novo Hamburgo, através de um levantamento que considere as trajetórias profissionais desses coordenadores.
- Conhecer de maneira mais aprofundada a atuação dos coordenadores pedagógicos das EMEIs para acompanhar mais especificamente o aspecto pedagógico do trabalho realizado pela equipe que está sob a sua coordenação.
- Conhecer as práticas e, a partir delas, os princípios organizadores dessas práticas do grupo de coordenadores pedagógicos que atuam nas EMEIs.
- Conhecer as concepções acerca da ação da coordenação pedagógica que fundamentam as práticas desses profissionais nas EMEIs.
- Conhecer as relações entre as práticas do grupo de coordenadores pedagógicos e os documentos que estabelecem as diretrizes para o funcionamento das escolas da RME-NH.
- Buscar contribuições para a elaboração de uma proposta de formação continuada e de supervisão pedagógica com vistas à qualificação da ação do grupo de coordenadores pedagógicos que, por sua vez, é o foco do trabalho da equipe do Setor de Educação Infantil da SMED/NH, da qual faço parte.

Metodologia:

- Questionário: será dividido em três blocos de perguntas, enviados aos coordenadores pedagógicos por e-mail e devolvidos da mesma forma. Será combinado com os coordenadores que eles terão o prazo de duas semanas para responder cada bloco de perguntas, antes do envio do próximo bloco. O questionário consta em anexo.
- Encontros com o grupo de coordenadores pedagógicos: depois dos coordenadores devolverem cada bloco de perguntas, será proposto um encontro para conversar sobre as respostas, a partir do roteiro abaixo. Portanto, estão sendo propostos três encontros, com a duração de 1h30min cada, conforme cronograma:

Data	Horário	Local	Pauta
Outubro/ 2010	A definir	Auditório da SMED	Apresentação do projeto de pesquisa Assinatura do termo de participação
Novembro/ 2010	A definir	Auditório da SMED	Apresentação da tabulação das respostas dos blocos 1 e 2 Conversa sobre as respostas
Dezembro/ 2010	A definir	Auditório da SMED	Apresentação da tabulação das respostas do bloco 3 Conversa sobre as respostas Avaliação e encerramento

Os encontros serão gravados em vídeo.

Referências bibliográficas:

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ALVES, Nilda (org.). **Educação e supervisão: o trabalho coletivo na escola**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. GARCIA, Regina Leite. (org.). **O fazer e o pensar dos supervisores e orientadores educacionais**. 3ª ed. São Paulo: Loyola, 1986.

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

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. Parecer CNE/CEB nº 20 de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, MEC/SEB, 2009.

_____. Resolução CNE/CEB nº 5 de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRUNO, Eliane. ALMEIDA, Laurinda. CHRISTOV, Luiza Helena. (org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 9ª ed. São Paulo: Loyola, 2008.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores – busca e movimento**. 7ª ed. São Paulo: Papyrus, 2008.

CONCEIÇÃO, Lilian Feingold. **Coordenação pedagógica e orientação educacional: princípios e ações em formação de professores e formação do estudante**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

FAZENDA, Ivani. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Novos enfoques da pesquisa educacional**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. (org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. São Paulo: Cortez, 2000.

KRAMER, Sonia. **Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LINHARES, Célia Frazão Soares. **A escola e seus profissionais: tradições e contradições**. Rio de Janeiro: Agir, 1997.

LÜCK, Heloisa. **Ação integrada: administração, supervisão e orientação educacional**. 15ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 3ª ed. São Paulo: Vozes, 2006.

_____. **Gestão Educacional: uma questão paradigmática**. 3ª ed. São Paulo: Vozes, 2006.

MEDEIROS, Luciene. ROSA, Solange. **Supervisão educacional: possibilidades e limites**. 2ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

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

NOVO HAMBURGO. Conselho Municipal de Educação. Parecer nº 20, de 13 de dezembro de 2007. Estabelece as condições para a oferta da educação infantil no sistema municipal de ensino de Novo Hamburgo.

_____. Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Novo Hamburgo. Plano Municipal de Educação. Lei municipal nº 1788, de 17 de março de 2008.

_____. Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Novo Hamburgo. *Regimento Escolar Padrão das Escolas da Rede Municipal de Novo Hamburgo*, 2008.

PLACCO, Vera Maria N. de S. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. ALMEIDA, Laurinda R. de. (org.) **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 5ª ed. São Paulo: Loyola, 2008.

_____. **O coordenador pedagógico e as questões da contemporaneidade**. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 2007.

_____. **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 2002.

RAMOS, Inajara Vargas. **Coordenação pedagógica: a ressignificação de um espaço permeado pelo fazer, pelo saber e pelo aprender**. Novo Hamburgo: Feevale, 2008.

RANGEL, Mary. **Supervisão pedagógica: um modelo**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

_____. SILVA JR., Celestino Alves da. **Nove olhares sobre a supervisão**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

RIOS, Terezinha. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 1ª ed. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SILVA Jr., Celestino Alves da. **Supervisão da educação: do autoritarismo ingênuo à vontade coletiva**. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 1986.

APÊNDICE C – Questionário Bloco 1

Prezado/a coordenador/a pedagógico/a:

Este é o primeiro bloco de perguntas para serem respondidas por escrito. Sugiro que você faça a leitura de todo o bloco antes de iniciar as respostas. A data combinada para a devolução deste bloco, por e-mail, é 19/11/2010.

Obrigada pela sua participação.

- 1) Nome:
- 2) Idade:
- 3) Nascido/a e criado/a no RS ou já viveu em outros estados do país ou em outros países?
- 4) Qual é sua formação em nível médio, superior, pós-graduação?
- 5) Realiza algum estudo atualmente? Qual? Onde? Desde quando?
- 6) Há quanto tempo você faz parte do quadro da rede municipal? Que funções você já desempenhou desde a sua entrada na rede? (professor/a, coordenador/a pedagógico/a, outra função?)
- 7) Como chegou a ser coordenador/a pedagógico/a na rede municipal de Novo Hamburgo?
- 8) Há quanto tempo você atua como coordenador/a pedagógico/a na rede? Indique o tempo de coordenação em escola de educação infantil e, se for o caso, em escola de ensino fundamental.
- 9) Já atuou em outra rede de ensino? Qual? Em qual cidade e estado? Em qual função? Em que tempo?
- 10) Em quantas escolas você atua como coordenador/a pedagógico/a? Desempenha outra função além da coordenação pedagógica? Qual? Onde?

APÊNDICE D – Questionário Bloco 2

Prezado/a coordenador/a pedagógico/a:

Este é o segundo bloco de perguntas para serem respondidas por escrito. Sugiro que você faça a leitura de todo o bloco antes de iniciar as respostas. A data combinada para a devolução deste bloco, por e-mail, é 27/11/2010.

Obrigada pela sua participação.

1) Preencha o quadro de acordo com as diferentes funções que você exerce nas diferentes instituições em que você atua (professor/a, coordenador/a pedagógico/a, outra função).

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Manhã					
Tarde					
Noite					

2) Quem são e quantos são os profissionais que compõem seu grupo de trabalho na escola? Que aspectos do seu trabalho estão vinculados a cada um deles? O que você realiza com eles? Em que momentos isso acontece?

Profissionais	Ações	Tempo/ Momento

3) E quem são os profissionais de fora da escola com os quais você trabalha? Que aspectos do seu trabalho estão vinculados a cada um deles? Em que momentos isso acontece?

Profissionais	Ações	Tempo/ Momento

4) Existem mais pessoas que também fazem parte do seu trabalho? Quem são elas?

Profissionais	Ações	Tempo/ Momento

5) Fale sobre um dia típico de trabalho: o que você faz em todos os períodos que você trabalha e nas diferentes funções que você exerce? Descreva as ações que você realiza, uma após a outra. O objetivo é conhecer o que você faz e em que ordem você realiza as atividades em cada período, de acordo com suas funções. Ao final do dia, qual sua sensação?

6) Conte, esquematicamente, sobre sua semana como coordenador/a pedagógico/a:

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Manhã					
Tarde					
Noite					

7) Como você seleciona e prioriza as demandas em que você vai atuar na coordenação pedagógica? Fale das suas prioridades. Como você escolhe os aspectos que vai trabalhar durante uma semana? Você considera que consegue planejar e realizar o que planejou? Exemplifique.

APÊNDICE E – Questionário Bloco 3

BLOCO 3

Prezado/a coordenador/a pedagógico/a:

Este é o terceiro e último bloco de perguntas para serem respondidas por escrito. Sugiro que você faça a leitura de todo o bloco antes de iniciar as respostas. A data combinada para a devolução deste bloco, por e-mail, é 04/12/2010.

Obrigada pela sua participação.

1) Você participou da elaboração do documento sobre as atribuições do/a coordenador/a? Se sim, de que maneira? Se não, por quê?

2) No quadro abaixo, marque a frequência com que realiza cada uma das atribuições do/a coordenador/a pedagógico/a (Regimento Escolar Padrão da RME Novo Hamburgo).

3) No seu ponto de vista, dentre estas atribuições, indique no quadro abaixo uma ordem de prioridades do/a coordenador/a pedagógico/a.

	de alunos e professores apresentados nos processos de ensino e aprendizagem.										
16	Assessorar as interlocuções e intervenções com o corpo docente e discente.										
17	Acompanhar e encaminhar os alunos para os serviços de atendimento disponíveis, quando necessário, no caso da escola não contar com o profissional de orientação educacional.										
18	Atualizar-se constantemente, buscando aperfeiçoar questões teórico-metodológicas das práticas escolares dos níveis e modalidades de educação com os quais a escola atua.										
19	Coordenar e/ou colaborar com o orientador educacional no processo de escolha dos alunos para as representações de turma.										

4) Na sua prática cotidiana de coordenador/a pedagógico/a, em relação às atribuições que constam no quadro e de outras além delas:

a) quais você considera as mais recorrentes?

b) quais lhe demandam mais energia?

c) e mais tempo?

d) quais você tem priorizado ultimamente (nos últimos meses, no ano de 2010)?

e) quais você elegeu como prioridade para 2010?

f) quais você considera que foram pouco contempladas durante o tempo em que você está nessa função?

5) Para você, resumidamente, o que significa trabalhar como coordenador/a pedagógico/a na escola de educação infantil da RME Novo Hamburgo?

6) Quais as maiores dificuldades que você enfrenta no seu trabalho?

7) Quais os aspectos mais gratificantes do trabalho?

APÊNDICE F – Pauta do 1º encontro com os coordenadores pedagógicos

Encontro de coordenadores/as pedagógicos/as participantes da Pesquisa de Mestrado “Concepções, Princípios, Práticas e Reflexões de Coordenadores Pedagógicos das Escolas Municipais de Educação Infantil de Novo Hamburgo”

PAUTA – 1º ENCONTRO

Data: 4 de novembro de 2010

Local: Auditório da SMED/NH

Horário: 15h30min às 17h

Rever o velho para torná-lo novo ou tornar novo o velho (...). A tese é de que o velho sempre pode tornar-se novo, e de que em todo novo sempre existe algo de velho. Novo e velho – faces da mesma moeda – depende da ótica de quem as lê, da atitude de quem as examina. (FAZENDA, 2006)

- * Acolhida e agradecimento.
- * Lista de presença e lista de e-mails.
- * Apresentação e discussão do projeto de pesquisa: power point contendo objetivos, metodologia, resumo.
- * Termo de consentimento de participação.
- * Vídeo “Edifício Master”.
- * Conversa sobre a pesquisa, esclarecimento de dúvidas, combinações para os próximos encontros.

Datas possíveis para os encontros		
Dia	Turno	Horário
04 de novembro	Tarde	15h30min às 17h
19 de novembro	Manhã	
26 de novembro	Manhã	
30 de novembro	Tarde	
06 de dezembro	Manhã	

Local: todos os encontros ocorrerão no Auditório da SMED.

APÊNDICE G – Pauta do 2º encontro com os coordenadores pedagógicos

Encontro de coordenadores/as pedagógicos/as participantes da Pesquisa de Mestrado “Concepções, Princípios, Práticas e Reflexões de Coordenadores Pedagógicos das Escolas Municipais de Educação Infantil de Novo Hamburgo”

PAUTA – 2º ENCONTRO

Data: 19 de novembro de 2010

Local: Auditório da SMED/NH

Horário: 8h às 9h30min

Repensar a supervisão escolar é perguntar, responder, achar, perder, desejar, expulsar, encontrar, enfim, problematizar a ação supervisora, criando um movimento no qual os eixos – aluno, professor e supervisor – incorporam e defendem o mesmo ato: ensinar e aprender ou aprender e ensinar. (MEDINA in RANGEL, 2008).

- * Acolhida.
- * Lista de presença e lista de e-mails.
- * Termo de consentimento de participação.
- * Definição da data do próximo encontro e combinações.

Datas possíveis para os encontros		
Dia	Turno	Horário
26 de novembro	Manhã	
30 de novembro	Tarde	
06 de dezembro	Manhã	

- * Selecionar e recortar das revistas uma figura que remeta à função de coordenador/a pedagógico/a. (no geral, não como cada uma se percebe). Escrever seu nome no verso da figura.
- * Apresentar a figura escolhida para o grupo, falando sobre o motivo da escolha.
- * Conversar a partir da seguinte pergunta:

Das imagens comentadas, qual delas representa mais o **seu jeito** de ser coordenador/a pedagógico/a hoje? Por quê?

- * Escrever, em uma ficha de papel e por ordem de importância, os 5 maiores desafios que os/as coordenadores/as possuem no exercício da coordenação.

Nome:

Escreva, em ordem de importância de 1 a 5, cinco palavras que você considera que representam os cinco maiores desafios que você possui na condição de coordenador/a pedagógico/a:

1 -

2 -

3 -

4 -

5 -

* Socializar com o grupo.

* Escrever, em fichas individuais e em ordem de importância, cinco palavras que representam os cinco maiores desafios que a rede municipal coloca para o/a coordenador/a pedagógico/a hoje. Identificar cada ficha com o nome no verso.

1 -

2 -

3 -

4 -

5 -

* Solicitar que os/as coordenadores/as organizem as palavras em grupos por semelhança. Pedir que definam uma ordem de prioridade para cada grupo de palavras-ações do/a coordenador/a pedagógico/a. Conversar sobre a atividade.

Materiais: fichas de papel, caneta hidrocor, revistas, tesouras, projetor multimídia, filmadora, cartolina, fita adesiva, lista de presença, termo de consentimento, pauta para os/as participantes.

APÊNDICE H – Pauta do 3º encontro com os coordenadores pedagógicos

Encontro de coordenadores/as pedagógicos/as participantes da Pesquisa de Mestrado “Concepções, Princípios, Práticas e Reflexões de Coordenadores Pedagógicos das Escolas Municipais de Educação Infantil de Novo Hamburgo”

PAUTA – 3º ENCONTRO

Data: 6 de dezembro de 2010

Local: Auditório da SMED/NH

Horário: 8h às 9h30min

O sentido do que somos depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos, (...) em particular das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal. (LARROSA in CUNHA, 1998).

- * Acolhida.
- * Lista de presença e Termo de consentimento de participação.
- * Individualmente, marcar no quadro em anexo:

- 1) A frequência com que você realiza cada uma das atribuições do/a coordenador/a pedagógico/a constantes no Regimento Escolar Padrão da RME de Novo Hamburgo.
- 2) Uma ordem de prioridade das ações do/ coordenador/a pedagógico/a, no seu ponto de vista.

- * Solicitar que cada coordenador/a apresente a ordem de importância que atribuiu às ações, numerando-as de 1 a 5. Registrar no quadro (data show).
- * Conversar a partir das seguintes questões:

- 1) Na sua prática cotidiana de coordenador/a pedagógico/a, em relação às atribuições que constam no quadro e de outras além delas:
 - a) quais você considera as mais recorrentes, as que lhe demandam mais energia?
 - b) quais você tem priorizado durante este ano?
 - c) quais você considera que foram pouco contempladas durante o tempo em que você está nessa função?

- * Solicitar que os/as coordenadores/as preencham o quadro abaixo. Socializar as respostas.

Que bom... (Quais os aspectos mais gratificantes do seu trabalho?)	Que pena... (Quais as maiores dificuldades que você enfrenta no seu trabalho?)	Ser coordenador/a pedagógico/a na EMEI é...

* Encerramento e agradecimento.