

**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA INTERCONTINENTAL - UTIC  
MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**LÚCIA FÁTIMA DA CONCEIÇÃO CUNHA DE SOUSA**

**Linha de Pesquisa: Inovação**

**CONTRIBUIÇÕES DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS NO  
AVANÇO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS DA  
EDUCAÇÃO INFANTIL DA ZONA SUDESTE DO MUNICÍPIO DE  
TERESINA-PI.**

**LÚCIA FÁTIMA DA CONCEIÇÃO CUNHA DE SOUSA**

**CONTRIBUIÇÕES DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS NO  
AVANÇO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS DA  
EDUCAÇÃO INFANTIL DA ZONA SUDESTE DO MUNICÍPIO DE  
TERESINA-PI.**

Dissertação apresentada à Universidad  
Internacional Intercontinental - UTIC, como  
requisito parcial para obtenção do título de  
Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Inovação

Orientação: Professor Dr. Abelardo Montiel.

LUCIA FÁTIMA DA CONCEIÇÃO CUNHA DE SOUSA

**CONTRIBUIÇÕES DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS NO AVANÇO DOS  
RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA  
ZONA SUDESTE DO MUNICÍPIO DE TERESINA-PI**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Ciências da Educação da Universidade Tecnológica Intercontinental em Assunção-PY, sendo avaliada e aprovada na data de 27/07/2023, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Ciências da Educação.

Assunção/PY, 27 de julho de 2023.

Prof. Dr. Hugo Ferreira Gonzalez

---

Prof. Dr. Simeon Hugo Ferreira Gonzalez  
Presidente

Prof. Dr. Ricardo Benitez R.  
Psicólogo  
Dr. en Ciencias de la Educación

---

Prof. Dr. Ricardo Benítez  
Miembro

Prof. Dra. Christiane Kline de Lacerda  
Docente / Tutora

---

Profa. Dra. Christiane kline de Lacerda  
Miembro

Prof. Dr. Abelardo Montiel  
P.H.D.

---

Prof. Dr. Abelardo Juvenal Montiel  
Orientador



## **DIREITO DO AUTOR**

Lúcia Fátima da Conceição Cunha de Sousa, RG.: 523.608/SSP-PI, abaixo assinada, autora do trabalho de pesquisa intitulado “Contribuições dos Coordenadores Pedagógicos no Avanço dos Resultados das Avaliações Externas da Educação Infantil da Zona Sudeste do Município de Teresina-PI”, afirma que, voluntariamente, em caráter irrevogável e irrestrito, repassa à Universidade Tecnológica Intercontinental-UTIC, o direito de comunicar o trabalho, divulgar, publicar e reproduzir mídias digitais na medida que o considere apto. Lembrando que a UTIC deverá referenciar a autora, o tutor e demais que colaborem nesta pesquisa.

Assunção, Paraguay, 17 de junho de 2023.



Lúcia Fátima da Conceição Cunha de Sousa

## CONSTÂNCIA DE APROVAÇÃO DO TUTOR

Prof. Dr. ABELARDO MONTIEL, tutor do trabalho de investigação intitulado “Contribuições dos Coordenadores Pedagógicos no Avanço dos Resultados das Avaliações Externas da Educação Infantil da Zona Sudeste do Município de Teresina-PI”. Linha de investigação: Inovação; elaborado pela mestrandia Lúcia Fátima da Conceição Cunha de Sousa, para obtenção do título de Mestre em Ciências da Educação, afirma que cumpre os requisitos formais e substantivos exigidos pela Universidade Tecnológica Intercontinental e pode ser submetida a avaliação e apresentação diante dos docentes que foram designados para compor a Banca Examinadora.

Assunção, Paraguai, 17 de junho de 2023.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'A. Montiel', is written over a horizontal line. The signature is stylized and cursive.

Prof. Dr. ABELARDO MONTIEL  
Tutor

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por me permitir mais essa conquista, dando-me saúde e coragem, fortalecendo-me para a superação das dificuldades vivenciadas nessa trajetória. Por guiar os meus passos, acompanhando-me, protegendo-me, capacitando-me, suprimindo-me de sabedoria e paciência diante dos desafios enfrentados.

Obrigada, meu Deus! Obrigada pelo Vosso imenso amor.

“Tudo posso naquele que me fortalece!”

De modo especial, ao meu filho, Artur, pelo amor incondicional e pela torcida. Á minha filha, Amanda, pelo apoio, por me acompanhar neste percurso como parceira de sala de aula e principalmente por acreditar no meu potencial. Obrigada por contribuir para o meu crescimento pessoal e profissional.

Aos meus amados netos, Laura (filha de coração), Cecília e Theodoro, por me proporcionar tantas alegrias e risos, e por me renovarem a cada dia.

Ao meu companheiro de longa caminhada por acreditar no meu potencial.

Ao meu “genrinho” e “norinha” (filhos adotivos). Sou grata a Deus pela presença de vocês em minha vida.

À minha mãe e minha mãe, pelo incentivo, guiando-me para frente todas as vezes que pensei em desistir.

E a todos os meus irmãos, sobrinhos(as), cunhado, cunhadas, e demais familiares pelo afeto e respeito a mim.

Agradeço a Deus por cada um, que de modo especial faz parte da minha vida!

Ao meu orientador, Prof. Dr. Abelardo Montiel, pela confiança depositada, pela paciência, símbolo marcante de sua personalidade. Pelo empenho, zelo e dedicação nessa longa caminhada. Ser humano ímpar. Obrigada por não desistir de mim.

À Dra. Carmelita, símbolo de vida, alegria e vitalidade. Obrigada pelo carinho e cuidado.

À UTIC, por abrir as portas, e, acreditar no potencial de cada brasileiro, oportunizando a concretização de um sonho.

Ao meu amado pai (in memoriam) que me deixou no meio dessa caminhada, mas que aqui permanece vivo em espírito. Sua ausência é uma dor profunda, mas seu legado permanecerá vivo em minhas memórias. Seu exemplo de coragem e dedicação, guiam-me sempre, em cada decisão. Pai querido, essa conquista dedico ao Senhor!

## RESUMO

O presente estudo foi desenvolvido na área das Ciências da Educação, pela Universidade Internacional Intercontinental – UTIC. O estudo teve como objetivo: Determinar as contribuições dos Coordenadores Pedagógicos no Avanço dos Resultados das Avaliações Externas da Educação Infantil da Zona Sudeste da Cidade de Teresina/Piauí, Brasil. Nesse contexto, surgiram os seguintes questionamentos como problemas norteadores: Como a Gestão dos Coordenadores Pedagógicos contribui no avanço dos Resultados das Avaliações Externas da Educação Infantil da zona Sudeste do município de Teresina-PI? De que maneira a Formação Continuada proposta pelos Coordenadores pedagógicos contribui no avanço dos resultados das avaliações externas da Educação Infantil da zona Sudeste do município de Teresina-PI? Como a Organização Escolar desenvolvida pelos Coordenadores Pedagógicos contribui no avanço dos resultados das Avaliações externas da Educação Infantil da zona Sudeste do município de Teresina-PI? Em decorrência desses questionamentos, como fundamentação teórica nos reportamos às contribuições de autores como: Almeida(2011) Bálamo(2019; Brizola e Dutra(2019); Dantas(2019); Freitas (2013), Gadotti(2012); Imbernón(2009); Langona e Gama (2018); Libâneo(2009,2012;2015); Ometto(2013) Pereira e Ortigão(2016); Placco e Almeida(2011), entre outros. Esta pesquisa está centrada na linha de pesquisa da Inovação, e a metodologia segue a abordagem quantitativa, tendo como instrumento o questionário estruturado. Os sujeitos da pesquisa são os Coordenadores Pedagógicos lotados nos CMEIs da zona Sudeste da cidade de Teresina/ Piauí. Os resultados revelaram que os coordenadores pedagógicos exercem um papel fundamental no sucesso escolar dos aprendizes, como via de fortalecimento do processo de ensino e aprendizagem, além de desempenharem um papel valioso na formação e desenvolvimento profissional dos professores, contribuindo de forma significativa para o avanço da qualidade do Ensino da Educação Infantil da cidade de Teresina/Piauí, Brasil.

**Palavras-chave:** Contribuição. Coordenadores pedagógicos. Gestão pedagógica. Formação continuada. Organização escolar



## RESUMEN

El presente estudio fue desarrollado en el área de Ciências de la Educación, por Universidad Internacional Intercontinental – UTIC. El estudio tuvo como objetivo: Determinar las contribuciones de las coordinadoras Pedagógicas en adelanto del resultados de las evaluaciones externas de Educación Infantil en el área Sudeste de la ciudad de Teresina/Piauí, Brasil. En ese contexto, surgieron como problemas orientadores las siguientes preguntas: ¿Cómo contribuye la Gestión de Coordinadoras Pedagógicas en adelanto del Resultados de las Evaluaciones Externas de Educación Infantil en la zona Sudeste de la ciudad de Teresin-PI; ¿Cómo contribuye la Educación Continua propuesta por las Coordinadoras Pedagógicas en adelanto del resultados de las Evaluaciones Externas de Educación Infantil en la zona Sudeste de la ciudad de Teresina-PI; ¿Cómo contribuye la Organización Escolar desarrollada por las Coordinadoras Pedagógicas en adelanto del resultados de las Evaluaciones Externas de Educación Infantil en la zona Sudeste de la ciudad de Teresina-PI; ¿A raíz de estos cuestionamientos, cómo fundamentación teórica nos remitimos a los aportes de autores como: Almeida(2011) Bálamo(2019; Brizola e Dutra(2019); Dantas(2019); Freitas2013), Gadotti(2012); Imbernón(2009); Langona e Gama (2018); Libâneo(2009,2012;2015); Ometto(2013) Pereira e Ortigão(2016); Placco e Almeida(2011), entre otros. Esta investigación se centra en la línea de investigación de Innovación, y la metodología sigue el enfoque cuantitativo, utilizando como instrumento el cuestionario estructurado. Los sujetos de la investigación son los Coordinadores Pedagógicos adscritos a los CMEI de la zona Sudeste de la ciudad de Teresina/Piauí. Los resultados revelaron que los coordinadores pedagógicos juegan un papel fundamental en el éxito escolar de los aprendices, como forma de fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje, además de jugar un papel valioso en la formación y desarrollo profesional de los docentes, contribuyendo significativamente a el avance de la calidad de la Educación Infantil en la ciudad de Teresina/Piauí, Brasil.

**Palabras clave:** Contribución. Coordinadores pedagógicos. Gestión pedagógica. Formación continua. Organización escolar

## **LISTAS DE ABREVIATURAS**

01. **ABNT** - Associação Brasileira de Normas e Técnicas
02. **BNCC** - Base Nacional Comum Curricular
03. **CAED** - Centro de Apoio a Educação à Distância
04. **CEFOR** - Centro de Formação
05. **CF** - Constituição Federal
06. **CMEI** - Centro Municipal de Educação Infantil
07. **CP** - Coordenador Pedagógico
08. **ECA** - Estatuto da Crianças e do Adolescente
09. **HP** - Horário Pedagógico
10. **LDBEN** - Lei de Diretrizes e bases da educação Nacional
11. **PNE** - `Plano Nacional de Educação
12. **PPP** - Projeto Político Pedagógico
13. **SAEB** - Sistema de Avaliação da Educação Básica
14. **TIC** - Tecnologia da Informação e Comunicação
15. **SAAD** - Superintendência de Ações Administrativas Descentralizadas
16. **SAETHE** - Sistema de Avaliação Educacional de Teresina
17. **SEMEC** - Secretaria Municipal de Educação
18. **SEPLAN** - Secretaria de Planejamento

## SUMÁRIO

|  |            |
|--|------------|
| <b>1. MARCO INTRODUTÓRIO .....</b>                   | <b>13</b>  |
| 1.1 Introdução Geral .....                           | 13         |
| 1.2 Descrição do Problema .....                      | 13         |
| 1.3 Formulação de Perguntas.....                     | 17         |
| 1.4 Formulação dos Objetivos .....                   | 17         |
| 1.4.1 Objetivo Geral .....                           | 17         |
| 1.4.2 Objetivos Específicos .....                    | 17         |
| 1.5 Justificativa da Pesquisa .....                  | 18         |
| 1.6 Relevância da Pesquisa .....                     | 18         |
| <b>2. MARCO TEÓRICO .....</b>                        | <b>21</b>  |
| 2.1 Definição dos Conceitos .....                    | 21         |
| 2.2 Antecedentes da Pesquisa .....                   | 23         |
| 2.3 Base Teórica .....                               | 26         |
| 2.4 Fundamentação Teórica das Dimensões .....        | 26         |
| 2.4.1 Gestão Pedagógica .....                        | 26         |
| 2.4.1.1 Práticas de Gestão Escolar .....             | 27         |
| 2.4.1.2 Projeto Político Pedagógico .....            | 30         |
| 2.4.1.3 Gerenciamento do Ensino e Aprendizagem ..... | 35         |
| 2.4.2 Formação Continuada .....                      | 39         |
| 2.4.2.1 Formação em Serviço .....                    | 41         |
| 2.4.2.2 Trabalho Coletivo .....                      | 45         |
| 2.4.2.3 Planejamento Escola .....                    | 46         |
| 2.4.3 Organização Escolar .....                      | 48         |
| 2.4.3.1 Estruturação do Currículo Escolar .....      | 50         |
| 2.4.3.2 Gerenciamento das Práticas Avaliativas ..... | 52         |
| 2.4.3.3 Monitoramento dos Resultados .....           | 55         |
| 2.5 Base Legal .....                                 | 58         |
| <b>3. MARCO METODOLÓGICO .....</b>                   | <b>62</b>  |
| 3.1 Tipo de Pesquisa .....                           | 62         |
| 3.2 Alcance da Pesquisa .....                        | 63         |
| 3.3 População .....                                  | 64         |
| 3.3.1 Amostragem .....                               | 64         |
| 3.3.2 Técnica de Coleta de Dados .....               | 64         |
| 3.3.3 Instrumento de Coleta de Dados .....           | 64         |
| <b>4. MARCO ANALÍTICO .....</b>                      | <b>65</b>  |
| 4.1 Perfil dos Interlocutores .....                  | 65         |
| 4.2 Primeira Dimensão: Gestão Pedagógica .....       | 67         |
| 4.2.1 Práticas de Gestão Escolar .....               | 70         |
| 4.2.2 Projeto Político Pedagógico .....              | 72         |
| 4.2.3 Gerenciamento do Ensino e Aprendizagem .....   | 74         |
| 4.3 Segunda Dimensão: Formação Continuada .....      | 78         |
| 4.3.1 Formação em serviço .....                      | 78         |
| 4.3.2 Trabalho Coletivo.....                         | 81         |
| 4.3.3 Planejamento Escolar .....                     | 84         |
| 4.4 Terceira Dimensão: Organização Escolar .....     | 86         |
| 4.4.1 Estruturação do Currículo Escolar .....        | 86         |
| 4.4.2 Gerenciamento de Práticas Avaliativas .....    | 89         |
| 4.4.3 Monitoramento dos Resultados .....             | 92         |
| <b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                 | <b>95</b>  |
| <b>6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>           | <b>102</b> |
| <b>7. ANEXOS .....</b>                               | <b>109</b> |

# 1 MARCO INTRODUTÓRIO

## 1.1 Introdução Geral

O advento da globalização promoveu inúmeras mudanças no cenário mundial, com ela vieram, ainda, as revoluções em termos de avanços tecnológicos, acarretando um novo modo de vida que tem as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) como parte do cotidiano de milhões de pessoas e organizações. Tais ferramentas tecnológicas estão cada vez mais potentes, diversificadas e atrativas, proporcionando à sociedade atual informações instantâneas, recheadas de inovações que afetam os contextos social, político, econômico e cultural, influenciando o indivíduo em todos os aspectos da sua vida em sociedade.

Nesse cenário, os Sistemas Educativos têm se reinventado na tentativa de responder às novas demandas sociais apresentadas na atualidade. Muitas mudanças têm se concretizado e outras, ainda, demandam de tempo e adaptações para se firmarem nos espaços educativos; enquanto os Sistemas de Ensino travam uma luta para se adequar à realidade apresentada; outras mudanças vão ocorrendo cada vez com mais frequência e em uma velocidade tal que inviabiliza essas adequações em tempo real.

A Educação propagada, nos espaços educativos, precisa galgar um longo caminho, ainda, para acompanhar as transformações ocorridas no Mundo pós-moderno. Nas instituições escolares, os saberes são confrontados diariamente com inovações que surgem, quase que em tempo real, devido aos avanços tecnológicos mais precisos. Essa dinâmica do mundo atual traz grandes desafios para o cenário educacional, haja vista a necessidade de propor uma educação que contemple esses novos anseios da sociedade.

Os Sistemas de Ensino, ao longo dos últimos anos, vêm buscando reestruturar o ensino com a implantação de propostas curriculares que promovem a Formação Integral do Sujeito; para tanto, o investimento em Formações e Capacitações de Profissionais da Educação tem sido foco de grandes discussões e investimentos, visando atender às demandas sociais da atualidade. Dentre as mudanças que vêm ocorrendo, uma, que já é bem perceptível, diz respeito à busca de Cursos de Pós-Graduação, principalmente na modalidade *lato sensu*; como estratégia de qualificação e atualização profissional em diferentes Áreas do Conhecimento.

Outro aspecto perceptível diz respeito à formação em serviço desses profissionais; ainda que de forma tímida, elas acontecem dentro das áreas específicas, dependendo da Rede de Ensino que o docente esteja inserido. Esses avanços se devem ao Processo de Valorização do Magistério que tem como preocupação primordial a qualificação e atualização profissional dos docentes visando atender às novas demandas que surgem, a todo instante, no contexto

educacional.

Além disso, no que se refere a organização do ensino, especificamente da Educação Pública e, aqui, retratando a realidade da Rede Municipal de Educação de Teresina, é notório o investimento em Concurso Público objetivando a contratação de professores efetivos para compor o quadro de servidores do município; bem como de outros profissionais da educação, como é o caso do Cargo de Pedagogo, objeto deste estudo.

Nesse sentido, os Pedagogos contam, hoje, com um leque de possibilidades de atuação profissional; estão cada vez mais presentes nos espaços escolares e também não escolares, como: hospitais, clínicas diversificadas, espaços privados de orientação educacional, etc. No caso do município de Teresina, no Estado do Piauí, são lotados na Secretaria Municipal da Educação – SEMEC, como pedagogos, exercendo a função de Coordenadores Pedagógicos, com atuação na Educação Infantil e Ensino Fundamental - respondendo pelo desenvolvimento de Ações Pedagógicas que objetivam viabilizar e acompanhar o trabalho dos professores visando o Avanço do Ensino e Aprendizagem.

Neste estudo, optamos por fazer um recorte temporal quanto aos resultados relacionados à Educação Infantil dos últimos 06 (seis) anos, 2014 a 2019. Iniciando pelo ano em que foi criada a Lei 4.668, de 22 de dezembro de 2014, que instituiu o Programa de Valorização do Mérito na Educação Infantil, excetuando-se os anos de 2020 e 2021 em razão da Pandemia da Covid-19, que afetou a Educação de forma devastadora em diferentes partes do mundo, não sendo possível a realização de avaliações externas nesse período.

Diante do exposto, o objeto deste estudo se concentra em conhecer as contribuições dos Coordenadores Pedagógicos nos Avanços dos Resultados das Avaliações Externas da Educação Infantil da Zona Sudeste do Município de Teresina-PI, no período de 2014 a 2019, por entender que, mesmo diante das adversidades, habita, nesse profissional, o dever do cumprimento do papel operacional no fazer pedagógico, sempre buscando promover práticas pedagógicas eficazes e capazes de fomentar mudanças significativas na qualidade da educação; evidenciados através dos Resultados das Avaliações Externas realizadas pela Rede Municipal de Educação da cidade de Teresina.

Neste direcionamento, apresentamos como objetivo geral: Determinar as contribuições dos Coordenadores Pedagógicos no avanço dos resultados das Avaliações externas da educação infantil da zona Sudeste da cidade de Teresina/Piauí, Brasil. E como objetivos específicos: Descrever a Gestão dos Coordenadores Pedagógicos como Contribuição no avanço dos resultados das avaliações externas da Educação Infantil da zona Sudeste do município de Teresina-PI; Indicar a Formação Continuada dos

Coordenadores Pedagógicos como contribuição no avanço dos resultados das avaliações externas da Educação Infantil da zona Sudeste do município de Teresina-PI; Destacar a Organização Escolar desenvolvida pelos Coordenadores Pedagógicos como relevante no avanço dos resultados das avaliações externas da Educação Infantil da zona Sudeste do município de Teresina-PI

Este trabalho está estruturado em quatro capítulos, definidos da seguinte forma: Marco Introdutório, Marco Teórico, Marco Metodológico e Marco Analítico.

O primeiro capítulo, denominado de Marco Introdutório, priorizamos a contextualização do tema proposto, buscando descrever a Figura do Pedagogo, enquanto Coordenador Pedagógico da Rede Municipal de Educação da cidade de Teresina e os desafios enfrentados por esse Profissional frente às demandas designadas à função desempenhada.

O segundo capítulo, intitulado de Marco Teórico, traçamos uma Discussão acerca do tema, ancorados à luz de estudos teóricos que trazem, em seu bojo, discussões e comprovações dos enfrentamentos diários desses profissionais no cotidiano das suas atividades laborais; tendo como organização prioritária, a criação de 03(três) dimensões para melhor compreensão sobre o tema proposto.

Assim, a primeira dimensão, denominada de **Gestão Pedagógica**, foi discutida à Luz de Teóricos como: Bálamo(2019); Brisolla e Dutra(2019); Correia e Gesser(2012); Dantas(2016); Gadotti(2012); Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) e Nogueira(2019).

A segunda dimensão, nomeada de **Formação Continuada** teve sua Fundamentação pautada em estudiosos como: Anjos(2021); Aquino e Mussi(2001); Cunha(2019); Franco(2008); Garcia e Silva(2017); Imbernón(2009); Martins(2015); Meirieu(2002); Mendes Sobrinho(2006); Monte(2018) e Schiessl(2017).

Para a terceira e última dimensão, intitulada de **Organização Escolar**, nos valem dos Resultados dos Estudos de teóricos como: Almeida(2011); Beza e Casagrande(2018); BNCC(2017); Cunha e Ometto(2013); Dias(2019); Langona e Gama(2018); LDBEN(1996); Libâneo(2009;2012;2015); Machado(2017); Tavano(2012);, Ometto(2013); Placco e Almeida(2011); PNE(2017); Silva e Fernandes(2021).

O terceiro Capítulo debate acerca do Marco Metodológico deslumbrando os caminhos percorridos no decorrer do Processo de Organização e Explanação deste Trabalho de Pesquisa vislumbrando responder às questões norteadoras. Para fundamentar este capítulo, nos ancoramos em: Freitas(2013); Gil(2008;2009); Manzato e Santos(2012); Nascimento(2018); Pereira e Ortigão(2016).

O quarto Capítulo discorre sobre o Marco Analítico, onde os resultados são expostos e analisados à Luz do Referencial Teórico que dá sustentação à discussão, aqui, desenhada, e, outros estudos que possam corroborar com este Trabalho de Pesquisa.

E, por fim, a Conclusão com um aprofundamento do Estudo em questão, detalhando os seus percursos; além de uma síntese dos resultados apresentados, acareando estudos anteriores acerca do Tema, para que seja consolidado, trazendo melhor clareza sobre o Estudo, aqui, proposto.

## **1.2 Descrição do Problema**

Os Pedagogos estão, cada vez mais presentes, nos espaços escolares e não escolares; cada dia mais, é comum vermos Pedagogos atuando em hospitais, empresas privadas, escolas públicas e privadas, etc. No caso do Município de Teresina, no Estado do Piauí, esses são lotados na Secretaria Municipal da Educação – SEMEC, como Pedagogos, exercendo a função de Coordenadores Pedagógicos, com atuação na Educação Infantil e Ensino Fundamental, etapas da educação básica.

No caso da atuação em escolas, os Pedagogos, denominados de coordenadores pedagógicos, têm uma rotina de trabalho desgastante, pois, além da Responsabilidade direta por todo o Processo de Direcionamento do Ensino e Aprendizagem junto aos Professores, mediando o seu Fazer Pedagógico; responde pela Articulação com toda a Equipe Escolar para estabelecer um clima harmônico de convivência entre os pares;

Ademais, acompanha o Processo de Desenvolvimento das crianças, elabora Estratégias de Intervenção para avançar alunos com dificuldades de aprendizagens; media as Relações Interpessoais entre Escola e Comunidade Escolar e assessora a Direção em suas demandas; dentre tantas outras questões que permeiam o Espaço Escolar na convivência diária. E mesmo diante de tanta responsabilidade atribuída a função dos coordenadores pedagógico, é notório a desvalorização e invisibilidade no que se refere a importância desse profissional nos espaços escolares.

Atualmente, deparamos-nos com muitos debates, discussões teóricas, acerca da Definição do Papel desse Profissional nos espaços escolares e de sua valorização profissional, denotando sua importância no cenário educacional, em todas as etapas da educação básica; entretanto, mesmo diante de tantos Estudos relacionados à figura do Pedagogo, o que se percebe é uma desvalorização à prática laboral desse profissional, causando, inúmeras vezes, uma sensação de mal estar, de tristeza e de indefinição dos encargos inerentes à sua função, já que no espaço escolar se envolve com todo o andamento vivencial da instituição.

Diante do exposto, é de grande relevância social, reconhecermos as contribuições desse profissional no cenário da Educação Municipal de Teresina, dando pistas para futuras ações que favoreçam a sua Valorização Profissional.

### **1.3 Formulação de Perguntas**

Como direcionamento na condução deste trabalho, daremos respostas às seguintes perguntas.

#### **1.3.1 Pergunta geral:**

Quais as contribuições dos Coordenadores Pedagógicos no avanço dos resultados das avaliações externas da Educação Infantil da zona Sudeste da cidade de Teresina/Piauí, Brasil?

#### **1.3.2 Perguntas específicas:**

Como a Gestão Pedagógica contribui no avanço dos Resultados das Avaliações Externas da Educação Infantil da zona Sudeste do município de Teresina-PI?

De que maneira a Formação Continuada proposta pelos Coordenadores pedagógicos contribui no avanço dos resultados das avaliações externas da Educação Infantil da zona Sudeste do município de Teresina-PI?

Como a Organização Escolar desenvolvida pelos Coordenadores Pedagógicos contribui no avanço dos resultados das avaliações externas da Educação Infantil da zona Sudeste do município de Teresina-PI?

### **1.4 Formulação dos Objetivos**

Com base nas questões norteadoras, elencamos os objetivos desta pesquisa.

#### **1.4.1 Objetivo geral:**

Determinar as contribuições dos Coordenadores Pedagógicos no avanço dos resultados das avaliações externas da educação infantil da zona Sudeste da cidade de Teresina/ Piauí, Brasil.

#### **Objetivos Específicos:**

Descrever a Gestão dos Coordenadores Pedagógicos como Contribuição no avanço dos resultados das avaliações externas da Educação Infantil da zona Sudeste do município de Teresina-PI.

Indicar a Formação Continuada dos Coordenadores Pedagógicos como contribuição no avanço dos resultados das avaliações externas da Educação Infantil da zona Sudeste do município de Teresina-PI. Destacar a Organização Escolar desenvolvida pelos Coordenadores Pedagógicos como relevante no avanço dos resultados das avaliações externas da Educação Infantil da zona Sudeste do município de Teresina-PI.



### **1.5 Justificativa da Pesquisa**

A realização deste trabalho surgiu, em razão de inquietações desenvolvidas ao longo dos anos, enquanto Pedagoga da Rede Municipal de Teresina, Estado do Piauí/ Brasil, exercendo o Cargo de Coordenadora Pedagógica em uma escola da educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

Ao longo dessa vivência, algumas percepções acerca do trabalho desenvolvido pelos Coordenadores Pedagógicos, como articuladores e mediadores dos Processos Educativos, junto à Equipe docente nos espaços dos contextos escolares, denotam indícios de forte atuação desse profissional como co-responsável pelo avanço da qualidade do Ensino Aprendizagem da Educação Infantil do referido município.

Partindo desse pressuposto, acreditamos que a participação ativa dos Coordenadores Pedagógicos nos *lôcus* escolares, mediando os processos educativos e acompanhando o dia-a-dia escolar, detectando dificuldades, em tempo hábil, e propondo intervenções assertivas, tem promovido a melhoria da qualidade do Ensino da Educação Infantil no Município de Teresina, demonstrados pelos resultados das avaliações externas apresentados por esse município no final dessa etapa da educação.

Dessa maneira, esta pesquisa vislumbra evidenciar a contribuição do Coordenador Pedagógico nos espaços escolares como co-responsável pelo avanço da aprendizagem escolar dessa etapa da educação, comprovados pelos resultados das avaliações externas da Educação Infantil do referido município, o que tem colocado a cidade em destaque e pautada como referência entre as capitais brasileiras.

### **1.6 Relevância da pesquisa**

O estudo tem caráter relevante socialmente ao evidenciar os desafios enfrentados por esses profissionais no cotidiano dos espaços escolares, e, por compreendermos que reside uma importância para o campo científico, conhecer esses profissionais nos diversos aspectos que norteiam o seu fazer pedagógico, possibilitando assim fomentar futuros pesquisadores à práticas de pesquisas mais aprofundadas buscando desvendar e divulgar a importância do papel dos pedagogos para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem nos espaços escolares.

Quanto aos aspectos teóricos nessa linha de pesquisa, os Estudos, aqui, propostos possibilitam fomentar futuros pesquisadores à práticas de pesquisas nessa linha de conhecimento, dando ênfase às novas vertentes como via de aprimorar e abrir caminhos que conduzam à valorização desses profissionais tão importantes na condução da melhoria da

qualidade do ensino público.

No aspecto metodológico, os resultados apresentados, neste estudo, oferecem informações que norteiam instituições diversas no desenvolvimento de ações mais valorativas no que se refere ao papel desempenhado pelos Coordenadores Pedagógicos na formação pessoal, social e humana das crianças atendidas nessa etapa da educação básica.

No aspecto prático, os achados do estudo conduzem a reflexões futuras no tocante à relevância da atuação desse profissional nos espaços escolares e na redefinição do seu papel, essencialmente como profissional co-responsável pelo avanço da qualidade do ensino da Educação Infantil no município de Teresina.

No que se refere ao aspecto bibliográfico, o Estudo em questão dispõe de vasta literatura que discorre acerca desse profissional, possibilitando um suporte teórico capaz de responder aos questionamentos propostos, direcionando esta pesquisadora para caminhos que mostram a contribuição dos Coordenadores Pedagógicos nos avanços dos resultados das avaliações externas da Educação Infantil da zona Sudeste do município de Teresina/ Piauí, Brasil.

### **1.7 Limites Epistemológicos**

Esta investigação se propõe a pesquisar o campo do saber das Ciências Humanas, na área científica das Ciências da Educação, situando-se no marco da inovação, uma vez que busca pesquisar as contribuições do Coordenador Pedagógico para a melhoria da qualidade do Ensino da Educação Infantil desse município.

### **1.8 Limites Contextual-Geográfico**

Segundo informação colhida através da Secretaria Municipal de Planejamento - SEPLAN - SAAD (2022), a região Sudeste possui uma área territorial de 36,69 km<sup>2</sup>, além de uma população residente com 134.119 pessoas, densidade demográfica de 3.655 hab/km<sup>2</sup>. Está dividida em quatro áreas distintas, com a finalidade de facilitar e aproximar os serviços prestados à população.

A zona Sudeste, foco deste Trabalho de Pesquisa, é composto por 19 (dezenove) bairros, representando 15,4% da área do município. A população residente representa 17,5% da população teresinense. Os bairros da zona Sudeste são periféricos, ficam em regiões mais afastadas do centro da cidade. Alguns são bem desenvolvidos, têm a economia local aquecida, possuindo uma variedade de atividades no comércio varejista, inclusive contando com renomadas empresas comerciais, escolas, agências bancárias, hospitais, igrejas, unidades de pronto atendimento médico, postos de saúde, delegacias de polícia e outros serviços públicos.

Todavia existem, ainda, outros bairros na região que são muito carentes no que se refere às prestações de serviços diversos à população, sendo necessário à busca desse atendimento no bairro Dirceu Arcoverde, considerado o coração da zona Sudeste. A grande maioria dos serviços prestados à população se concentram nele.

Quanto à oferta da Educação Pública, através das escolas municipais e estaduais, estão distribuídas nos bairros da referida zona. Aqui, nos reportamos ao Ensino Municipal, objeto deste estudo, onde esse serviço contempla praticamente todos os bairros existentes.

Fonte(Dados retirados do site: [semplan.pmt.pi.gov.br/sdu-sudeste](http://semplan.pmt.pi.gov.br/sdu-sudeste)).

### **1.9 Participantes da Pesquisa**

Os participantes desta pesquisa são os Coordenadores Pedagógicos da Educação Infantil, lotados nos Centros Municipais de Educação Infantil da zona Sudeste da cidade de Teresina/ Piauí, Brasil. Os critérios para participação na Pesquisa.

- a) Ser Pedagogo(a) da Rede Municipal de Ensino de Teresina;
- b) Estar lotado(a) em Centros de Educação Infantil da Rede Municipal de Teresina;
- c) Ser lotado(a) na região da zona Sudeste da cidade de Teresina, Piauí.

## 2 MARCO TEÓRICO

O Segundo Capítulo discorre sobre os antecedentes da referida Investigação e a Fundamentação Teórica com definição de termos semânticos pertinentes ao embasamento investigativo.

### 2.1 Definição dos Conceitos

Partindo do entendimento sobre os conceitos aqui apontados, quais sejam:, contribuição, coordenador pedagógico, gestão pedagógica, formação continuada, organização escolar, buscamos determinar as contribuições dos coordenadores pedagógicos no avanço dos resultados da avaliação externa da educação infantil evidenciados pelos resultados das avaliações externas da cidade de Teresina/ Piauí, Brasil.

Para definir o Termo Contribuição, nos valem, inicialmente, do significado da palavra segundo o dicionário Aurélio que aponta como sendo “ato ou efeito de contribuir, de colaborar no desenvolvimento de alguma coisa [...] (dicionário online).

Ainda, segundo Karl Marx, o termo Contribuição está relacionado diretamente com o trabalho humano e deve ser compreendido de acordo com a sua importância para a produção. Logo, deve ser valorizado conforme a complexidade envolvida na atividade. No campo da educação o conceito de Contribuição tem significado semelhante por se tratar da colaboração dos indivíduos na construção do conhecimento coletivo, onde cada um compartilha seus saberes e experiências. (KARL MARK, 2013).

O termo Coordenador Pedagógico é definido como sendo “aquele que tem clareza, que tem consciência do seu papel, que orienta, que participa, que dá sentido à ação, que olha, que escuta e que não deixa a falta de definições de papéis e a insegurança desmotivarem a sua equipe”. (FERREIRA, 2013, p. 21). Ainda, “Pedagogo é o profissional que atua na educação para dar suporte, acompanhar, orientar, coordenar, gestar, assessorar, auxiliar a direcionar os aspectos políticos, culturais e educativos como um todo.[...] (LORENZETTI; ZITKOSKI, 2017, p. 460).

Tal definição relata o cotidiano dos coordenadores pedagógicos nos ambientes da prática laboral, onde estão sempre a postos, orientando, observando, assessorando, incentivando e dando sentido ao processo de ensino e aprendizagem escolar.

Para nos auxiliar na definição do termo Gestão Pedagógica recorreremos ao renomado Libâneo, esclarecendo que “consiste precisamente na formulação de objetivos sócio políticos e educativos e na criação de formas de viabilização organizativa e metodológica da educação [...] tendo em vista dar uma direção consciente e planejada ao processo educacional”. (LIBÂNEO, 2012, p. 454).

O autor defende que toda a organização da escola perpassa pela direção escolar. É, na Direção ou Gestão, o termo mais utilizado atualmente, onde se centra o cerne do Processo Educacional. Daí, ser obrigatório se pensar em uma gestão compartilhada, onde diretor, coordenador, professor e demais segmentos pensem estrategicamente todas as ações inerentes ao papel da escola, de forma consciente e planejada, visando a promoção de uma educação viável e significativa para a vida dos educandos. (LIBÂNEO, 2012).

Para o termo Formação Continuada, temos como definição “Compreende-se Formação Continuada como uma ampliação da formação inicial, ao mesmo tempo em que, a história de cada professor e professora pode colaborar para que os mesmos compreendam seu processo de aprendizagem e despertem o interesse para se inserirem num processo intensivo de busca do conhecimento[...]” (SILVA; FERNANDES, 2021, p. 9).

Para os autores, é no espaço da Formação Continuada que o professor reconstrói sua história pessoal e profissional, trilhando um caminho de desenvolvimento pessoal e humano, e não apenas técnico. É na vivência diária da formação continuada que o professor entende e internaliza esse processo de forma única, individualizada; e que compreende as transformações que vão ocorrendo de acordo com os acontecimentos e suas representações na vida de cada um. (SILVA; FERNANDES, 2021).

Na definição do termo Organização Escolar temos mais uma vez a contribuição de Libâneo afirmando que “É concebida como um Sistema que agrega pessoas, considerando o caráter intencional de suas ações e as interações sociais que estabelecem entre si e com o contexto sócio-político, nas formas democráticas de tomadas de decisões” (LIBÂNEO, 2012, p. 445).

Nessa afirmativa, o autor defende que a Organização Escolar perpassa por um conjunto de ações pensadas, planejadas e executadas a partir de estratégias e procedimentos que conduzam ao alcance dos objetivos traçados; ou seja, a Escola, como responsável pela formação pessoal e profissional de pessoas, deve pensar em uma organização escolar que prime por decisões discutidas e acordadas de forma coletiva, numa relação democrática de tomada de decisões que favoreça o bem-estar e desenvolvimento social de forma geral e não individualizada. (LIBÂNEO, 2012).

Diante da definição dos principais termos, e, percebendo a semelhança e afinidade dos mesmos com o tema deste trabalho, temos pistas concretas para esclarecer dúvidas e, assim, responder aos objetivos aqui propostos.

## 2.2 Antecedente da Pesquisa

As contribuições dos Coordenadores Pedagógicos na organização dos espaços escolares é tema bastante debatido nos espaços acadêmicos, principalmente nas últimas décadas, onde a figura desse profissional aparece com mais ênfase, evidenciando a importância da sua ação enquanto coadjuvante nos processos de aprendizagem dos alunos.

(NASCIMENTO, 2020. Brasília, DF) desenvolveu uma pesquisa de campo denominada “O Trabalho da Coordenação Pedagógica na Formação Continuada de Professores em serviço”, tendo como objetivo geral: desvelar o trabalho da Coordenação Pedagógica na formação continuada de professores em serviço.

Os resultados apresentados mostraram que a mediação dos Coordenadores Pedagógicos junto aos professores é primordial para proporcionar o trabalho coletivo, ajudando a todos nas tomadas de decisões e nos encaminhamentos de ações necessárias para a organização do trabalho pedagógico da instituição. O poder de articulação desses profissionais frente às demandas que surgem, no cotidiano da escola, contribui para que aconteçam as trocas entre os pares e,consequentemente, constitui a Formação Pedagógica em serviço, o que demanda a necessidade de reconhecimento e valorização desses profissionais.

(PEREIRA, et all, 2018, uruguaiana, RS), apresentou uma pesquisa denominada de “A Coordenação Pedagógica e sua Importância no Processo Educacional: um estudo de caso no município de Uruguaiana-RS”, com o objetivo de identificar o perfil dos professores coordenadores pedagógicos da rede municipal de ensino do referido município. Os resultados indicaram que os Professores Coordenadores Pedagógicos possuem a percepção da sua importância dentro do Sistema Educacional da Escola, atuando como mediadores do Processo Pedagógico e no auxílio aos professores.

Os resultados encontrados mostram que os investigados acreditam que as reuniões de formação continuada são fundamentais para as suas atuações nas Instituições Escolares e que a troca de experiências e informações entre os pares contribui para a qualificação de suas práticas. Esse estudo corrobora com a linha da presente pesquisa tendo em vista confirmar a suposição de que o Coordenador Pedagógico exerce função de extrema relevância na melhoria da qualidade do Ensino e Aprendizagem dos alunos.

(OLIVEIRA, 2017, São Paulo. SP), em sua Tese de Dissertação, discorre acerca do tema: “O Coordenador Pedagógico como agente de mudanças na prática docente” tendo como objetivo analisar as ações que o Coordenador Pedagógico desenvolve em seus Processos Formativos possibilitando-o ser um agente de mudança na prática docente.

Os resultados mostrados apontaram a figura do Coordenador Pedagógico como um agente de mudanças nos contextos escolares. Tais mudanças perpassam pelas relações interpessoais estabelecidas por esse profissional, podendo tornar-se um facilitador ou dificultador na condução desses processos. Tais interações são consideradas imprescindíveis para o bom andamento da comunicação entre todos. A pesquisa evidenciou contributos significativos desse profissional na prática pedagógica dos professores, com as formações continuadas em serviço como espaços para reflexões que contribuem de forma positiva para a melhoria na qualidade de ensino nos espaços escolares.

(SCHIESSL, 2017, Brusque, SC) traz contributos para esta pesquisa com a temática, “Gestão da Educação Infantil e a Coordenação Pedagógica: diretrizes para a formação continuada do coordenador pedagógico”, tendo como objetivo compreender o Papel da Formação Continuada para desenvolvimento profissional do Coordenador Pedagógico inserido na Educação Infantil.

Os resultados apresentados revelaram que as necessidades formativas dos Coordenadores Pedagógicos estão ligadas diretamente à falta de clareza do papel desses profissionais no espaço escolar, dificultando a Gerência dos Processos Pedagógicos nos Centros de Educação Infantil. Além disso, ficou evidenciada a necessidade de uma Política de Formação Continuada que possibilite aos Coordenadores a ressignificação dos seus Saberes.

(SILVA, 2016, UFPR, PR), desenvolveu estudo de pesquisa com a temática: “Espaço das Educadoras, um Espaço de Reflexão para Aprendizagem em Serviço”, tendo como objetivo discutir a formação de docentes na educação infantil a partir da experiência Espaço das Educadoras, ainda em construção. O trabalho aborda sobre a formação em serviço e sua relevância para o crescimento profissional dos docentes.

A pesquisa emergiu da necessidade de formação em serviço, com a intenção de criar um novo paradigma na instituição de ensino pesquisada. O resultado mostrou que as formações trazem grandes benefícios proporcionando ao profissional a capacidade de entender a complexidade da educação infantil, bem como a importância do seu papel. A autora discute ainda o perfil dos educadores, o pedagogo como formador e o papel da secretaria de educação. Traz ainda uma significativa contribuição no que tange a formação em serviço, foco de discussão da presente pesquisa.

(FERREIRA, 2013, São Paulo, SP) também traz contributos para essa pesquisa, com a tese de doutorado: “ O coordenador pedagógico e a ação docente: contribuições de uma política pública de desenvolvimento profissional no local de trabalho”. O objetivo da pesquisa foi compreender as contribuições da política pública de desenvolvimento profissional no local

de trabalho de coordenadores pedagógicos e professores.

Os resultados apresentados evidenciaram corroborações significativas da política pública de desenvolvimento profissional, indicando algumas potencialidades dos processos formativos no local de trabalho e possibilidades para discussões e novas pesquisas interessadas em ampliar conhecimentos nessa linha de investigação. A referida pesquisa apresenta um enfoque similar à presente investigação por tratar da relevância do trabalho do coordenador pedagógico no *lócus* da prática docente dos professores e, ainda, por compreender essa prática como sendo primordial ao alcance das metas propostas para o avanço da educação escolar.

(GASTALD, 2012, PUC, SP), em sua dissertação intitulada: “Formação Continuada na Educação Infantil: possibilidades e desafios na perspectiva do formador”, trazendo como objetivo refletir sobre processos formativos e formação de formadores na ótica dos formadores, destaca na pesquisa os aspectos dos modelos que deram certo e que são validados pelos sujeitos que nesses processos transitam, bem como os embates, as dificuldades e os desafios.

Os resultados evidenciaram a complexa tarefa do formador em contextos de mudanças, validando a formação continuada como espaço de desenvolvimento profissional, apontando para a importância do reconhecimento da complexidade da tarefa do formador. A relevância desse trabalho de pesquisa está na discussão em torno da importância da formação continuada no espaço laboral, colocando o Coordenador Pedagógico como principal articulador desse processo.

(CARVALHO, 2011, Teresina, PI), contribuiu com esta pesquisa ao discorrer em sua dissertação, intitulada: “Pedagogo da educação infantil: significados e sentidos da atuação profissional”, tendo como objetivo: investigar os significados e os sentidos atribuídos pelo Pedagogo da Educação Infantil à sua atuação profissional no município de Teresina-Piauí, refletindo sobre os desafios da atuação profissional do Coordenador Pedagógico, nos espaços escolares.

Os resultados denotaram que os sentidos construídos pelas pedagogas acerca da atuação profissional se aproxima das suas ações em uma perspectiva de acompanhamento do processo educativo. Embora não se tratando estritamente do Processo de Ensino e Aprendizagem, a pesquisa nos guia a refletir sobre o Sentido real da Ação do Coordenador Pedagógico, que é de contribuir na melhoria da qualidade do ensino; conseqüentemente, alavancando os índices de avanço de metas de aprendizagem, tornando-se, dessa maneira, de grande valia na construção desse trabalho.



Os antecedentes, aqui descritos, mesmo não tendo relação direta com o objeto deste estudo, assemelham-se à esta temática e serão de grande valia na construção teórica do presente trabalho. Este trabalho difere dos demais aqui apontados por está relacionado diretamente com o Fazer Pedagógico dos Coordenadores nos espaços escolares dos Centros de Educação Infantil do Município de Teresina-PI.

### 2.3 Base Teórica

A base teórica é estruturada em estudos realizados a partir de análises hipotéticas, visando compreender determinado fenômeno, para confirmar uma proposição, ou confrontar resultados, ou ainda para vislumbrar novas afirmativas acerca de fenômenos pesquisados.

### 2.4 Fundamentação Teórica das Dimensões

Para melhor clareza e compreensão, o presente trabalho de pesquisa está estruturado em (03) três dimensões, as quais trazem no seu bojo um entendimento sobre aspectos relacionados ao trabalho do coordenador pedagógico.

A primeira dimensão aborda sobre a **Gestão Pedagógica** na perspectiva do trabalho do Coordenador Pedagógico, tendo como indicadores as *Práticas de Gestão Escolar*, o *Projeto Político Pedagógico* e o *Gerenciamento do Ensino e Aprendizagem*.

A segunda dimensão trata sobre a **Formação Continuada**, trazendo como indicadores de aprofundamento a *Formação em Serviço*, o *Trabalho Coletivo* e o *Planejamento Escolar*.

A terceira e última dimensão discorre sobre a **Organização Escolar**, tendo como indicadores as questões relacionadas à *Estruturação do Currículo Escolar*, o *Gerenciamento das Práticas Avaliativas* e o *Monitoramento dos Resultados*.

#### 2.4.1 Gestão Pedagógica

A figura do Coordenador Pedagógico tem sido foco de muitos debates na atualidade. Discussões são frequentes no sentido de definir a sua função no espaço das Instituições Escolares. As denominações da nomenclatura para esse profissional têm sido bem variadas. Para alguns é chamado de Supervisor pedagógico, Pedagogo, Especialista em Educação, Coordenador Pedagógico, Gestor Pedagógico, etc. O fato é que independente da nomenclatura, os relatos de experiências tratam do trabalho desenvolvido por esse profissional sempre relacionado a área pedagógica.

É importante perceber que a experiência vivenciada como Coordenadora Pedagógica “exige estar atenta ao entorno, interagir com os docentes, alunos, gestores, família, comunidade e, ainda, de forma mais específica no âmbito dos cursos de educação profissional de nível técnico[...]”, onde desenvolve suas atividades laborais junto aos docentes.

(BALSAMO,2019.p.15).

Essa afirmativa define com clareza a dimensão do trabalho do coordenador pedagógico que, além de ser o profissional que lida diretamente com o professor, sendo responsável legítimo pelo bom andamento do processo de ensino e aprendizagem, tem como atribuição a articulação com docentes e demais segmentos do espaço educativo, visando estabelecer um clima harmônico para uma boa comunicação entre todos.

É evidente que “as esferas de atuação de um coordenador pedagógico são muito amplas, exigindo desse profissional um olhar sob diversas questões do cotidiano escolar[...]”. A autora sugere que a organização do currículo, estratégias de ensino, processos avaliativos, aprendizagem dos alunos, intervenções, resultados alcançados, etc. perpassam pelo seu crivo. (BÁLSAMO, 2019, p. 15).

É perceptível que o papel desempenhado pelo Coordenador Pedagógico ou Gestor Pedagógico nos espaços escolares é muito diversificado. Ainda, carece ser definido e refletido à luz da literatura, na tentativa de delimitar as reais atribuições desse profissional no exercício da prática que, deve estar relacionada diretamente com o Processo de Ensino e Aprendizagem.

Nos últimos anos, muitos Estudos vêm sendo realizados na tentativa de reconhecimento da contribuição do Coordenador Pedagógico nos espaços escolares, como articulador e mediador dos processos que antecedem o ato de ensinar e aprender, propriamente dito. E porque não frisar que esse profissional coopera efetivamente para os processos de diálogo, tomadas de decisões, definição de caminhos didáticos-metodológicos, além de poderoso amparo junto aos professores. ( VASCONCELOS, 2009 apud BÁLSAMO, 2019).

Compreendendo o papel do coordenador pedagógico como co-responsável pela ação reflexiva que antecede a tomada de decisões, organização e execução de todos os processos que envolvem o ensino e aprendizagem, refletimos a ação desse profissional sob a ótica dos indicadores: Práticas de Gestão Escolar, Projeto Político Pedagógico, Gerenciamento do ensino e aprendizagem.

#### **2.4.1.1 Práticas de Gestão Escolar**

O gerenciamento dos sistemas educativos tem passado por mudanças ao longo das últimas décadas. Novos conceitos têm sido formalizados exigindo desse público novos saberes. A discussão que impera atualmente tem seu foco no exercício da democracia no serviço público e de uma forma mais visível no âmbito educacional.

Os espaços das instituições escolares são considerados palcos de aprendizagens diversas. Essas aprendizagens não acontecem apenas nas salas de aulas, mas permeia por todos os espaços escolares e todas as pessoas pertencentes ao quadro organizacional desempenham um papel educativo na propagação de conhecimento. (LIBÂNEO, 2012).

O autor defende que o processo de aprendizagem escolar abrange aspectos cognitivos, mas também aspectos relacionados aos valores morais, estéticos, sociais, dentre outros que são aprendidos na interação social com os pares, dando evidências de ser o espaço escolar palco de desenvolvimento pleno do ser humano. É no espaço escolar onde as culturas se conectam e desconectam, se fundem e se separam, num movimento quase imperceptível. (LIBÂNEO, 2012)

Nessa perspectiva, não há como considerar apenas as salas de aulas e/ou laboratórios como espaços de aprendizagens. A forma de organização escolar, a gestão, as relações estabelecidas nos espaços intra e extra salas de aulas, desde a entrada dos alunos, o contato com o porteiro, com zeladoras, merendeiras, pessoal de apoio administrativo também detém forte poder no tipo de educação difundida. Ou seja, “as crianças não aprendem conhecimentos, habilidades, atitudes e valores apenas em sala de aula” mas no convívio familiar e nas relações estabelecidas no ambiente escolar. (LIBÂNEO, 2012, p. 496)

Nesse sentido, as práticas de gestão se referem aos aspectos administrativos e pedagógicos. O primeiro está relacionado a parte de legislação e normas definidas pela legislação escolar, tais como: regimento escolar, proposta pedagógica, diretrizes e normas pedagógicas, planos de trabalho, etc e, portanto, devem ser do conhecimento de todos os segmentos da escola. Assim, “O funcionamento da escola e, sobretudo, a qualidade da aprendizagem dos alunos dependem de uma boa direção e de formas democráticas e eficazes de gestão do trabalho escolar” ((LIBÂNEO, 2012, p. 49).

Outra prática de gestão preciosa no ambiente escolar diz respeito ao aspecto pedagógico. Aqui estão envolvidos todos os elementos intrínsecos à atividade escolar, e todos os membros da escola devem participar. Todavia a responsabilidade direta na condução desse processo deve ser do diretor e do coordenador pedagógico. Podemos deduzir que:

O diretor de escola tem atribuições pedagógicas e administrativas próprias, e uma das mais importantes é gerir o processo de tomada de decisões por meio de práticas participativas. Em geral, ele atua mais diretamente nos aspectos administrativos, delegando os aspectos pedagógicos-curriculares a uma coordenação pedagógica (ou outra designação equivalente ao trabalho de pedagogo escolar). (LIBÂNEO, 2012, p. 501).

É salutar ao bom andamento do processo educativo que a gestão administrativa delegue a função de conduzir os trabalhos pedagógicos junto a equipe docente para o

coordenador pedagógico, primeiro para descentralizar o andamento do trabalho escolar e por ser esse o profissional habilitado para lidar com as questões pedagógicas-didáticas, além de ser o responsável pela integração e articulação junto aos professores, alunos, pais ou responsáveis, em função da garantia da qualidade do ensino. Por conseguinte:

A coordenação pedagógica tem como principal atribuição a assistência pedagógica-didática aos professores para que cheguem a uma situação ideal de qualidade de ensino (considerando o ideal e o possível ); ajuda-os a conceber, construir e administrar situações de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais dos alunos. (LIBÂNEO, 2012, p. 502).

Vale frisar que o trabalho do coordenador pedagógico é fundamental no enfrentamento das dificuldades diárias dos professores frente ao desenvolvimento de práticas educativas que elevam a qualidade do ensino, sendo esse profissional o responsável por conduzir as relações de integração entre os pares, principalmente no que se refere ao desenvolvimento da prática laboral dos docentes. Assim, deve aliar-se aos professores, estabelecendo vínculos de parceria, companheirismo e diálogo para que os resultados sejam positivos, garantindo, assim, a melhoria da qualidade do ensino.

Ressaltamos que “[...] a figura do Coordenador Pedagógico ganha destaque na medida em que é reconhecido como principal responsável em articular o trabalho pedagógico voltado a questões organizacionais e curriculares”, prática essa que desafoga a função do gestor administrativo e traz contributos para o avanço da qualidade do ensino. (CORRÊA; GESSER, 2012, p. 08).

Nesse sentido, o município de Teresina, criou a Lei Nº 4.374/2013 que institui o cargo comissionado para o servidor, quando efetivado por concurso público, em regime de 40(quarenta) horas, passando a exercer o cargo de “Diretor de Supervisão Pedagógica”, nomeado mediante contrato de gestão pedagógica, tendo como atribuições:

1. Coordenar a elaboração, a execução e a avaliação da proposta pedagógica da instituição;
2. Zelar pela qualidade do ensino oferecido pelas unidades de ensino, promovendo situações de planejamentos, estudos e formação;
3. Contribuir para que a instituição cumpra sua função de socialização e construção do conhecimento;
4. Acompanhar a execução do plano de trabalho de cada docente;
5. Planejar, coordenar, orientar, acompanhar e avaliar as ações, de forma sistematizada, junto a equipe pedagógica, garantindo a aprendizagem e a permanência de todos os alunos na escola;
6. Propor e acompanhar ações, junto à equipe de professores, no sentido de corrigir o fluxo escolar;
7. Zelar pelo cumprimento das leis e normas de ensino, bem como pelo aperfeiçoamento dos aspectos didáticos e pedagógicos;
8. Coletar, organizar e atualizar informações e dados estatísticos da instituição que possibilitem a constante avaliação do processo educacional;
9. Coordenar, juntamente com a direção, o Conselho de Classe em seu

planejamento, execução, avaliação e desdobramentos;

10. Elaborar, implementar e avaliar o plano anual de trabalho da equipe pedagógica a partir do diagnóstico das necessidades da instituição de ensino;

11. Apresentar estudos elaborados, relatórios, informações técnicas e pareceres específicos à direção da escola, bem como propor intervenções para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem;

12. Corresponsabilizar-se pelo alcance das metas e ações estabelecidas pelos planos de metas e ações da unidade de ensino;

13. Elaborar, em parceria com a equipe, o calendário escolar bem como informar as alterações ocorridas neste, quando for o caso, de modo a assegurar o cumprimento da carga horária prevista em lei;

14. Assinar, juntamente com o diretor, os diários de classe de todos os professores da unidade de ensino;

15. Desempenhar outras atribuições compatíveis com as funções de supervisão pedagógica e/ou delegadas pela direção escolar;

É perceptível, a partir dos encargos citados acima, que a responsabilidade incumbida ao coordenador pedagógico, no espaço escolar, é bastante intensa, além de fundamental para o bom andamento do processo educativo, para a integração da equipe e conseqüentemente para o avanço da qualidade do ensino, sendo esse último a finalidade primordial da educação escolar.

#### **2.4.1.2 Projeto Político Pedagógico**

É notório à toda sociedade as mudanças ocorridas no cenário educacional nos últimos tempos. Tais transformações são ocasionadas em virtude da aceleração do mundo pós-moderno, regada de facilidades e novidades inovadoras a todo instante. Assim, a escola teve que sair da sua zona de conforto para buscar renovar-se, atualizar-se para acompanhar, ou pelo menos aproximar-se de tais transformações, não havendo mais espaço para práticas que não contemplem as necessidades e anseios da sociedade atual.

As instituições escolares vivem um momento de grande instabilidade, onde precisam desenvolver um processo de ensino e aprendizagem que dê conta de preparar os alunos para as novas demandas sociais do mundo atual, e ao mesmo tempo, que seja significativo na vida dos educandos, cooperando para sua formação humana e contribuindo para que possam atuar nos contextos em que estão inseridos de maneira consciente e reflexiva.

Nesse sentido, a escola atual precisa pensar um projeto político pedagógico que vislumbre competências a serem desenvolvidas pelos alunos para um processo de formação integral que objetive a formação humana do indivíduo em todos os sentidos, assim como preconiza a Base Nacional Comum Curricular que trata:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (BRASIL, BNCC, p. 16)

A escola enquanto instituição formadora, precisa reconhecer que nela se abrem inúmeras possibilidades para a transformação do indivíduo. A Educação Básica deve se dispor à formação do sujeito de forma integral, favorecendo o rompimento de paradigmas reducionista que visam privilegiar a dimensão intelectual ou afetiva. O sujeito não se resume apenas a isso, se faz necessário uma visão plural, singular e integral. (BRISOLLA; DUTRA, 2019).

Daí se pensar na construção de um projeto político pedagógico que vislumbre os processos de formação do indivíduo na sua totalidade e não apenas na dimensão intelectual, priorizando a formação humana como pré-requisito que antecede a qualquer outra dimensão.

Daí a importância desse projeto ser construído de forma coletiva, envolvendo a participação ativa de representantes de todos os segmentos da instituição escolar.

Vale ressaltar que historicamente a construção coletiva do projeto político pedagógico da escola não foi e nem é uma tarefa fácil. Durante muito tempo, basicamente se resumia a uma equipe pequena, preferencialmente a gestão, composta por diretores e coordenadores pedagógicos para dar cumprimento a mais um elemento burocrático.

A efetivação da prática de formulação coletiva do projeto pedagógico ainda é, na maior parte dos casos, bastante precária. Vigora mais como um princípio educativo do que como um instrumento concreto de mudanças institucionais e de mudanças no comportamento e das práticas dos professores. Em boa parte das escolas, predomina o modelo burocrático de gestão: decisões centralizadas, falta de espírito de equipe, docentes ocupados apenas com suas atividades de aula, relações entre professores e alunos ainda formais e regidas por regras disciplinares ( LIBÂNEO; OLIVEIRA/TOSCHI, 2012, p. 483)

As mudanças sociais exigem também que a escola se desvincule desse modelo arcaico, considerando que o processo de democratização da escola, contribui para a democrática participação da comunidade escolar. Isso se dá por conta da abertura, mesmo que ainda tímida, do debate, a possibilidade de discussão da diversidade de pautas sociais que requer a participação de todos que fazem a escola.

Gadotti (2012) alerta que existe um confronto entre a escola pública burocrática e as novas exigências da cidadania que “[...] busca uma nova identidade de cada escola, pautas de uma sociedade cada vez mais pluralista. Para o autor, na construção de um projeto é preciso

se ter uma direção, um norte, um rumo”. (GADOTTI, 2012, p. 02).

Precisamos compreender que o Projeto Político Pedagógico não se resume apenas a um documento burocrático engavetado. Nas suas entrelinhas devemos sentir vida, percebidas no perfil, nos traços, nas necessidades e anseios de um determinado grupo, nas suas particularidades. Por isso a relevância de ser elaborado com a participação de todos os segmentos da instituição escolar e representantes da comunidade, e a partir de uma análise inicial, traçar-se os objetivos e as metas estabelecidas, considerando prazos para a sua concretização. Podemos confirmar então que:

Construir um PPP de uma instituição não é tarefa fácil, requer de seus integrantes a definição de rumos políticos e pedagógicos. Exige-se clareza no estabelecimento de objetivos a serem alcançados. No entanto, mais do que isso é necessário conhecer os significados reais dos termos: projeto, político e pedagógico. (DANTAS, 2016, p. 25)

Segundo Aurélio (Dicionário online), *Projeto* significa “plano, planejamento que se faz com a intenção de realizar ou desenvolver alguma coisa” [...] *Político* é entendido como “relativo ao governo de um estado”. Direitos políticos, direitos em virtude dos quais um cidadão participa do governo e *pedagógico* que se refere à “pedagogia, ciência que se dedica ao processo de educação dos jovens, estudando os problemas que se relacionam com o seu desenvolvimento”. Daí ser obrigatório a compreensão do quão importante é o Projeto Político Pedagógico para cada unidade escolar.

Nessa perspectiva podemos definir o PPP como um “plano global da instituição”, entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar” (VASCONCELOS 2013 apud DANTAS, 2016, p. 25).

O Projeto Político Pedagógico deve ser considerado como um instrumento teórico-metodológico necessário para intervenção na escola, mas que se funde com a mudança social de determinados contextos; passando a ser um elemento de fundamental importância não apenas para a organização das práticas institucionais, sobretudo para integração dessas práticas no processo de transformação dos sujeitos, consequentemente da sociedade. (DANTAS, 2016).

O Projeto Político Pedagógico deve ser pensado como elemento essencial na condução de debates que traz na sua essência a reflexão, e que passa por diferentes etapas no processo de construção, tendo o diálogo como ferramenta necessária para a construção de uma escola democrática, onde se possibilite a livre expressão de ideias e anseios dos partícipes.

O Projeto Político Pedagógico nos conduz a pensar a educação como ato sempre em movimento, necessitando de planejamento e reflexão. E para que ele aconteça é necessário pensar, diagnosticar, analisar e programar futuras ações, vinculadas ao coletivo, para que exista potencialização da eficácia deste. (CORREIA; GESSER, 2012).

Compreendemos que o PPP conduz a escola à sua particularidade, como única, e para que a sua implantação culmine em resultados positivos é preciso “mudança de mentalidade de todos os membros da comunidade escolar”. O PPP retrata a autonomia e a gestão democrática da escola, elementos próprios da natureza do ato pedagógico. (GADOTTI, 2012, p. 02).

É evidente, frente às discussões retratadas, que não se constrói um projeto político pedagógico sozinho, muitos são os sujeitos envolvidos no processo de construção desse documento. Não há como negar o caráter coletivo impregnado na construção consciente desse. É preciso desconstruir a ideia de que essa atribuição se destina apenas à direção da escola. Pela obrigatoriedade de ter a participação de vários sujeitos já se justifica seu caráter coletivo.

Como todo processo em construção ou em execução, é lógico que na escola há os profissionais que orientam o processo de construção do projeto político pedagógico. Os coordenadores pedagógicos têm tido papel preponderante na etapa de elaboração, bem como no desenvolvimento do mesmo. A ação desse profissional é fundamental para o cumprimento das proposições contidas neste documento. O coordenador pedagógico é peça fundamental na condução e no direcionamento das ações no sentido da construção do plano maior da instituição escolar que é o PPP. Assim:

[...] uma vez que ele é um agente articulador do diálogo, e promove a reflexão em torno das relações escolares e do trabalho pedagógico. Um dos momentos em que o trabalho do coordenador fica em total evidência é quando há a elaboração e avaliação do PPP, pois é aí que os vínculos e relações são claramente observados[...] (DANTAS, 2016, p. 26).

Nesse sentido, fica claro que o coordenador pedagógico é responsável, não apenas por pensar, refletir e orientar a construção do PPP, mas sobremaneira conscientizar a equipe sobre a importância do trabalho coletivo da escola, coordenando os debates, direcionando as ações e articulando com todos para que os objetivos e metas traçados possam ser via de trabalho em conjunto e que conduza a um ensino e aprendizagem de qualidade.

Destacamos que o coordenador pedagógico conta com o PPP como elemento primordial para promover mudanças. Isso se dá quando há a identificação de saberes, ampliação do conhecimento de mundo, educação e do próprio conhecimento historicamente acumulado, buscando direcionar os projetos individuais e coletivos, de maneira contínua, até



que os sujeitos possam reafirmar suas identidades. Nesse movimento há ainda, o estabelecimento de novas formas de conviver a partir das diferentes relações e a abertura de novos caminhos a partir de ações propostas. (BRISOLLA; DUTRA, 2019).

Os autores afirmam que “[...] por mais que a ação dos coordenadores pedagógicos possam ser estabelecidas de forma geral, elas obedecem às necessidades e peculiaridades específicas de cada escola”. Ou seja, embora exista um parâmetro que identifique a função do coordenador pedagógico no âmbito dos seus sistemas de ensino, é na labuta diária que esse fazer pedagógico irá se concretizar, e isso depende das particularidades de cada instituição escolar. ((BRISOLLA; DUTRA, 2019, p. 20).

Cabe ao coordenador pedagógico, como agente mediador das ações da escola, viabilizar as discussões de forma leve, com a comunidade escolar, evidenciar os aspectos políticos e pedagógicos para que sejam melhor compreendidos e assim, facilite o entendimento, conseqüentemente a aceitação no processo de formulação, abordando o real caráter, as intencionalidades, os aspectos socioculturais que serão abrangidos, por entender que “o PPP deve ser considerado como um instrumento de debate dos problemas da escola e da realidade sociocultural”. (BRISOLLA; DUTRA, 2019, p.39).

Ainda, no que se refere à responsabilidade do coordenador pedagógico na participação ativa nas discussões e construção, faz-se necessário salientar que é também fundamental implementar, desenvolver e pensar etapas de avaliação do PPP. Esse instrumento de gestão da escola tem papel fundamental no processo pedagógico. Nesse sentido:

[...] tanto o trabalho de coordenação pedagógica quanto às ideias expressas no PPP são idealizados a partir da cultura, da concepção formativa e dos objetivos educacionais que se pretende alcançar. Por isso, constituem um poderoso instrumento político e pedagógico de integração dos conteúdos, conceitos, experiências e questionamentos para transformar a escola em um espaço crítico de debate dos problemas, dificuldades e possibilidades. Esse espaço inexistente sem a participação ativa de todos os profissionais da educação, da comunidade e da família. ((BRISOLLA; DUTRA, 2019, p. 34)

Ainda reside em torno da construção desse documento muita resistência, isso se dá devido a ausência do amplo debate, dada a não importância da participação ativa de todos na discussão crítica de sua elaboração como instrumento capaz de gerar um processo de ensino e aprendizagem que desenvolva o senso crítico de seus aprendizes e assim cause impactos positivos na comunidade escolar.

Não se pode conceber o PPP apenas como um documento direcionado às questões internas da instituição. Ele dispõe de ações que extrapolam os muros da escola. O projeto político pedagógico dá a possibilidade de promover uma educação para fora dos muros da

escola. “[...] pois não podemos ficar restritos apenas aos muros escolares, resolvendo os problemas corriqueiros[...]”. (NOGUEIRA, 2019, p.41).

Devemos planejar ações amplas que instiguem os alunos a buscarem respostas para os problemas que lhes afligem, e assim possam se tornar sujeitos ativos no meio onde estão inseridos e sejam capazes de, no futuro, promover as mudanças sociais necessárias para uma vida social mais justa e digna para todos.

Para além dos muros escolares, é necessário um esforço múltiplo da equipe responsável pelo comando da elaboração do projeto político pedagógico; fazendo desse instrumento uma ferramenta capaz de libertar a escola da cegueira de servir como mera transmissora de conhecimentos, e galgar rumo a uma educação transformadora, comprometida com as mudanças sociais necessárias para propagar uma educação comprometida com os debates coletivos, preocupada com o conhecimento da diversidade cultural ali existente, que se preocupe em conhecer melhor os fenômenos sociais evidenciados na escola por meio das vivências sociais ali existentes.

E por fim, para que isso aconteça, faz-se necessário, a presença do gestor e do coordenador pedagógico, como articuladores e mediadores capazes de possibilitar reflexões coletivas, a partir de um olhar político e pedagógico, que busque identificar os aspectos políticos que devem ser evidenciados e esclarecidos, na sua essência, para que todos compreendam sua natureza, sua importância e reconheçam sua legitimidade. E ainda que promova o debate coletivo a fim de estabelecer a criação de ações que vislumbrem aspectos pedagógicos com objetivos claros e viáveis de aplicação.

#### **2.4.1.3 Gerenciamento do Ensino e Aprendizagem**

Todo Processo de Ensino e Aprendizagem pressupõe a transmissão de conhecimentos, fazendo-se necessário que existam dois sujeitos: o que ensina e o que aprende. No caso da educação formal, parte-se da premissa da existência de pelo menos dois protagonistas: o professor e o aluno. Sem um, não justifica a existência do outro.

Quando se fala em educação formal, espera-se, como mínimo, um espaço físico com infraestrutura confiável, materiais de manutenção e de segurança adequados, organização própria do espaço escolar, professores capacitados, uma boa equipe escolar de assessoramento para a condução de um ensino e aprendizagem de qualidade e, certamente, a presença dos alunos. Sem esses, não há razão para a existência dos demais.

As escolas vivem realidades diversificadas, rodeadas de fatores que interferem diretamente na aprendizagem e no tempo de caminhada dos alunos. Para minimizar esses fatores se faz necessário criar estratégias para promover um processo de ensino e

aprendizagem pautado em reflexões diárias, adaptando a grade curricular às reais necessidades dos alunos, detalhadas no planejamento escolar e transmitidas pelos professores nas salas de aulas. É nesse espaço onde os docentes promovem debates, aguçando, fortalecendo e dando um sentido ao aprendizado dos alunos.

Em um cenário permeado por incertezas do ponto de vista social, político, cultural e econômico, a escola tem enfrentado obstáculos que exigem um esforço cada vez maior da gestão escolar para dar um sentido ao ensino e elevar a qualidade do ensino. Muitos são os fatores que interferem negativamente no processo de ensino e aprendizagem e que, por isso, demandam um esforço maior no trato pedagógico, nas metodologias implantadas, na criatividade e na capacidade de lidar com a realidade dos alunos.

É na escola que se busca a concretização da garantia do direito à educação dos alunos, também é nela que as transformações ocorrem, demandando um processo que pode ser de médio ou longo prazo. Para tanto, é preciso compreender que a escola pode ser responsável por revoluções na sociedade, promovendo através do ensino e aprendizagem o debate, o diálogo no enfrentamento das mazelas sociais, entendendo que é nela que se promove a formação de uma consciência crítica, para que homens e mulheres produzam uma sociedade melhor, mais justa e igualitária. (LOMBARDI, 2013).

Compreender a realidade onde a escola está inserida, a vivência dos alunos, a cultura escolar é um passo muito importante para a compreensão da prática docente, conduzindo os professores a reflexões pertinentes ao exercício de sua função e, dando pistas para o direcionamento de um planejamento que possa proporcionar mudanças de atitudes no educando, que leve-o a refletir acerca de sua realidade de maneira ativa e assim promover um ensino e aprendizagem que seja significativos e de qualidade.

Em decorrência de “um cenário de mudanças sociais, de novas configurações e exigências de aprendizagem, a realidade educacional contemporânea requer profissionais críticos, multiplicadores e transformadores” , abrindo um parêntese para incluirmos nesse cenário a figura do coordenador pedagógico, como agente promissor de ações que conduzam os docentes ao desenvolvimento crítico reflexivo frente ao novo cenário que se apresenta. (GARCIA E SILVA, 2017, ,p. 03).

É preciso reconhecer a participação desses profissionais, especialistas na área da educação, como colaboradores habilitados para tratar das questões de cunho pedagógico, dando um rumo e um sentido ao processo de ensino e aprendizagem. Esses, têm ocupado lugar importante no contexto educacional. O coordenador pedagógico tem buscado ir além do papel de articulador do Projeto Político Pedagógico. “[...] seu objetivo consiste em apoiar os

professores na compreensão de sua prática e auxílio às dificuldades diárias.” (BRISOLLA; DUTRA, 2019, p. 40).

Nesse sentido, o coordenador pedagógico deve favorecer a compreensão dos professores na busca por estratégias que possibilitem a clarificação dos aspectos implícitos na cultura escolar e dos objetivos das ações educativas. O docente precisa ter a convicção de que “qualquer situação educativa é complexa, permeada por conflitos de valores e perspectivas, carregando um forte componente axiológico e ético, o que demanda um trabalho integrado, integrador, com clareza de objetivos”. (FRANCO, 2008, p.120).

Nessa perspectiva, o processo de ensino e aprendizagem não pode estar desvinculado das questões valorativas, principalmente relacionadas a princípios morais, regras sociais impregnadas na sociedade ao longo dos tempos. E ao mesmo tempo deve conduzir o aprendiz a se apropriar de novos valores, re-criados e re-construídos, atribuindo novos significados, na medida em que se apropriem das mudanças que vão acontecendo no mundo.

Nesse sentido, realçar o papel do coordenador pedagógico na orientação dos processos educativos, acompanhando as ações desenvolvidas pelos docentes no chão das escolas, auxiliando nas suas necessidades diárias é fundamental para lhes dar segurança e tranquilidade frente a tantas mudanças que vem acontecendo no cenário educativo, principalmente no que concerne às novas modalidades incutidas no ato do ensino e aprendizagem escolar no mundo atual. Nesse sentido:

A função do coordenador no cenário educacional nos últimos anos tem sido essencial para a oferta de uma educação de qualidade. É responsabilidade desse profissional articular o diálogo dentro da instituição, estar atento às transformações que ocorrem na comunidade escolar, promovendo uma reflexão acerca das práticas pedagógicas. (DANTAS, 2016, p.35).

Podemos inferir que a presença do coordenador pedagógico no espaço escolar, como agente articulador juntamente aos professores, acompanhando e orientando a prática pedagógica desses, sempre atento às movimentações apresentadas no cenário educativo, priorizando o acompanhando e a evolução dos alunos, e dando vez ao diálogo para que todos possam opinar ou expressar suas dificuldades, tem contribuído para a melhoria da qualidade do ensino e o sucesso escolar.

Schiessl(2017), aponta a necessidade de estudos mais aprofundados para compreensão da essência da função do Coordenador Pedagógico frente à gestão pedagógica de uma instituição escolar. Sua contribuição é de grande relevância nos processos de diálogo, escolha dos caminhos didáticos-metodológicos, de amparo e suporte ao grupo de professores, primando por uma educação transformadora, capaz de conduzir o indivíduo a intervir de

maneira consciente no meio em que está inserido. Dessa maneira:

A educação que discutimos tem a tarefa de ajudar o homem a se situar no meio físico e de posse destas condições produzir sua vida. Sendo sujeito do próprio processo educacional, o ser humano encontra na escola as condições objetivas e subjetivas para produção das ferramentas que possibilitam um nível de consciência capaz de gerar a compreensão da exploração, das ideologias e controles dessa sociedade. (MARTINS, 2015, p. 29).

Favorecer debates que levem a criação de mecanismo que despertem a consciência dos aprendizes deve ser uma construção constante entre coordenador pedagógico e professores. Tal prática no espaço escolar propicia o desenvolvimento de ações que estabeleçam condições objetivas para um atendimento de qualidade a todos os alunos, e principalmente priorizando aqueles com maiores necessidades formativas em virtude das condições sociais em que estão inseridos.

O trabalho desenvolvido por esse profissional no espaço escolar é de grande valia para a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem dos alunos, pois está intimamente relacionado com os processos pedagógicos que conduzem à qualidade de ensino e aprendizagem. Ademais, a sua atuação na mediação dos processos educativos conduzem o educando ao desenvolvimento de um nível de conscientização social, política e cultural, ativa e emancipadora, de maneira gradativa e permanente, ultrapassando o estigma da educação escolar como mera transmissora de conteúdos. (GARCIA; SILVA, 2017).

É importante salientar que o processo de ensino e aprendizagem exige do CP uma postura de um profissional que seja facilitador, que proponha ações viáveis para o desenvolvimento de práticas pedagógicas, conscientização profissional e melhoria da práxis dos professores e, por conseguinte, o avanço da qualidade do ensino. Essa sistematização assegura ao docente [...] apoderar-se dos objetivos da aprendizagem, examiná-los, analisá-los, interrogá-los, escutá-los em todos os sentidos”. (MEIRIEU, 2002, p. 83).

Nessa perspectiva, reforçamos a ideia de que o coordenador pedagógico tem como atribuições “[...] à assistência pedagógico-didática aos professores para se chegar a uma situação ideal de qualidade de ensino, auxiliando-os a conceber, construir e administrar situações de aprendizagens adequadas às necessidades educacionais dos alunos[...]”. (LIBÂNEO, 2012, p. 502).

Enfim, a busca por um ensino e aprendizagem de qualidade requer do coordenador pedagógico ações articuladas, inclusive que se aproximem do educando. Embora não tenha uma relação diretamente relacionada com o ensino em sala de aula, mas dispõe de outros instrumentos eficazes que podem orientar o aluno na busca do enfrentamento às dificuldades que podem surgir ao longo da trajetória na escola.

### 2.4.2 Formação Continuada

Nesta dimensão, discorreremos acerca da Formação Continuada, apresentando como indicadores de aprofundamento: *Formação em Serviço, Trabalho Coletivo e Planejamento Escolar*. Aqui detalharemos mais especificamente sobre a formação continuada realizada pelos coordenadores pedagógicos, nos espaços das instituições escolares, e sua contribuição para a melhoria da prática pedagógica dos professores.

O termo *formação continuada* tem sido palco de grandes debates na atualidade, entendida como processo de aquisição de conhecimentos específicos para fins de melhoria da prática laboral. Aqui nos referimos a esse processo na perspectiva da prática pedagógica dos professores, especialmente pela importância em promover essa formação, visando atender a necessidade imediata dos professores frente a tantos desafios enfrentados no exercício de sua função, ocasionado pelas transformações ocorridas de forma tão acelerada no mundo.

A formação continuada pode ser caracterizada como o tipo de “[...] formação que possibilita ao sujeito a aquisição de novo/outros conhecimentos que irão subsidiar a prática profissional do docente a partir de um processo minucioso de análise que poderão construir e ressignificar nova/outras práticas e atitudes no contexto da profissão”(CUNHA, 2019, p. 80).

Há uma expectativa em torno da formação continuada responder algumas inquietações dos professores, porém, dependendo do tipo de formação, seja ela em serviço, treinamento, aperfeiçoamento e outras, quando não reflete os resultados esperados, tem gerado certa frustração por parte dos docentes. (CUNHA, 2019).

Portanto, reside a necessidade de formação continuada, desde que trate das problemáticas existentes nos espaços escolares e/ou os enfrentamentos diários dos professores, contribuindo tanto para o aprimoramento da prática docente como também para a resolução ou minimização dos problemas e conflitos vivenciados por esses profissionais.

É evidente que os momentos formativos também são de lutas, e por isso é importante trazer para o centro das discussões as necessidades presentes no dia-a-dia. Sobretudo, que oportunize uma formação direcionada à fatos reais da vida, que tenha sentido e significado, que seja relevante provocando no homem a busca pelo conhecimento e dando sentido a sua existência como ser capaz de criar, recriar e se reinventar.

Nesse sentido, é importante salientar que as formações continuadas, têm surtido mais efeitos quando realizadas nos espaços escolares, seja nos encontros pedagógicos, nos momentos de planejamento escolar ou em encontros individualizados entre coordenadores pedagógicos e professores, refletindo sobre os desafios enfrentados em tempo real.

A formação continuada tem como objetivo “[...]divulgar métodos e técnicas de trabalho concedidos como meio eficazes para o alcance de resultados satisfatórios nos processos de ensino”. Porém, a formação não pode ser reduzida apenas ao caráter técnico do ensino, sobretudo temos que analisar as problemáticas sociais que recaem à escola, tendo clareza que existem dimensões que perpassam esse caráter. (AQUINO; MUSSI, 2001, p. 216).

Embora a formação continuada seja um diferencial na prática docente, sendo um ponto fundamental para a promoção de um ensino e aprendizagem de qualidade, precisamos compreender que os problemas sociais existentes são fatores que interferem negativamente no avanço dos resultados. E na maioria das vezes, transcendem os muros das escolas, inviabilizando o processo de ensino com a garantia de aprendizagem para todos.

Visando atender a essa demanda de formação, o município dispõe de um espaço físico, denominado “Centro de Formação Odilon Nunes - CEFOR”, destinado a oferta de formação continuada, atendendo a todas as etapas da educação da sua competência. Sendo a formação ofertada em dias destinados para cada série/ano escolar, da educação infantil ao 9º(nono) ano do ensino fundamental.

Para a concretização dessas formações, existe uma equipe de profissionais, composta por professores e pedagogos, responsáveis pela organização e execução desses encontros formativos. Tais formações visam a preparação do professor com foco em metas traçadas para cada ano escolar. A expectativa da rede é que ao final do ano letivo os alunos tenham se apropriado de habilidades e competências definidas como básicas e fundamentais para a finalização de cada ano escolar.

A crítica a ser feita a muitos programas de formação oferecidos se deve a pouca inovação apresentada por eles, pois a novidade que se estabelece não é proporcional à formação existente. Afirma ainda que o caráter transmissor nas formações ainda é latente, que reside uma supremacia de uma teoria ministrada fora dos contextos, com idéias genéricas, com problemas comuns como se fizesse parte da realidade de uma totalidade. (IMBERNÓN, 2009).

O que se percebe nas formações oferecidas pelos centros de formações, é exatamente uma fala distante da realidade dos contextos escolares, ancorados apenas em teorias não confrontadas com a realidade vivenciada pelos professores. Além disso, são formações voltadas para a orientação de conteúdos e atividades prontas, com ritmos crescentes, sem considerar a necessidade de retomadas, de paradas em determinados pontos necessários e, tão frequentes no dia-a-dia dos professores.

Essas formações têm causado um mal estar nos docentes, como frustrações, desânimos, isso porque não têm relação com o cotidiano escolar, com os problemas reais vivenciados nas salas de aulas. A ineficiência dessas formações, se dá pela concepção de formação contínua alinhada. A saber, a reciclagem, treinamento e capacitação, ainda garantem espaço no cenário, embora as críticas sejam cada dia mais visíveis, considerando seu caráter ineficiente no contexto escolar, especificamente na sala de aula. Nesse sentido:

[...] Independentemente das denominações essa formação, tradicionalmente, é imposta de cima para baixo, não considera o professor (sua prática, suas aspirações) como profissional, os anseios da escola e da comunidade, a historicidade e o coletivo. (MENDES SOBRINHO, 2006, p.78).

Embora essa seja uma discussão bem presente nos estudos atuais, ainda permanece sendo o modelo de formação que norteia a prática de formações continuadas atualmente, desconectada da realidade e das experiências vivenciadas pelos docentes, e das necessidades apresentadas nos espaços escolares.

As políticas de educação voltadas para a formação continuada dos profissionais da educação precisa ter clareza das reais necessidades presentes nos contextos escolares, além de considerar a falta de valorização, de recursos, de equipamentos e de pessoal, é preciso se pensar sobre políticas públicas voltadas para a garantia desses pontos para poder se falar em promoção de ensino e aprendizagem de qualidade. E a formação precisa despertar no docente a consciência da importância do seu papel enquanto formador de mentes, de personalidade, de cidadãos críticos-reflexivos, capazes de atuarem no meio em que estão inseridos de forma ativa, consciente e reflexiva.

#### **2.4.2.1 Formação em Serviço**

A formação em serviço é uma modalidade de formação continuada que acontece *in loco*, podendo também acontecer em outro espaço que não seja o local de trabalho, mas sem perder o ponto central da prática, assim como os problemas que emergem no cotidiano escolar. (TAVANO, 2012).

Questões que envolvem a prática docente e pedagógica necessitam de espaço para o debate reflexivo, não apenas no campo prático, sobretudo do ponto de vista científico, uma vez que existe a necessidade urgente da criação de novas estratégias para buscar inovações que atendam as demandas e problemáticas presentes na sociedade atual e refletidas nos espaços escolares.

É no espaço da escola onde os professores vão passando por mudanças, tanto no campo pessoal como profissional, através dos seus confrontos diários ocasionados pelos problemas que vão surgindo. Tais enfrentamentos conduzem esses profissionais a buscarem



respostas para seus impasses de forma coletiva ou individual na busca de respostas e, essa movimentação conduz a novas transformações no meio social. (LIBÂNEO (2015).

A escola é permeada de desafios, a formação no *lócus* da escola é mais um deles. É fundamental perceber as inúmeras possibilidades que residem neste local, regado de experiências e histórias de transformação. E esses desdobramentos devem ser refletidos à luz do olhar dos coordenadores pedagógicos, explorando ao máximo as potencialidades reais existentes, proporcionando uma prática reflexiva e articulada com os aspectos teóricos e práticos.

As formações em serviço colocam os professores em situação de enfrentamento dos seus problemas em tempo real, buscando soluções viáveis e focadas em uma realidade específica. Essa situação precisa ser pensada incluindo a presença de um profissional imprescindível na contribuição da formação continuada dos professores no *lócus* do trabalho: o coordenador pedagógico. (SILVA; FERNANDES, 2021).

De todas as atribuições conferidas ao coordenador pedagógico, propor e coordenar ações de formação contínua do docente na escola deve ser a ação prioritária dentre todas as outras. Isso porque a formação em serviço dos professores visa a reflexão e a transformação das práticas educativas com o intuito de colaborar com o desenvolvimento profissional dos docentes e consequentemente com a qualidade da aprendizagem oferecida aos estudantes, possibilitando uma formação democrática, com compromisso social. (SILVA; FERNANDES, 2021, p. 12)

Apesar da rotina do coordenador pedagógico ser bastante diversificada na prática cotidiana, com afazeres muitas vezes que vão além da sua competência, é preciso priorizar o acompanhamento do trabalho docente visando detectar dificuldades, entraves, inexperiências, e assim desenvolver ações estratégicas a fim de planejar formações que sejam da prática docente para que os professores se sintam seguros diante dos desafios enfrentados na prática de sala de aula.

Essa formação também perpassa por outras ações como “possibilitar a realização de palestras com temáticas que abordem questões relacionadas ao cotidiano escolar”. Assim, a busca por parcerias com profissionais especializados para debates mais consistentes e aprofundados acerca de assuntos diversificados, conforme a demanda da instituição escolar, são momentos enriquecedores na prática dos professores. E nos espaços escolares, cabe ao coordenador pedagógico estabelecer essas parcerias. (SILVA; FERNANDES, 2021, p. 14). O estudo mencionado ainda destaca que:

Diante das transformações que vêm ocorrendo nos últimos tempos e que rapidamente chegam às salas de aula, também se desencadeiam movimentos de busca de novas bases e modos de se fazer formação contínua. Então, se se pensa numa escola que desenvolva uma educação democrática e com compromisso social, muitas mudanças ainda necessitam ocorrer na compreensão do papel do coordenador pedagógico. ( (SILVA; FERNANDES, 2021, p. 11)

É notória a contribuição do coordenador pedagógico na formação continuada dos professores, como contributo que viabiliza possibilidades de ensino com metodologias mais atrativas, menos cansativas e com resultados satisfatórios. Sua função é propor estratégias de ensino que possibilitem a melhoria da qualidade do ensino, focando no que realmente importa que é, caminhar lado a lado com os professores. Destarte:

[...] o coordenador trabalha na identificação das fragilidades apresentadas pelos professores e mobiliza as ações formativas necessárias para minimizá-las. Para isso, o coordenador organiza os momentos de formação para que os professores encontrem respaldo técnico/teórico/metodológico e tenham a oportunidade de refletir sobre as práticas por eles adotadas[...] LANGONA; GAMA, 2018, p.10).

O coordenador pedagógico, como profissional capacitado, é o responsável pela promoção de momentos reflexivos em formações pedagógicas ou em encontros individualizados, buscando respostas e/ou fortalecimentos à luz da teoria para problemas coletivos ou pontuais, visando tranquilizar os professores e propor melhoria da qualidade do ensino.

Cabe a esse profissional, apoiar e orientar os professores, criando e recriando estratégias de trabalho, etc., e em especial, dando suporte formativo para que os professores sejam conduzidos à uma prática pedagógica consciente, que promova a produção de saberes, que desenvolva a criticidade e a reflexão dos educandos, conduzindo-os ao compromisso com as mudanças sociais, tão necessárias ao mundo atual.

Dáí pensar a figura do coordenador pedagógico como essencial enquanto formador em serviço, uma vez que é no contexto da escola, através das percepções, das problemáticas vivenciadas, das queixas dos atores do processo, conhecendo as necessidades formativas através da escuta atenta, de diálogos e reflexões que esses dilemas vão se desconstruindo por meios dos confrontos à luz da teoria e das trocas de saberes entre os pares. Desse modo:

[...] a escola se torna um espaço ideal para que a formação dos professores se desenvolvam, porque é nela que os problemas ocorrem e dela que podem e devem surgir as soluções, e não de agentes externos. É da própria instituição de ensino que devem surgir os conteúdos e a necessidade formativa, e quem pode estar coordenando esse processo é o coordenador pedagógico no papel de líder. SILVA;FERNANDES, 2021, (p. 13).

A formação em serviço, realizada no lócus das escolas, traz contribuições importantes para o desenvolvimento profissional dos professores e dos alunos , por se tratar de um

movimento de reflexão sobre problemas reais, fazendo com que o professor direcione ações a partir de novos olhares, novas possibilidades de avanços que só a reflexão constante e contínua sobre a prática pode favorecer, principalmente quando discutida de forma coletiva.

É conveniente que se faça questionamentos acerca da atual situação, gerando novas propostas de formação que dêem importância a elementos outrora deixados de lados, que são abordados pela literatura, porém não são postos em prática nas políticas educacionais e nem de formação, dentre eles estão: (IMBERNÓN, 2009).

- Reflexão sobre a prática num contexto determinado;
  - Criação de rede de inovação, comunidades de prática, formativas e comunicação entre o professorado;
  - Possibilidade de uma maior autonomia na formação com a intervenção direta do professor;
- Partir dos projetos das escolas para que o professorado decida qual a formação de que necessita para levar o desenho, a colocação em prática e a avaliação do projeto; sobretudo, como ideia-eixo, mais que tem a intenção de “atualização”, potencializar uma formação que seja capaz de estabelecer espaços de reflexão e participação para que “aprendam” (mais aprendizagem do que ensino na formação) com a reflexão e a análise das situações democráticas (sentidas) do coletivo para estabelecer um novo processo formativo que possibilite o estudo da vida na aula e no centro, os projetos de mudança, o trabalho colaborativo como desenvolvimento fundamental da instituição educação e do professorado. (IMBERNÓN, 2009, p. 30-40).

Viabilizar formações em serviços, com ênfase em problemáticas ou desafios reais, extraídos das experiências entre os pares e compartilhados em momentos de diálogos coletivos, mediados por um agente também conhecedor da realidade questionada, é de uma riqueza imensurável para a melhoria da prática pedagógica dos professores e o sucesso da escola.

Esses encontros facilmente se transformam em momentos formativos privilegiados, por oferecer oportunidades onde professores e diretores possam confrontar suas posições, questionem suas vivências, e em seguida possam elaborar projetos conjuntos, assumindo o espírito colaborativo sobre suas práticas, são exemplos visíveis e promissores de possibilidade de formação compartilhada. Esses encontros podem desenvolver práticas formativas inovadoras, por proporcionarem um clima acolhedor e prazeroso, onde os professores sentem prazer em participar, despertando o interesse pela produção do conhecimento, como parte ativa nessa construção.(CUNHA; OMETTO, 2013).

Vislumbrar novas estratégias de formação continuada nos levará a rupturas que são necessárias para o engajamento de uma nova postura formativa onde exista o compromisso com a mudança, analisando as contradições existentes, questionando-as e confrontando-as. E aqui nos deparamos com uma tarefa árdua e necessária na prática do coordenador pedagógico, enquanto agente ativo do processo de formação em serviço dos professores.

### 2.4.2.2 Trabalho Coletivo

O trabalho coletivo é uma ação que envolve grupos de pessoas ou equipe de trabalho, como é comumente denominado atualmente, com a finalidade de compartilhar experiências, angústias, problemas ou dificuldades oriundas da prática diária, buscando melhorias a partir das trocas socializadas nas falas e vivências dos sujeitos envolvidos, ampliando conhecimentos e fortalecendo todos para tomadas de decisões, etc. Ademais, o trabalho coletivo sugere um engajamento maior por parte daqueles que o integram, produzindo um ambiente de práticas colaborativas.

A escola é um espaço institucional que, por sua natureza, exige a figura de um profissional com poder articulador para o desenvolvimento de ações que visem a integração da equipe escolar. E essa função é de competência dos gestores escolares que dispõem de conhecimentos e preparação para criar situações favoráveis ao bom andamento do trabalho coletivo: Nesse sentido:

[...] uma figura de liderança dentro desse meio é fundamental para a manutenção da ordem no ambiente escolar, visto que a desordem pode acontecer em qualquer lugar onde não haja alguém com maior autoridade para dar mais fluidez às demandas do cotidiano. (DIAS, 2019, p. 21).

A tarefa de unificar a equipe, numa dinâmica de desenvolver o espírito de coletividade é uma das mais difíceis para o gestor escolar, porém, é imprescindível estabelecer esse vínculo e parceria, colaboração e partilha, proporcionando dinâmicas capazes de desenvolver um clima de leveza e um ambiente de convivência harmônica, pautada no respeito entre os pares; com isso possibilitando a prática do trabalho coletivo, onde toda a equipe escolar possa expor suas necessidades, anseios, dificuldades e partilhar vitórias. Assim, através das trocas de experiências encontram-se as respostas viáveis à promoção de um ambiente de trabalho prazeroso e tranquilo.

O trabalho coletivo conduz os sujeitos envolvidos à possibilidade de “[...] rever-se e rever a própria prática (individual e do grupo), construindo um olhar menos ingênuo para as interações que se produzem cotidianamente no interior da escola e aos pequenos detalhes das relações que se estabelecem entre os sujeitos [...]”. (CUNHA; OMETTO, 2013, p. 02).

O olhar ingênuo a que se refere os autores está relacionado à consciência ingênuo que se formula acerca de muitas questões da educação. Devemos nos posicionar de forma crítico-reflexiva e dispor de mecanismos que viabilizem aos outros também desfrutar desse processo de construção crítica a ponto de questionarmos, inclusive, acerca do nosso papel enquanto escola.

Nesse sentido, podemos dizer que o trabalho coletivo na esfera educativa implica o compartilhamento de todas as demandas sugeridas diariamente no espaço escolar, onde passam pelo crivo da discussão coletiva visando o bem comum, ainda que seja respeitada a diversidade de funções existentes nesse espaço laboral. Por assim dizer:

O trabalho coletivo escolar constitui-se na realização das atividades, na resolução de problemas, demandas, tomadas de decisões feitas conjuntamente pelo grupo de professores e a gestão (direção e coordenação). É necessário que cada integrante saiba qual sua função no grupo e levar em consideração o todo, contribuindo para um objetivo comum. No caso, o de garantir a aprendizagem dos alunos. Esta coletiva no cotidiano escolar tem como objetivo a criação de um ambiente colaborativo/cooperativo onde a democracia seja exercida. (DIAS, 2019, p. 19).

Embora o autor direcione a discussão à equipe gestora (direção e coordenação pedagógica e professores), sabemos que a escola como um todo necessita da boa desenvoltura dos demais funcionários na composição desse coletivo, apresentando um grau de responsabilidade menor, mas também colaboradores ativos e com funções muito importantes para o bom andamento no ambiente escolar.

Partindo desse pressuposto, podemos afirmar que o trabalho coletivo é uma oportunidade ímpar para o desenvolvimento de práticas educativas mais enriquecedoras, que proporcionam mais aprendizagens entre os pares, além de ser uma ferramenta de fortalecimento e engajamento. O trabalho coletivo também favorece a ampliação de ideias que, quando socializadas, são enriquecidas com outras sugestões e se tornam mais viáveis de concretização.

Entendemos, assim, que o trabalho coletivo, no ambiente escolar deve ser considerado como uma das principais ferramentas de alinhamento de propostas de ensino, levando os sujeitos a interagirem entre si, criando vínculos afetivos, e decidindo os melhores caminhos a percorrer para a concretização dos objetivos propostos.

#### **2.4.2.3 Planejamento Escolar**

O processo de ensino e aprendizagem não acontece de forma aleatória, historicamente tem caráter intencional. A prática docente perpassa pela reflexão, organização e planejamento estruturado para que a ação aconteça de maneira consciente e intencional, com objetivos claros. O Planejamento é o instrumento primordial à ação docente. É um ato que perpassa pela organização de pensamentos, tomada de decisão, elaboração escrita, definição de objetivos e estratégias de percursos.

O planejamento é um movimento pensado a partir de uma realidade específica, de uma particularidade. Portanto, considerado um instrumento singular e flexível, favorável na organização das ações pedagógicas de forma geral e específica, definindo caminhos, objetivos

e metodologias adequadas para minimizar ou superar possíveis dificuldades, mirando uma educação de qualidade e que atenda a necessidade da realidade diagnosticada. (CORRÊA; GESSER, 2012).

Nesse cenário, o coordenador pedagógico participa como mediador, colaborador, auxiliando os professores nas suas necessidades, indicando caminhos a percorrer, sugerindo metodologias adequadas, recursos e técnicas favoráveis para a realização de um planejamento viável de aplicação. A ação desenvolvida pelo coordenador pedagógico, enquanto parceiro do docente é de fundamental importância para dar segurança ao professor e favorecer o avanço da aprendizagem dos alunos.

O planejamento é uma etapa de grande expressividade para a organização das ações realizadas no âmbito educacional. Esse momento é desenvolvido em diferentes níveis, desde os sistemas de ensino, quando discutem as políticas públicas governamentais, até chegar às unidades escolares onde coordenador pedagógico e professor detalham as ações para viabilizar a aplicação no cotidiano escolar. É no espaço escolar que o planejamento se concretiza, de fato. (CORRÊA; GESSER, 2012).

É no âmbito das unidades escolares que o ato de planejar se unifica, porque é nesse momento que o pensar e agir do professor e do coordenador pedagógico se integram e se ajustam, dando um sentido e um significado ao ato de ensinar, formando um todo que, ao se concretizar na ação docente, proporciona o avanço da qualidade do ensino refletida na aprendizagem dos alunos. Podemos inferir que:

Uma das peças fundamentais para que o trabalho em grupo aconteça de forma substancial nas escolas é sem dúvida a figura do coordenador pedagógico. Aquele entendido como sujeito facilitador das mais variadas práticas pedagógicas, aquele que leva o grupo a refletir, a encarar desafios e que acima de tudo vê-se como parte integrante do todo. ((CORRÊA; GESSER, 2012, p. 07).

O trecho acima define a grandeza do papel do coordenador pedagógico nos espaços escolares, como agente orientador e mediador de todo processo educativo e como sujeito capaz de conduzir os professores a refletir sobre sua prática docente. É através da articulação do coordenador pedagógico, junto a equipe docente, que essa prática vai sendo construída, sustentada nas reflexões acerca de cada realidade escolar e dos desafios enfrentados pelos professores em sala de aula.

O papel do coordenador pedagógico como articulador se destina principalmente em oferecer condições para que os professores trabalhem coletivamente as propostas curriculares especificamente em função de sua realidade, acreditando que apesar de não ser tarefa fácil, tem possibilidades reais de ser concretizada. (PLACCO; ALMEIDA, 2011).

O papel do coordenador pedagógico é considerado como pilar de sustentação da dinâmica que rodeia os processos pedagógicos por entender a função desse profissional como relevante no espaço escolar, no sentido de auxiliar os professores no processo de ensinar e aprender, fortalecendo o elo de conexão entre a equipe docente, e ainda contribuindo com ações reflexivas e transformadoras das práticas docentes. (DANTAS, 2016).

### 2.4.3 Organização Escolar

A organização escolar retrata toda a dinâmica de funcionamento da escola. Nesta dimensão a temática será abordada considerando os aspectos da *Estruturação do Currículo Escolar*, o *Gerenciamento dos Processos Avaliativos* e o *Monitoramento dos Resultados*.

O termo *organização* nos remete a ideia de “administração, governo, provisão de condições de funcionamento de determinada instituição social”, seja familiar, escolar, religiosa, pública ou privada, entidades diversas como: sindicatos, associações, etc, visando a concretização de seus objetivos. (LIBÂNEO, 2012, p. 411).

Quando nos referimos ao termo *organização escolar* logo pensamos em criação de normas, planos, esquemas, esboços, preparos, métodos, ações, etc., que possam garantir o uso adequado, de forma racional dos recursos disponíveis, sejam: humanos, materiais, financeiros e/ou intelectuais. Também engloba o acompanhamento da labuta das pessoas envolvidas, com vistas ao cumprimento da finalidade a que se propõe tal organização. (LIBÂNEO, 2012).

A organização escolar é, a priori, o primeiro passo a ser dado quando pensamos em processos educativos que visem a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem. Inicialmente essa organização perpassa pelo imaginário, pela materialização dos pensamentos através de esboços que são compartilhados com os pares, para então serem definidos, preparados e planejados. Portanto, reflexões acerca da organização escolar é uma realidade vivenciada diariamente, seja em âmbito nacional, regional ou no lócus das instituições escolares.

É evidente a visibilidade que o tema ganhou nas últimas décadas, principalmente se a meta é alavancar a qualidade do ensino. A organização está conectada com todos os procedimentos inerentes à prática educativa, considerando desde os recursos materiais, estruturais, humanos, temporais, financeiros, técnicos, pedagógicos, etc.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional(1996), no seu artigo 8º, define a organização educacional, seguindo critérios de competências determinadas para cada esfera federativa. Percebemos aqui, uma preocupação com a organização escolar em uma dimensão macro, considerando a distribuição de responsabilidades com a educação ofertada, conforme explicitado:

#### Da Organização da Educação Nacional

Artigo 8º - A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

§ 1º - Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

§ 2º - Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei. (BRASIL, LDBEN/1996, p. 04).

A Organização Escolar, no âmbito federativo está relacionada a distribuição de competências quanto a oferta do ensino básico onde, a União, responsável direta pela política nacional de educação, estabelece normativas de ofertas no âmbito federal, estadual e municipal, objetivando a universalização do ensino de forma equilibrada e de modo a garantir a equidade na propagação do ensino, minimizando as desigualdades sociais e de forma a atender as necessidades inerentes a cada região frente aos novos desafios advindos das mudanças sociais.

O Plano Nacional de Educação, também responsável pela organização da educação em âmbito nacional, desenvolveu recentemente um estudo acerca do tema *Organização escolar* onde a linha de discussão está relacionada ao tempo escolar. E pensar o tempo no que diz respeito à educação, é adentrar em um mérito que gera muitos questionamentos. (BRASIL, PNE, 2017).

Por conseguinte, podemos nos remeter a questões como: tempo necessário para cumprimento do currículo em cada ano escolar; tempo para garantir o que é proposto no calendário escolar; tempo no sentido de garantir a carga horária mínima exigida anualmente; tempo inerente a carga horária semanal para cada componente curricular por disciplina; tempo disponibilizado com vista a garantir uma aprendizagem efetiva no espaço escolar. etc. Nesse sentido:

A organização do tempo escolar centra-se nas diferentes formas de mobilizar e afetar esse recurso de forma a prosseguir o objetivo de qualificar e potencializar a aprendizagem dos alunos bem como de concretizar os objetivos curriculares prescritos. Se o curriculum é a maneira de racionalizar o conhecimento considerado válido em função dos níveis e ritmos de desenvolvimento e maturidade dos alunos, a organização do tempo escolar centra-se nas diferentes maneiras de afeta o tempo disponível ao desenvolvimento sequencial e equilibrado do currículo e aos ritmos e rotinas da sua apropriação. (BRASIL, PNE, 2017, p 05).

Logo se vê que o tempo escolar tem uma amplitude muito além do que se possa imaginar. Toda a organização escolar gira em torno do tempo, já que existe uma sequência de ações a partir de cada etapa, com cronograma definido para início e conclusão das ações, sob pena de desarticular todo o andamento do processo educativo.



A temática *organização escolar* retrata vários pontos que são essenciais para o bom andamento do trabalho escolar, dentre eles, citamos: a estrutura física e organizacional, as relações interpessoais entre professores, funcionários, além das práticas colaborativas e participativas. Assim:

[...] para além daquelas diretrizes, normas, procedimentos operacionais, rotinas administrativas, há aspectos de natureza sociocultural que as diferenciam umas das outras, a maior parte deles pouco perceptíveis ou explícitos, traço que em estudos sobre currículo tem sido denominado de “currículo oculto. Estas diferenças aparecem nas formas de interação entre as pessoas, nas crenças, valores, significados, modos de agir, configurando práticas que se projetam nas normas disciplinares, na relação dos professores com os alunos na sala, na cantina, nos corredores, na preparação de alimentos e distribuição de merenda, nas formas de tratamento com os pais, na metodologia de aula, etc. (LIBÂNEO, 2009, p. 03)

Esse trecho evidenciado no estudo de Libâneo, traz clareza quanto à complexidade do tema em questão. A organização escolar, nesse contexto, vai muito além da preparação de currículos, planos de aula, tempo escolar, estrutura física, material, etc. Não que não sejam importantes e fundamentais para o bom andamento do trabalho, mas porque não podemos esquecer que por trás de toda essa organização existem pessoas que pensam, se comunicam, têm suas memórias fotográficas e impressões, sentimentos e emoções que vão aflorar conforme se apropriem dos acontecimentos, e que interferem nessa organização.

#### **2.4.3.1 Estruturação do Currículo Escolar**

O processo formativo visa abarcar componentes essenciais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que viabilizem o aprendizado dos alunos. O currículo, como é denominado, estabelece sistemáticas de organizações curriculares que se destinam a contemplar os componentes ou disciplinas curriculares definidos pelo Plano Nacional de Educação.

Com base nessas orientações, definidas a nível nacional, estados e municípios elaboram suas diretrizes com base nas particularidades de cada região, com o objetivo de proporcionar um currículo com propostas que se adequem à realidade das escolas, visando um atendimento que proporcione as mesmas oportunidades a todos os alunos. Portanto:

O currículo é a concretização, a viabilização das intenções e orientações expressas no projeto pedagógico. Há muitas definições de currículo: conjunto de disciplinas, resultados de aprendizagem pretendidos, experiências que devem ser proporcionadas aos estudantes, princípios orientadores da prática, seleção e organização da cultura. No geral, compreende-se o currículo como um modo de seleção da cultura produzida pela sociedade, para a formação dos alunos; é tudo o que se espera seja aprendido e ensinado na escola. A definição seguinte sintetiza bem a noção que nos parece adequada. (LIBÂNEO, 2012, p. 489)

A afirmativa deixa claro o real sentido do currículo. Esse, por sua vez, revela as intenções pré-definidas na proposta pedagógica da escola, contemplando, não apenas agrupamento de disciplinas com seus respectivos conteúdos, mas também expressando a cultura, os valores, as crenças manifestadas na comunidade contemplada.

Devemos considerar 03(três) tipos de currículo na organização escolar: o *currículo formal* definido nas diretrizes curriculares, relacionadas ao conjunto de disciplinas ou componentes curriculares definidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, seguidos das Propostas Curriculares a nível estadual ou municipal. (LIBÂNEO, 2012, p. 490).

Dessa maneira, devemos considerar o currículo formal ou oficial, como denomina o autor, como aquele que contempla a Base Nacional Comum. Ou seja, aquele que determina um conjunto orgânico de aprendizagens desenvolvidas gradativamente e que são indispensáveis ao longo da vida escolar dos aprendizes. (BRASIL, BNCC, 2017).

O segundo currículo apontado pelo autor é o *currículo real* que se refere ao que de fato acontece em sala de aula. Aqui podemos interpretar como sendo a conceitualização apreendida pelos professores acerca do currículo formal e do projeto pedagógico, e também da percepção dos estudantes acerca do que foi ensinado. Ou seja, tanto o professor como o aluno tem formas diferentes de compreender e de se apropriar do que está sendo proposto, dependendo de suas impressões acerca dos acontecimentos. (LIBÂNEO, 2012).

O terceiro e último currículo proposto por Libâneo se refere ao *currículo oculto* e está relacionado com as influências advindas das vivências culturais, dos valores e significados apreendidos, tanto pelos alunos como pelos professores. Ambos sofrem influências de suas interações sociais com o meio e no convívio do contexto escolar. Daí, ser possível afirmar que o processo de ensino e aprendizagem é uma via de mão dupla. O professor que ensina também aprende ao se apropriar de saberes próprios das vivências dos alunos e vice-versa. (LIBÂNEO, 2012).

O currículo formal ou oficial é um documento criado a partir de estudos sobre a realidade nacional, idealizando o melhor na vida dos estudantes. Contudo, existe uma parte diversificada, como é chamada, destinada para complementação conforme a necessidade de cada região. E para além disso, é no espaço da instituição escolar onde esse currículo se concretiza, acrescido das necessidades oriundas das problemáticas sociais de cada escola, tornando-se real. E ainda, é nos espaços das salas de aulas onde se materializa, de acordo com os significados apreendidos por cada sujeito envolvido, e pelas trocas de experiências entre docentes e aprendizes. (LIBÂNEO, 2012).

Por fim, o currículo se constitui como objeto de discussões permanentes no cenário educativo nacional e regional (estado e município) por ser o pilar de sustentação do ensino, por ser via de garantia da propagação de uma educação plena para todos, objetivando a redução das desigualdades sociais, tão latentes no nosso meio.

#### **2.4.3.2 Gerenciamento das Práticas Avaliativas**

Segundo o dicionário online de Portugues, o termo *avaliação* significa “ato de avaliar, mensurar ou determinar o valor, o preço, a importância de alguma coisa.” Traz, ainda como definição “prova, exame ou verificação que determina ou verifica a competência, os conhecimentos ou saberes de alguém: avaliador escolar”. (Dicionário *online* de Português, segundo Aurélio).

Vivemos uma realidade onde somos avaliados em todos os aspectos da nossa vida. Seja por nossa forma de nos vestir, nos comunicar, nos posicionar, nossas escolhas, nosso perfil de consumidor, nossa aparência, nossas habilidades, etc.. Não é à toa que ao pesquisarmos sobre determinado assunto nas redes sociais já gera expectativa para quem anuncia e uma enxurrada de sugestões começam a chegar aos nossos endereços eletrônicos.

Neste trabalho de pesquisa vamos nos apropriar da última definição de avaliação que vai ao encontro da organização desenvolvida no âmbito da educação denominada de avaliação institucional e da aprendizagem. Na área da atuação da organização e da gestão da escola, temos a avaliação institucional que avalia o sistema e as organizações escolares. Os resultados apontados nesse tipo de avaliação darão pistas importantes sobre o andamento do trabalho desenvolvido pelos professores, revelando pontos outros a serem desafiados visando alcançar um ensino de qualidade. (LIBÂNEO, 2012).

Além da avaliação institucional, temos as avaliações diagnóstica, somativa e formativa, realizadas pelo professor, direcionada para avaliar a aprendizagem dos alunos e, assim, perceber a necessidade presente de cada sala de aula e mais especificamente de cada aluno . Nesse sentido:

A Avaliação externa, em conexão com a dos professores, pode representar uma ajuda à organização do trabalho da escola e nas salas de aula, gerando uma cultura de responsabilização na equipe escolar. Os professores, em razão da organização escolar e do projeto-pedagógico da instituição, podem analisar conjuntamente os problemas e fazer diagnósticos mais amplos, para além do trabalho isolado em sua matéria, reforçando o entendimento da escola como local em que se pensa o trabalho escolar e em que professores e especialistas aprendem em conjunto. (LIBÂNEO, 2012, p. 508)

Contudo, o que é perceptível nas instituições escolares são as famosas avaliações quantitativas que tem como objetivo apenas promover os alunos para o ano seguinte. Essas

são realizadas de forma isolada, sem uma reflexão coletiva, muitas vezes bastante claro nos resultados obtidos, ignorando os aspectos que precisam ser melhorados para garantir a melhoria da qualidade do ensino e o avanço dos alunos.

No que se refere à Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, a LDBEN/96, art. 31, I, estabelece que os Centros Municipais de Educação Infantil, como são denominados, estabeleçam critérios diferenciados para avaliar os alunos, baseados em observações diárias, mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem pretensão de usá-los como condição para acesso ao ensino fundamental, o que denominamos de avaliação qualitativa. (BRASIL, LDBEN, 1996).

A Secretaria Municipal de Teresina, adotou critérios de acompanhamento do avanço dos alunos, baseando-se nos estudos da teoria da psicogênese de Emília Ferreiro e Teberosky (1999) sobre hipóteses de escrita durante o processo de alfabetização. Tais hipóteses estão divididas em 04(quatro) níveis. ( BEZA; CASAGRANDE, 2018).

O primeiro nível, denominado de pré-silábico,subdivide-se em dois níveis. No primeiro a criança não estabelece relação entre a fala e a escrita, sendo esta última representada por garatujas. O segundo nível ocorre quando a criança já reconhece a grafia, diferenciando letras de outros símbolos.

Na segunda hipótese, a silábica, a criança supõe que a escrita representa a fala, percebendo a segmentação dos sons das palavras, identificando a separação silábica no momento da escrita. Essa hipótese também se divide em dois níveis; no primeiro a escrita não representa valor sonoro, a criança usa uma letra na representação de cada sílaba sem valor sonoro e o segundo nível nessa mesma hipótese silábica, a criança associa uma letra para cada sílaba, mas com significado sonoro, representadas mais comumente pela vogais.

A terceira hipótese, denominada de silábica alfabética, é perceptível quando a criança sente a necessidade de agregar mais letras nas palavras escritas. Esse é o momento de transição entre a hipótese silábica e a alfabética, onde a criança já começa a representar a escrita usando a grafia convencional, embora ainda utilize a escrita baseadas por valores sonoros, fazendo uso de uma letra por sílaba em alguns momentos.

E por fim a última hipótese, classificada de alfabética, considerado o nível em que a criança já compreendeu o sistema de escrita, porém ainda não domina as “[...] convenções ortográficas [...]” podendo ainda se confrontar com dificuldades inerentes a ortografia; mas já consegue reproduzir os fonemas diferenciando letras de sílaba, palavra e frases.( BEZA; CASAGRANDE, 2018, p. 263 e 264).

Cabe aqui ressaltar que, as instituições de ensino do município de Teresina, ao iniciar o ano letivo realizam a avaliação diagnóstica, fundamentados pelas hipóteses silábicas e a partir dos resultados são traçadas metas mensais de avanço conforme o desenvolvimento das crianças, sendo essa avaliação realizada mensal ou bimestralmente, de acordo com a necessidade da turma ou do aluno.

Aos longo dos últimos anos o processo de ensino aprendizagem difundido pela SEMEC - Secretaria Municipal de Educação, foi ganhando espaços e fama, sendo sempre reconhecida pelas mídias como a capital em destaque na qualidade de ensino da educação infantil e no ano de 2019, foi lançado o “Projeto Teresina”, com sugestões de banco de dados relacionados a sugestões de provas para aplicação uniforme das avaliações de Leitura e Escrita com todos os alunos da rede, no caso específico da educação infantil, com o último ano escolar dessa etapa.

Tais resultados são lançados nos bancos de dados da rede de ensino, alimentando o sistema que mostra o avanço de todas as crianças dessa etapa da educação, considerando a rede, a zona, e a escola, e ainda as turmas de forma individualizada. A partir dos resultados, são montadas novas estratégias almejando atingir os objetivos estabelecidos no Plano de Metas criado por cada instituição escolar no início de cada ano letivo escolar.

Esse formato de acompanhamento tem suas vantagens já que faz o mapeamento detalhado dos níveis alcançados pelos alunos, dando pistas concretas para possíveis intervenções ou desafios visando o avanço das crianças e o alcance das metas estabelecidas, uma vez que as questões consideram competências e habilidades que devem ser contempladas em cada etapa da educação.

Associado a essa modalidade avaliativa, o referido órgão dispõe de uma outra ferramenta avaliativa específica para a última etapa da educação infantil, onde é realizada uma avaliação em larga escala, através do SAETHE - Sistema de Avaliação de Teresina, em parceria com o CAED da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, já explanado no início desta pesquisa. Este formato de avaliação prioriza o reconhecimento dos profissionais das escolas que conduziram os alunos a um nível de desenvolvimento acima da meta proposta para o ano escolar referido, que até o ano de 2019 recebiam uma premiação, denominada de *Valorização do Mérito*, distribuída conforme o percentual de avanço evidenciado nos resultados das avaliações. Desse modo:

Para além dos rankings, os processos avaliativos externos devem servir ao propósito de permitir as revisões necessárias no trabalho desenvolvido nas escolas e, para tanto, seus resultados devem ser utilizados na análise coletiva da realidade escolar e no direcionamento de ações e alternativas para enfrentar as dificuldades vividas no ensino-aprendizagem. (MACHADO, 2017, p. 04)

O propósito das avaliações externas não é ter um caráter único de classificação entre as instituições de ensino, mas também como parâmetro de qualidade para rede, de forma que possa vislumbrar os avanços, bem como analisar pontos fragilizados e junto às equipes escolares sugerir alternativas de intervenções que visem minimizar tais dificuldades. (MACHADO, 2017).

Ainda, nesse sentido, a reflexão acerca da realidade da escola, pautada nos resultados da avaliação externa, implica “[...] compreendê-los não como um fim em si mesmos[...]”, mas como oportunidade de conduzir a escola ao debate coletivo com vistas a condução de ações transformadoras visando assegurar a aprendizagem de todos. (MACHADO, 2017, p. 10).

Por fim, não devemos pensar o processo avaliativo apenas como um instrumento que possa aferir os níveis de conhecimento dos alunos, mas principalmente como uma ferramenta essencial para o professor já que funciona como feedback do trabalho da sua prática, dando pistas concretas de onde avançar ou onde intervir para que o sucesso escolar não se limite a contemplar uns poucos alunos, mas que seja um direito de todos.

#### **2.4.3.3 Monitoramento dos Resultados**

Pensar o processo educativo sob a ótica de garantir resultados positivos, faz-se fundamental estabelecer critérios avaliativos que deem conta de responder a todos os questionamentos possíveis, para detectar pontos que viabilizam ou inviabilizam a aprendizagem dos alunos e que contribuam para a verificação dos avanços e/ou necessidades desses.

Nesse sentido, é necessário pensar estratégias de acompanhamento que contemplem, tanto a prática pedagógica do professor quanto o desenvolvimento dos alunos, sugerindo estratégias de ensino que favoreçam a melhoria da qualidade do ensino e suscitem resultados satisfatórios e eficazes. E para essa função contamos com a presença do coordenador pedagógico nos espaços escolares.

É responsabilidade do Coordenador Pedagógico o monitoramento interno de todas as ações educativas como critério de garantia do avanço escolar dos alunos. Esse, por sua vez, deve acompanhar as propostas de ensino dos professores, orientando e sugerindo metodologias que favoreçam a melhoria da qualidade do ensino, além de monitorar os resultados das avaliações mensais/bimestrais que ocorrem de forma sistemática.

Além das práticas internas de acompanhamento das ações, temos os instrumentos de monitoramento externo que são as avaliações de rede. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional preconiza no artigo 9º, VI: assegurar processo nacional de avaliação do

rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”. (BRASIL, LDBEN/96, p. 04).

Nos últimos anos, os sistemas de ensino têm se organizado objetivando cumprir metas na intenção do alcance dos resultados propostos. Nessa perspectiva, as avaliações externas devem ser compreendidas como instrumento orientador da prática pedagógica, também necessária para viabilizar a promoção de políticas públicas educacionais adequadas às necessidades presentes nos sistemas educacionais.

Em âmbito nacional, contamos com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a prova Brasil que constituem-se como importantes mecanismos de avaliações em larga escala. Ambos têm como objetivo avaliar a qualidade do ensino público e a dos resultados obtidos, estabelecer critérios de planejamentos de políticas públicas com estratégias que visem a elaboração de ações que visem a melhoria da qualidade do ensino ofertado. (ANJOS, 2021, p. 21).

No que diz respeito à Educação Infantil, objeto de estudo desta pesquisa, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional prevê no artigo 31, I “avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”. (BRASIL, LDBEN/1996, p. 12).

Tal assertiva nos leva a compreender que compete aos sistemas educacionais regionais estabelecer critérios de acompanhamento dos alunos, estabelecendo critérios para criação de instrumentos de acompanhamento escolar que favoreçam o registro dos avanços diários dos estudantes, como base para reestruturar práticas pedagógicas visando garantir o pleno desenvolvimento dos alunos.

No caso da Secretaria Municipal de Educação de Teresina - SEMEC, foi criado um sistema de avaliação como ferramenta de monitoramento e acompanhamento do ensino e aprendizagem desenvolvido no âmbito dos Centros Municipais de Educação Infantil:

Com a intenção de aprimorar o processo de avaliação de seus estudantes e com vistas à produção de dados mais precisos e em tempo hábil, o município de Teresina, através da Secretaria Municipal de Teresina (SEMEC), criou, no ano de 2014, em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora, seu próprio sistema de avaliação, o Sistema de Avaliação Educacional de Teresina (SAETHE), que só foi regulamentado quatro anos depois pela Lei nº 5.200 (Teresina, 2018a), tornando-se a política pública de avaliação do município de Teresina. (ANJOS, 2021, p. 22).

A autora revela a preocupação do sistema de ensino da rede municipal de educação de Teresina em aprimorar ações que viabilizem o processo de avaliação dos educandos da rede.

A parceria com as instituições formadoras é de extrema importância, considerando que os estudos realizados por elas permitem uma leitura dos resultados obtidos nas avaliações externas, revelando a qualidade da educação ofertada pelo sistema de ensino do referido município.

O SAETHE - Sistema de Avaliação Educacional de Teresina, definido como política de avaliação do município de Teresina, regulamentado em lei específica, funciona como um sistema de monitoramento, produzindo informações que viabilizam o “acompanhamento sistematizado dos indicadores educacionais das instituições de ensino e de seus estudantes”. (ANJOS, 2017, p. 22).

Os componentes curriculares avaliados se limitam em torno das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. As avaliações monitoram a aquisição de diferentes habilidades que se espera que os alunos alcancem ao longo do processo de ensino dessa etapa da educação básica. A partir dos descritores que são trabalhados pelos docentes em sala de aula é possível desenvolver tais habilidades.

Tais avaliações, realizadas em larga escala, sugerem a intensificação de reflexões que contribuam com reformulações de planos de ensino e práticas de planejamentos nos espaços escolares, visando a melhoria da qualidade do ensino, possibilitando o desenvolvimento dos alunos, principalmente no que se refere aos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, eixos fundamentais para aprendizagens de outros eixos, assim como para a vida cotidiana de cada um e de todos.

A avaliação fornece subsídios aos diversos atores (gestores, professores, formadores) para a realização de intervenções, com vistas a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Vale ressaltar que, os resultados obtidos nas avaliações de larga escala, não são determinantes para garantir uma educação de qualidade, mas são eficazes na visualização de pontos que precisam ser melhorados. (MONTE, 2018).

A política de acompanhamento de resultados obtidos através das avaliações externas, realizada pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Teresina, na última etapa da educação infantil, levou o município a conquistar resultados muito positivos ao longo dos anos, fortalecendo essa etapa da educação básica. Esse processo garantiu que o Ensino Fundamental I alcançasse o primeiro lugar no avanço da qualidade do ensino, tornando-se referência nacional nessa etapa da Educação Básica.

Para o alcance desse resultado, a rede municipal de educação de Teresina conta com formações continuadas sistematizadas com professores, realizadas por profissionais treinados (professores e pedagogos que estão fora da sala de aula), e com uma equipe de profissionais



nos espaços escolares (gestores e coordenadores pedagógicos), que juntos buscam promover estratégias de ensino em prol do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

A elaboração de critérios avaliativos alinhados com a proposta de ensino e com os objetivos propostos tem contribuído para a reestruturação das escolas visando o pleno desenvolvimento dos alunos e a melhoria da qualidade do ensino na educação infantil nos últimos anos. Os resultados mostrados através desse instrumental é um *feedback* autêntico das ações desenvolvidas nas instituições escolares.

No caso específico da Secretaria Municipal de Teresina, essas avaliações seguem alguns critérios. Assim, foram pensadas expectativas de aprendizagem no quesito alfabetização que é o foco principal para as séries iniciais do ensino fundamental. Segundo a SEMEC, tais expectativas de aprendizagem foram organizadas a partir de um conjunto de habilidades que devem ser consolidadas pelos alunos nas categorias de Leitura e Escrita. (Dados retirados do Projeto Alfabetiza Teresina, 2019).

## **2.5 Base Legal**

A educação está pautada em dois pilares definidos como: educação formal e educação informal. A educação informal, a grosso modo, é a educação que recebemos de nossos pais, é a forma como nossos pais nos educam, são valores culturais repassados de geração para geração. Não existem normativos com obrigatoriedade de cumprimento, nem tampouco necessita de planejamento. O que existem são orientações de preceitos morais que devem ser seguidos na convivência social. Todavia, neste estudo, debruçamos-nos em detalhar as Leis e normativos que regem a educação escolar.

A educação formal ou escolar, como é popularmente denominada, é um direito de todos os brasileiros, determinado pela *Constituição Federal/88*, previsto no art. 205, onde deixa determinado que a educação escolar é um direito de todos e deve ser garantida pela família e pelas esferas governamentais. Ademais, deverá ser provocada com o incentivo e cooperação da sociedade, com o intuito de promover o pleno desenvolvimento do educando, de forma que possa exercer o direito à cidadania, além da preparação para o trabalho.

O que consta no artigo acima, contempla a educação escolar na sua totalidade. Para interpretar e detalhar com maior propriedade temos a *Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional - LDBEN/96*, com direcionamentos e normativos que devem ser adotados por cada esfera governamental para garantir esse direito, que é de todos indistintamente, conforme expressado no art. 2º.

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, LDBEN, 1996, p. 01).

O que consta neste artigo é uma releitura do proposto na CF/88. A LDBEN/96, estabelece a redistribuição das competências inerentes a estados, municípios e Distrito Federal. Iremos aprofundar o que tange a educação infantil, competência do município, objeto de estudo deste trabalho, que prevê no art. 11. que os municípios incumbir-se-ão de:

- I.- Organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;
- II.- Exercer ação distributivas em relação às suas escolas;
- III.- Baixar normas complementares para o seus sistemas de ensino
- IV.- Autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;
- V.- Oferece a educação infantil em creches e pré-escolas e, com prioridade, o ensino fundamental[...] (BRASIL, LDBEN, 1996, p. 05).

Vale esclarecer que no caso da educação infantil, as *creches* são destinadas para atendimento de crianças de até três anos de idade e *pré-escolas*, para atendimento de crianças de quatro a cinco anos; mas isso não impede que os CMEI's ofereçam vagas para crianças de 03(três) anos.

A LDBEN/96 também estabelece normativos no que se refere aos profissionais da educação no art. 61, que determina que “consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos são:

- Professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;
- Trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como títulos de mestrados ou doutorado nas mesmas áreas;
- Trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. [...] (BRASIL, LDBEN, 1996, p 25).

Aliado a LDBEN/96 temos o Plano Nacional de Educação, Lei Nº 13.005/2014, que define metas a serem cumpridas nos sistemas educacionais com a finalidade de garantir o direito à educação para todos os alunos. O último PNE a ser reformulado estabelece metas para o decênio 2014/2024, com a definição de 10 diretrizes como guia para a educação brasileira. Assim como estabelece 20 metas que devem ser cumpridas durante a vigência deste plano.

Essa Lei também reafirma os princípios de colaboração entre os entes federativos,

estaduais, municipais e distrital, para a política educacional, ratificando o que já consta na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, objetivando o alcance das metas propostas neste Plano, restando aos gestores dessas esferas federativas traçarem estratégias que garantam a concretização das metas previstas.

Ainda em âmbito da educacional nacional, contamos com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, criada em 2017 com o objetivo de garantir aprendizagens indispensáveis relacionadas a conhecimentos e habilidades comuns à todos os alunos, seja da rede pública e/ou privada e que são essenciais para o exercício da cidadania e vida em sociedade.

No município de Teresina, temos o Plano Municipal de Educação de Teresina, criado pelo Decreto nº 4.739/2015, com vigência de 10(dez) anos, 2015-2025, fundamentado no disposto na CF/88, no PNE/14, na LDBEN/96 e suas atualizações e na BNCC/17. Trata-se de um plano que normatiza a educação escolar municipal e que, em linhas gerais, estabelece metas que tem como finalidade garantir a melhoria da qualidade do ensino, extinção do analfabetismo, erradicação, superação das desigualdades educacionais, valorização dos profissionais da educação, etc.

Ainda, como garantia de acesso à escola temos a Lei nº 8.069 - Estatuto da Criança e do Adolescent - ECA, que traz no art. 53 “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho’. Esse, por sua vez, também reforça o que já é determinado pela CF/88 e LDBEN/96.

Por fim, podemos concluir que em termos de amparo legal, temos aparato, resta saber se esses direitos são respeitados e cumpridos na prática. Ou se está resumido apenas em papéis engavetados.

## **2.6 Tabela de variáveis**

Para melhor visualização da estrutura organizacional deste estudo, utilizaremos a tabela de variáveis para detalhar a edificação dos caminhos a seguir na busca de estudos teóricos que nos iluminem na fundamentação das propostas aqui desenhadas.

### **2.6.1 Definição**

Para melhor clareza, trazemos a definição de “variável” que indica particularidade usada como medida ou avaliação em cada elemento da amostra ou população pesquisada. (Rumsey, 2009). Podemos entender como sendo propriedade com aspectos mutáveis, podendo sofrer variações, conforme sua relação com o contexto em que se encontra ou ainda do propósito a que se propõe. (Dicionário online).

### 2.6.2 Instrumentalização de variáveis

| VARIÁVEL   | DEFINIÇÃO   | DIMENSÕES   | INDICADORES   | TÉCNICA DE COLETA DE DADOS                      |
|--|---|---|---|---|
| Contribuição dos Coordenadores Pedagógicos no Avanço dos Resultados da Avaliação Externa da Educação Infantil. | <p><b>Contribuição:</b><br/>Definido como “ato ou efeito de contribuir, de colaborar no desenvolvimento de alguma coisa (dicionário AURÉLIO, online)</p> <p><b>Coordenador pedagógico:</b><br/>Definido como “aquele que tem clareza, que tem consciência do seu papel, que orienta, que participa, que dá sentido à ação, que olha, que escuta e que não deixa a falta de definições de papéis e a insegurança desmotivarem a sua equipe” (Ferreira, 2013, p. 21).</p> | <p><b>Gestão Pedagógica</b> [...] consiste precisamente na formulação de objetivos sócio políticos e educativos e na criação de formas de viabilização organizativa e metodológica da educação [...] tendo em vista dar uma direção consciente e planejada ao processo educacional. (Libâneo, 2012, p. 454).</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Práticas de Gestão Escolar</li> <li>● Projeto Político Pedagógico</li> <li>● Gerenciamento do Ensino e Aprendizagem</li> </ul>       | Entrevista estruturada, com perguntas fechadas; |
|  |   | <p><b>Formação Continuada</b><br/>“Compreende-se formação continuada como uma ampliação da formação inicial, ao mesmo tempo em que, a história de cada professor e professora pode colaborar para que os mesmos compreendam seu processo de aprendizagem e despertem o interesse para se inserirem num processo intensivo de busca do conhecimento[...]” (Silva e Fernandes, et all. 2021, p. 9).</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Formação em serviço</li> <li>● Trabalho coletivo</li> <li>● Planejamento Escolar.</li> </ul>   |   |
|  |   | <p><b>Organização Escolar</b><br/>“É concebida como um sistema que agrega pessoas, considerando o caráter intencional de suas ações e as interações sociais que estabelecem entre si e com o contexto sócio-político, nas formas democráticas de tomadas de decisões. (Libâneo, 2012,p. 445).</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Estrutura do Currículo Escolar</li> <li>● Gerenciamento dos Processos Avaliativos</li> <li>● Monitoramento dos resultados</li> </ul> |   |

Fonte: Própria autora

### 3 MARCO METODOLÓGICO:

Neste capítulo apresentamos a natureza da abordagem metodológica, a saber: os aspectos teóricos e metodológicos que nortearão o processo de investigação do problema explanado neste estudo, com a finalidade de encontrar respostas à elucidação das questões projetadas.

#### 3.1 Tipo de pesquisa

O presente estudo se apresenta a partir de uma investigação quantitativa, considerando os objetivos propostos e a realidade pesquisada. É fundamental o uso de instrumentais com padrões definidos, de forma imparcial, para que a partir das informações colhidas, seja feita a análise, buscando objetividade e transparência na transcrição das informações. A pesquisa quantitativa é baseada em dados numéricos e estatísticos, que são coletados por meio de métodos estruturados e objetivos.

[...] as pesquisas quantitativas em Educação possibilitam testar hipóteses, analisar a realidade de forma objetiva e generalizar os resultados pesquisados por meio de procedimentos estatísticos, avaliando os dados obtidos no processo da investigação, bem como utilizar recursos tecnológicos (computadores, softwares, planilhas eletrônicas) para auxiliar o pesquisador na descrição, análise, interpretação e apresentação dos resultados da pesquisa. (NASCIMENTO, 2018, p. 4).

Esse tipo de abordagem requer muita atenção, pois exige do pesquisador objetividade, perspicácia e neutralidade para explicar a realidade encontrada no objeto investigado. Assim, considerar o uso das ferramentas favoráveis para descrever, analisar e expor os resultados é fundamental. Além disso, o uso de procedimentos estatísticos se aproxima de forma mais precisa e objetiva dos resultados evidenciados.

A pesquisa quantitativa se destaca pela possibilidade de generalização dos resultados, já que se utiliza de procedimentos estatísticos para leitura dos dados obtidos. Também pela busca de dados objetivos, possibilidade de amostragem significativamente representativa. Nessa modalidade de pesquisa, existe o pensamento da inviabilidade de modificação uma vez que a postura do pesquisador deve ser de neutralidade, não devendo existir interação física e/ou psicológica entre o pesquisador e o objeto pesquisado. (NASCIMENTO, 2018). Nesse sentido:

Pesquisas quantitativas são indicadas para responder a questionamentos que passam por conhecer o grau e a abrangência de determinado traços em uma população, esta também é uma forma de estar sensível aos problemas sociais. Há, nesse tipo de pesquisa, um caráter mais ou menos generalizador; contudo a preocupação em relacionar a pesquisa aos contextos enriquece o trabalho. (PEREIRA; ORTIGÃO, 2016, p. 05).

Decidir pela abordagem quantitativa traz possibilidades promissoras de conhecermos os traços desse grupo de profissionais que integram a rede municipal de educação da cidade de Teresina. E ainda que tenha um caráter generalizador, é importante compreender a relevância dessa abordagem para o enriquecimento de vários cenários educativos. Embora nenhuma pesquisa, por si só, represente a totalidade dos fatos; diferentes olhares sobre o mesmo objeto contribuem para reflexões que vão além do que já está claro e observável. (PEREIRA; ORTIGÃO, 2016).

### **3.2 Alcance da Pesquisa**

Para este estudo, utilizamos a pesquisa descritiva por entender ser a modalidade que busca descrever características, situações ou fenômeno de forma detalhada, possibilitando melhor compreensão para respondermos a todos os questionamentos propostos, uma vez que:

A pesquisa descritiva observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los. Procura descobrir, com precisão possível, a frequência com que um fenômeno ocorre, sua relação e conexão com outros, sua natureza e características. Busca conhecer as diversas situações e relações que ocorrem na vida social, política econômica e demais aspectos do comportamento humano, tanto do indivíduo tomado isoladamente como de grupos e comunidades mais complexas, e cujo registro não consta de documentos. Os dados por ocorrerem em seu habitat natural, precisam ser coletados e registrados ordenadamente para seu estudo propriamente dito. (MANZATO; SANTOS, 20112, p. 04).

Para o autor a pesquisa descritiva, tem como característica básica trabalhar dados ou acontecimentos extraídos da própria realidade se utilizando de diversos instrumentais, como a técnica de coleta de dados através da observação, entrevista, questionário e formulário. (MANZATO; SANTOS, 20112, p. 04).

A pesquisa descritiva tem como característica o registro e a descrição dos acontecimentos, sem interferências do pesquisador. Isso visa apenas descrever os encontrados da população ou objetos observados, quais sejam: sua natureza, suas características, frequência de possíveis acontecimentos, etc . Também sugere o uso do questionário, do formulário, do teste e da observação como técnicas de coleta de dados. (FREITAS, 2013).

Diante disso, a pesquisadora pretende descrever os achados encontrados nos resultados da pesquisa aqui apresentada no que se refere às contribuições dos coordenadores pedagógicos nos avanços da educação infantil evidenciados nos resultados das avaliações externas da rede de ensino da cidade de Teresina.

#### **3.2.1 Desenho da pesquisa**

Este estudo tem caráter não experimental, tendo em vista a não manipulação das variáveis por parte da pesquisadora, de forma intencional, responsabilizando-se, tão somente, em analisar os resultados tal como encontrados.

### 3.3 População

O universo da população investigada são 13 pedagogos da rede municipal de educação, lotados em 13 Centros Municipais de Educação Infantil da zona sudeste da cidade de Teresina, exercendo a função de coordenadores pedagógicos, conforme o demonstrativo.

| DESCRIÇÃO DA POPULAÇÃO |           | POPULAÇÃO |      |
|------------------------|-----------|-----------|------|
|                        |           | n°        | %    |
| Humano                 | Pedagogos | 13        | 100% |

Descrição da população, amostra.

#### 3.3.1 Amostragem

Não haverá amostragem. A pesquisa contempla 100% (cem por cento) da população pesquisada. Ademais, todas as escolas compartilham das mesmas características, posto que estão inseridas dentro de um mesmo contexto socio-econômico, social e cultural.

#### 3.3.2 Técnica de Coleta de Dados

Para contemplar os objetivos propostos neste estudo usamos como técnica de coleta de dados, a entrevista estruturada, com perguntas pré-elaboradas e respostas padronizadas, garantindo que todos respondam às mesmas perguntas.

#### 3.3.3 Instrumento de Coleta de Dados

O instrumento utilizado na pesquisa foi o questionário estruturado, com questões politômicas, permitindo posicionamentos variados, tendo como objetivo a clareza e objetividade, além da eficiência e rapidez na aplicação.

## 4 MARCO ANALÍTICO

O presente capítulo discorre acerca da apresentação dos dados produzidos, bem como a descrição, análise e discussão. Inicialmente apresentamos o perfil do grupo pesquisado, para depois seguirmos com a apresentação dos resultados das dimensões.

### 4.1 Perfil dos Interlocutores

Neste subtópico apresentamos o perfil dos interlocutores do estudo. A identificação de cada um é dada através do codinome no campo semântico flores. Iniciamos por conhecer a faixa etária, sexo e estado civil do público pesquisado. Para traçar o perfil, também foi pesquisado instituição de formação, pós-graduação, tempo de serviço público, tempo de serviço como coordenador pedagógico da educação infantil, cargo que ocupa na escola e carga horária de trabalho semanal.

**TABELA 1**

| <b>CODINOME</b>  | <b>FAIXA ETÁRIA</b> | <b>SEXO</b> | <b>ESTADO CIVIL</b> | <b>INSTITUIÇÃO GRADUAÇÃO</b> | <b>PÓS-GRADUAÇÃO</b> |
|------------------|---------------------|-------------|---------------------|------------------------------|----------------------|
| <b>MARGARIDA</b> | 31 a 35             | Feminino    | Casada              | Privada                      | Especialização       |
| <b>ROSA</b>      | 36 a 40             | Feminino    | Casada              | Pública                      | Especialização       |
| <b>JASMIN</b>    | 36 a 40             | Feminino    | Casada              | Pública                      | Especialização       |
| <b>ORQUÍDEA</b>  | 36 a 40             | Feminino    | União Est.          | Pública                      | Mestrado             |
| <b>CRAVO</b>     | 36 a 40             | Feminino    | Divorciada          | Pública                      | Especialização       |
| <b>HORTÊNCIA</b> | 36 a 40             | Feminino    | Divorciada          | Privada                      | Especialização       |
| <b>GARDÊNIA</b>  | 36 a 40             | Feminino    | Divorciada          | Privada                      | Especialização       |
| <b>GIRASSOL</b>  | 41 a 45             | Feminino    | Casada              | Pública                      | Especialização       |
| <b>HIBISCO</b>   | 41 a 45             | Feminino    | Casada              | Pública                      | Mestranda            |
| <b>LÍRIO</b>     | 46 a 50             | Feminino    | Casada              | Pública                      | Especialização       |
| <b>TULIPA</b>    | 46 a 50             | Feminino    | Solteira            | Pública                      | Especialização       |
| <b>LAVANDA</b>   | Mais de 50          | Feminino    | Solteira            | Pública                      | Especialização       |
| <b>VIOLETA</b>   | Mais de 50          | Feminino    | União Est.          | Pública                      | Mestrado             |

**FONTE:** Produzido pela autora.



A tabela acima mostra, com clareza, o perfil do grupo pesquisado. E como demonstrado, há um predomínio das participantes da pesquisa na faixa etária entre 36 a 40 anos, representado por 46,2% das interlocutoras. Em seguida, temos aquelas que estão na faixa etária entre 41 a 45 anos, 46 a 50 anos, e ainda aquelas com mais de 50 anos, representando 15,4% das entrevistadas em cada grupo de faixa etária destacada. Por fim, temos aquelas, compondo 7,7%, que se enquadram na faixa etária entre 31 a 35 anos.

Quanto ao sexo das participantes do estudo, 100% são do sexo feminino, indicando totalidade. Esse percentual evidencia o predomínio das mulheres, como responsáveis pela condução da educação infantil, primeira etapa da educação básica, competência da Rede Municipal de Educação da cidade de Teresina.

No tocante ao estado civil das entrevistadas, a tabela mostra que 46,2% são casadas e 23,1%, estão divorciadas. Com 15,4% temos dois grupos, tanto as participantes pertencentes ao grupo daquelas que mantêm um relacionamento em regime de união estável, como também as que são solteiras.

Quanto à formação acadêmica, cerca de 76,9% concluiu a graduação em instituição pública. Somente 23,1% estudaram em instituições privadas. Confirmação essa que eleva a credibilidade da educação pública ofertada em nossa cidade.

No que se refere ao processo de qualificação, os dados encontrados apontam que 76,9% das pesquisadas possuem especialização, 15,4% tem formação em nível de mestrado e 7,7% está cursando mestrado. Ao analisar esse resultado, torna-se visível a importância dada por esse grupo ao processo de qualificação profissional para além da formação acadêmica.

**TABELA 2**

| <b>CODINOME</b>  | <b>TEMPO DE SERVIÇO PÚBLICO</b> | <b>TEMPO DE SERVIÇO COMO COORDENADOR PEDAGÓGICO</b> | <b>CARGA O HORÁRIA SEMANAL</b> |
|------------------|---------------------------------|---|--------------------------------|
| <b>MARGARIDA</b> | 06 a 10 anos                    | 06 a 10 anos  | 40h semanais                   |
| <b>ROSA</b>      | 06 a 10 anos                    | 06 a 10 anos  | 40h semanais                   |
| <b>JASMIN</b>    | 11 a 15 anos                    | 11 a 15 anos  | 40h semanais                   |
| <b>ORQUÍDEA</b>  | 06 a 10 anos                    | 06 a 10 anos  | 40h semanais                   |
| <b>CRAVO</b>     | 11 a 15 anos                    | 11 a 15 anos  | 40h semanais                   |
| <b>HORTÊNCIA</b> | 11 a 15 anos                    | 11 a 15 anos  | 40h semanais                   |
| <b>GARDÊNIA</b>  | 11 a 15 anos                    | 06 a 10 anos  | 40h semanais                   |

|                 |                 |              |              |
|-----------------|-----------------|--------------|--------------|
| <b>GIRASSOL</b> | 16 a 20 anos    | 11 a 15 anos | 40h semanais |
| <b>HIBISCO</b>  | 11 a 15 anos    | 11 a 15 anos | 40h semanais |
| <b>LÍRIO</b>    | Mais de 20 anos | 11 a 15 anos | 40h semanais |
| <b>TULIPA</b>   | Mais de 20 anos | 11 a 15 anos | 40h semanais |
| <b>LAVANDA</b>  | Mais de 20 anos | 16 a 20 anos | 40h semanais |
| <b>VIOLETA</b>  | 16 a 20 anos    | 11 a 15 anos | 40h semanais |

**FONTE: Produzido pela autora**

No tocante ao tempo de serviço, observamos que 38,5% têm entre 11 a 15 anos. 23,1% representa as entrevistadas que têm entre 06 a 10 anos, e 16 a 20 anos de serviço público, cada grupo. Já 15,1% representam as pesquisadas com mais de 20 anos como servidoras públicas.

É possível perceber ainda que entre as pesquisadas, cerca de 61,5% têm entre 11 a 15 anos de exercício da função de coordenadora pedagógica da educação infantil. Em seguida, aparece o grupo com experiência entre 06 a 10 anos de exercício na função representando 30,8% delas. Com experiência entre 16 a 20 anos aparece apenas 7,7% . Esse resultado evidencia uma boa prática desses profissionais no exercício da função.

Quanto a carga horária semanal, 100% das participantes afirmam trabalhar em regime de 40h semanais, com carga horária de 08h diárias. Esse resultado identifica o formato da carga horária de trabalho semanal dos servidores públicos da Rede Municipal de Teresina, lotados na pasta da educação.

#### **4.2 Primeira Dimensão: gestão pedagógica**

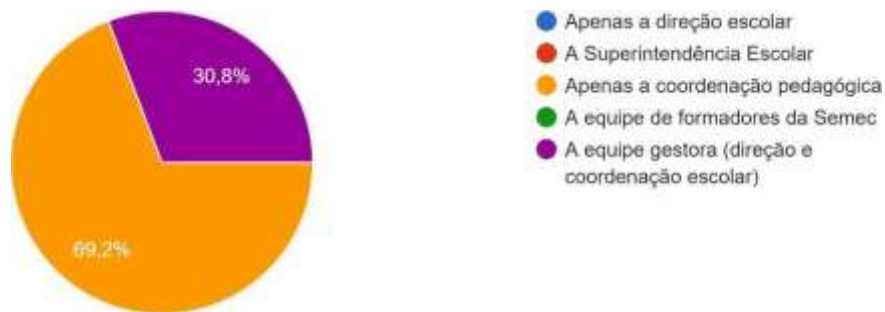
Neste tópico, apresentamos a primeira dimensão intitulada de Gestão Pedagógica. Ao descrever as informações apresentadas através dos dados colhidos na entrevista realizada com as interlocutoras da pesquisa, temos pistas concretas que nos conduzem a compreender como acontece a gestão pedagógica nos Centros Municipais de Educação Infantil da região Sudeste do município de Teresina.

O termo **gestão pedagógica** nos remete a mentalizar sobre diversas ações que envolvem os processos educativos escolares. E para se ocupar dessas questões há de se pensar a figura do coordenador pedagógico. É esse profissional o principal responsável pela condução dos processos de ensino e aprendizagem que envolvem professores e aprendizes. Cabe ao coordenador pedagógico integrar todas as ações implementadas na proposta pedagógica, alinhada aos objetivos propostos e inserir no planejamento escolar.

No contexto escolar é a partir dessa organização que ocorre a ramificação para todos os eixos que envolvem o processo de ensino e aprendizagem escolar. Priorizamos aqui compreender como acontecem esses movimentos nos espaços escolares, tendo como indicadores as *Práticas de Gestão Escolar*, *Projeto Político Pedagógico* e o *Gerenciamento da Prática de Ensino*, na ótica desses profissionais.

Nos gráficos 1 e 2 traçamos o perfil da gestão pedagógica nos Centros Municipais de Educação Infantil do município de Teresina.

**Gráfico 1 - Quem é o profissional responsável pela gestão pedagógica na escola?**



**FONTE: Produzido pelo próprio autor**

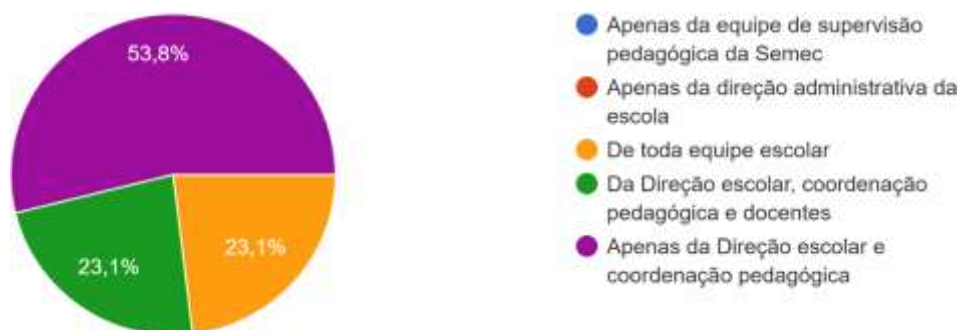
As interlocutoras, ao serem questionadas sobre os profissionais responsáveis pela gestão pedagógica na escola, a maioria, representada por 69,2%, afirmaram que apenas a coordenação pedagógica responde por essa pasta, conforme representado no gráfico acima. 30,8% das participantes responderam que a gestão pedagógica na escola é responsabilidade da equipe gestora, composta pela direção escolar e coordenação pedagógica.

O resultado apontado pelas entrevistadas que afirmam ser a gestão pedagógica responsabilidade única da coordenação pedagógica, denota uma preocupação, tendo em vista que ainda que seja competência dos coordenadores responder pela área pedagógica, não podemos e nem devemos assumir total responsabilidade, mas unir forças nesse comando juntamente com direção, professores e demais segmentos, pois são muitos os aspectos que carecem ser discutidos, propostos e analisados antes de serem postos em prática. Para isso, é preciso compreender como se articula uma gestão pedagógica a partir da perspectiva da gestão democrática e participativa.

Devemos pensar a gestão pedagógica como a unificação de um conjunto de esforços estabelecidos por educadores e também pelas famílias, a fim de coordenar os diferentes elementos presentes na escola e que são utilizados como mediadores das vivências e aprendizagens ocorridas diariamente no cotidiano escolar.

A escola é um espaço privilegiado por dispor de inúmeras experiências e ações que podem abarcar toda a comunidade escolar. Portanto, a gestão pedagógica da escola se contrapõe ao isolamento, mas uma ideia de envolvimento, de estabelecimento de relações interpessoais com os sujeitos, numa interação constante e contínua visando melhor aproveitamento de todos os recursos disponíveis, sejam eles humanos ou materiais. O foco é a garantia do direito à aprendizagem dos alunos.

### Gráfico 2 – Quem responde pelas decisões de caráter pedagógico?



**FONTE: Produzido pelo próprio autor**

Quando perguntado às interlocutoras sobre a responsabilidade da tomada de decisão de caráter pedagógico na escola, 53,8% responderam que cabe a direção escolar e coordenação pedagógica tais decisões, deixando evidente que há uma centralização das decisões apenas na equipe gestora, composta por esses dois segmentos. O processo educativo é responsabilidade de todos os segmentos do espaço intra e extra escolar, incluindo docentes, pais, conselhos escolares, etc.

Outro grupo, representado por 23,1% responderam que as decisões são de responsabilidade da direção escolar, coordenação pedagógica e docentes; 23,1% associou essas decisões como responsabilidade de toda a equipe. Fica claro que não há uma unificação de pensamentos e ações quanto às competências das responsabilidades de caráter pedagógico.

O processo educativo deve, obrigatoriamente, ter como parâmetro a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. E isso pressupõe termos claro qual o nosso papel frente à educação escolar, tendo como princípio básico para tal, o respeito às diferenças, a igualdade de oportunidades, a valorização dos saberes adquiridos ao longo da vida de cada sujeito, etc. E sobremaneira, deve prevalecer a ideia de coletividade, o que pressupõe, participação dos sujeitos envolvidos nesse processo de troca de aprendizagens.

Podemos dizer que a gestão pedagógica da escola se contrapõe ao engessamento, ao cumprimento apenas de regras, de comandos pré-estabelecidos isoladamente, mas uma ideia

de coletividade, de estabelecimento de relações sociais, onde os sujeitos são ativos e pertencentes a cultura escolar, embora nessa linha tenha o coordenador pedagógico como condutor do processo. Por assim dizer, são nos espaços escolares onde as culturas individuais e comunitárias se fundem, se reconstruem e se ressignificam diariamente.

A gestão pedagógica deve ser pensada e gerida a partir do envolvimento de todos os segmentos, onde direção e coordenação se posicionem como organizadores dos espaços e mediadores das ações, visando a concretização das metas pré-definidas.

A partir de ações coletivas, dando oportunidades de envolvimento à todos, permite a gestão pedagógica vivenciar práticas refletidas na e para a comunidade. O olhar atento das pessoas, os erros e acertos fazem parte dessa construção. O importante é pensar coletivamente em tudo, porque os problemas são reais, as pessoas têm realidades diferentes, com conceitos culturais impregnados e que muitas vezes se sobrepõem à cultura escolar. E para a escola compreender isso precisa estar aberta ao diálogo e a participação ativa de todos os envolvidos.

É importante envolver todos os sujeitos da escola, desde o agente de portaria até a direção escolar, estendendo-se aos representantes da comunidade através do Conselho Escolar. É fundamental a participação de todos os segmentos nas decisões da escola, considerando que o que se busca na gestão democrática, é justamente a participação coletiva em todas as decisões inerentes ao processo de ensino e aprendizagem escolar. Essa ação gera um comprometimento coletivo nas tomadas de decisões.

Dentre tantas demandas existentes no espaço escolar, desenvolver um trabalho colaborativo, com a participação de todos é uma possibilidade real para a promoção de um ensino de qualidade e que atenda as necessidades e anseios da comunidade assistida. Para vislumbrarmos os resultados sobre as Práticas de Gestão, vejamos os achados representados nos gráficos 03 e 04.

#### **4.2.1 Práticas de Gestão Escolar.**

A gestão escolar tem sido foco de muitas discussões no cenário educacional atual. Essa pasta é representada pela direção escolar, já que abarca toda a administração dos recursos e pessoas da instituição. Boas práticas de gestão promovem um ambiente favorável às aprendizagens diversificadas e de qualidade.

### Gráfico 03 - Como acontece a prática de gestão na escola?



**FONTE: Produzido pelo próprio autor**

Os resultados mostrados neste gráfico nos dão pistas concretas de como ocorrem as práticas de gestão nos espaços escolares pesquisados. Para 100% das coordenadoras pedagógicas essa prática acontece de maneira democrática e participativa, onde todas as decisões são tomadas de forma coletiva.

Esse resultado nos leva a inferir que o grupo pesquisado desenvolve um trabalho pautado na colaboração e no respeito mútuo, onde todos participam ativamente dos processos de tomadas de decisões, tornando-se corresponsáveis pelas ações desenvolvidas no espaço escolar. Ou seja, todos têm suas responsabilidades no espaço escolar, e portanto devem caminhar juntos rumo ao sucesso do ensino e aprendizagem das crianças.

### Gráfico 04 - Como são estabelecidas as relações interpessoais entre direção escolar e coordenação pedagógica?



**FONTE: Produzido pelo próprio autor**

Os resultados apresentados no gráfico acima também são bastante animadores. 100% das entrevistadas afirmam que suas relações interpessoais com a direção escolar são harmônicas. Direção e coordenação caminham juntas com a equipe escolar. Esse resultado evidencia uma sintonia entre esses dois segmentos, o que gera um clima de harmonia, de

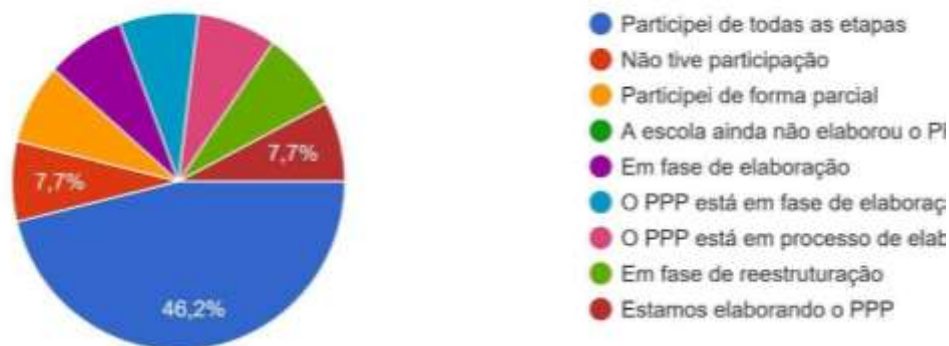
segurança para a equipe escolar e favorece a promoção de práticas educativas bastante favoráveis à promoção de uma ação educativa pautada na democracia e na participação ativa dos sujeitos envolvidos.

Por assim dizer, as relações entre direção, coordenação, professores, demais funcionários, em todos os momentos escolares, desde a entrada dos alunos no portão até a saída, são importantes para a construção de um clima harmônico entre os sujeitos. E ainda que existam situações adversas, de difícil resolução; se entre a equipe escolar existe clima favorável, se essas relações interpessoais acontecem de maneira equilibrada e respeitosa, já temos aí um grande passo para o sucesso escolar, na sua totalidade.

#### 4.2.2 Projeto Político Pedagógico

Refletir sobre a temática *Gestão Pedagógica* é pensar um conjunto de ações realizadas, objetivando o sucesso da escola. E nesse contexto, o projeto político pedagógico desempenha um papel fundamental, pois é esse documento, sistematizado, que orienta as ações da escola e define sua identidade. Vejamos os resultados evidenciados nos gráficos 05 e 06.

**Gráfico 05 - Você participou da elaboração do projeto político pedagógico da escola?**



**FONTE: Produzido pelo próprio autor**

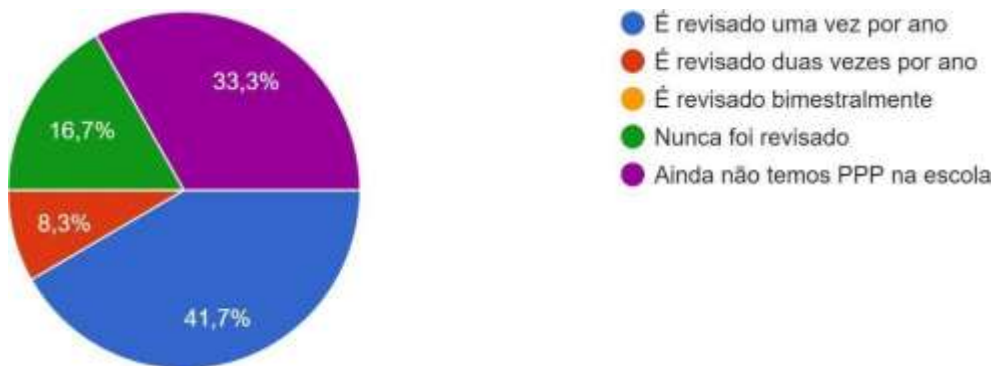
A leitura dos dados acima evidencia que, cerca de 46,2% das interlocutoras participaram de todas as etapas da construção do PPP; 7,7% participou parcialmente. Outras 7,7% não tiveram nenhuma participação na elaboração do documento. 38,5% das entrevistadas afirmaram que o Projeto Político Pedagógico está em fase de elaboração/estruturação. Esse resultado denota preocupação quando relacionado ao andamento dos processos educativos em tais instituições.

A construção do projeto político pedagógico é considerado um item obrigatório para o processo de regulamentação da instituição escolar perante o Conselho Municipal de Educação da SEMEC. O Projeto Político Pedagógico é uma ferramenta fundamental na condução das ações da escola. Esse por sua vez, caracteriza cada instituição nas suas particularidades.

O Projeto Político Pedagógico é um documento que tem como função primordial nortear os caminhos que deverão ser seguidos pela instituição. E quando colocado em prática conduz a instituição escolar a resultados muito promissores, com indicativos reais de melhoria no processo de ensino e aprendizagem. Podemos, assim, dizer que o PPP é um fio condutor na construção da identidade da escola, o elo entre a teoria e a prática. É esse instrumento que caracteriza cada unidade de ensino na sua essência, na sua individualidade, mapeando suas demandas e necessidades, garantindo a efetivação de ações com a participação de toda a equipe escolar.

O PPP rege toda a organização escolar. É através desse que as ações da escola são pensadas e estruturadas. É imprescindível que se perceba a importância da construção ou reconstrução desse documento, tão necessário para condução do processo educativo de forma sistematizada, organizada e capaz de dar respostas favoráveis às demandas presentes em cada espaço escolar.

#### **Gráfico 06 - Como acontece a revisão do projeto político pedagógico?**



**FONTE: Produzido pelo próprio autor**

Como apresentado no gráfico acima, ao serem questionadas sobre a revisão do PPP, 41,7% das participantes desta pesquisa responderam que o documento é revisado uma vez por ano, enquanto que 8,3% afirmam realizar essa revisão duas vezes ao ano. Isso mostra que há nas escolas um envolvimento com as ações propostas no documento. A avaliação anual ou semestral nos leva a empreender que há uma preocupação com o desenvolvimento das propostas inseridas no documento, visando o realinhamento das ações.



É através do PPP que todos os envolvidos tomam conhecimento das ações propostas, dos direcionamentos e dos caminhos a seguir para alcance das metas estabelecidas. Podemos, assim, inferir que o PPP é o coração da escola.

Ao debruçarmos na leitura do PPP de uma instituição escolar, essa apropriação deve nos conduzir à formação de um mapa mental que nos dê a clareza sobre a intencionalidade, os caminhos traçados e o tipo de cidadão que a escola pretende formar. A preocupação em avaliar as propostas, buscar melhorias, visando adequar o PPP à cultura escolar, significa uma consciência política e social atenta com as reais necessidades do processo de escolarização em tempos pós-modernos, dando-nos a possibilidade de adequações e novas proposições.

Para concluir a análise do gráfico 06, evidenciamos que 33,3% das entrevistadas ainda não têm PPP na escola, acompanhado de 16,7% que tem o documento pronto, mas que nunca foi revisado. Esses percentuais nos conduzem a uma reflexão quanto aos caminhos conduzidos no processo de ensino e aprendizagem e o tipo de cidadão que tais escolas se propõem a formar.

Ao somarmos esse resultado detectamos que exatamente 50% dessas escolas não dispõem do PPP como documento norteador das ações propostas na escola. Isso implica dizer que não existe direcionamento, caminhos traçados, com objetivos definidos visando promover um ensino de qualidade. Ter o PPP pronto na escola, mas engavetado e utilizado apenas como mostruário para pesquisas acadêmicas é como não ter.

A construção do PPP é também a garantia de autonomia da escola para desenvolver um ensino pautado nas suas reais necessidades, contando com a participação de todos os segmentos, o que pressupõe mais dinamismo, mais sentido no que é proposto, deixando de lado modelos prontos, entendendo que cada escola é única nas suas particularidades e demandas.

Não basta ter um Projeto Político Pedagógico pronto e impresso. É preciso que seja dada vida a esse documento através dos seus atores, que são todos os envolvidos no processo educativo escolar. Toda instituição escolar, preocupada com a transformação social através da educação, deve guiar-se pelo PPP, vendo e revendo, periodicamente, as demandas e necessidades da comunidade.

#### **4.2.3 Gerenciamento do Ensino e aprendizagem**

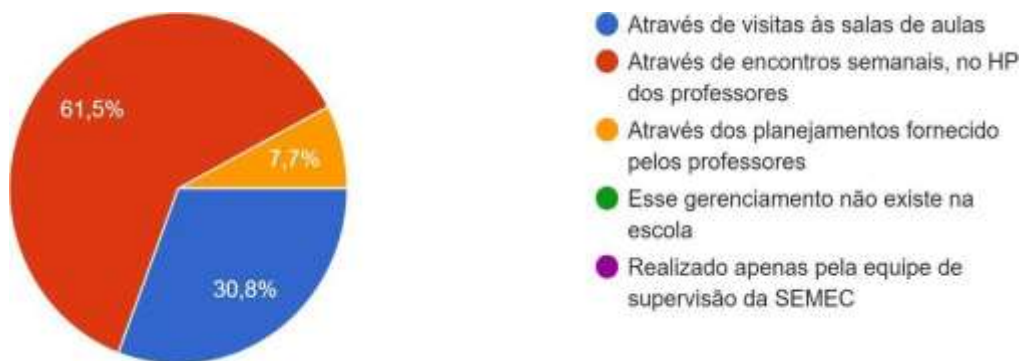
O processo de ensino e aprendizagem na educação infantil, primeira etapa da educação básica, ganhou notoriedade nas últimas décadas. Esses espaços, embora considerados educativos, desenvolviam apenas a função social, já que executavam somente a ação do cuidar e do brincar. Após o advento da LDBEN/96, essa etapa da educação ganhou novos

direcionamentos.

Na atual conjuntura educacional do Brasil, a educação infantil é considerada a primeira etapa da educação básica, e tem como princípio norteador o pleno desenvolvimento das crianças nos aspectos físico, emocional, intelectual e social. Tais aprendizagens são desenvolvidas nos espaços escolares englobadas em eixos curriculares como identidade e autonomia, musicalidade, artes, matemática, Linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, conforme orientações detalhadas nos documentos que regem essa etapa da educação.

Apreendemos, então, ser de fundamental importância a função desempenhada pelo coordenador pedagógico no direcionamento das ações pedagógicas, junto aos professores das escolas de educação infantil, mediando os processos de ensino e aprendizagem. Vejamos os resultados dos gráficos 07, 08 e 09.

**Gráfico 07 - Como acontece o gerenciamento da prática de ensino dos professores na escola.**



**FONTE: Produzido pelo próprio autor**

Os achados da pesquisa empírica evidenciou que 61,5% dos participantes fazem o acompanhamento da prática pedagógica dos professores através dos encontros semanais, ocorridos no HP desses. 30,8%, responderam que fazem esse gerenciamento através de visitas às salas de aulas. E apenas 7,7% afirmaram fazer esse acompanhamento por meio dos planejamentos fornecidos pelos professores.

Essa ação se torna possível porque, no município de Teresina, existem orientações para que os planejamentos semanais sejam cumpridos no espaço escolar, sobre a orientação dos coordenadores pedagógicos, exceto quando convocados para encontros formativos, ocorridos mensalmente no Centro de Formação Odilon Nunes, local destinado às formações continuadas desses profissionais, dos coordenadores pedagógicos e dos gestores.

Os encontros semanais ocorridos nos espaços escolares, envolvendo professores e coordenador pedagógico, são momentos destinados a estudo, escuta ou partilha de vivências, e são significativos para melhoria da prática pedagógica dos docentes, e, conseqüentemente, contribuem para a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem, visto serem momentos de grande valia para o desenvolvimento do trabalho individual e/ou coletivo.

**Gráfico 08 – Que ações são promovidas para melhoria da prática do ensino na escola**



**FONTE:** Produzido pelo próprio autor

Quando questionadas sobre as ações promovidas para melhora da prática do ensino na escola, 46,2% das entrevistadas afirmam desenvolver metodologias de ensino com recursos pedagógicos estimuladores; seguido de 38,5% que afirmam promover momentos de reflexão coletiva para capacitação dos professores. Se analisarmos conjuntamente esses percentuais, percebemos que mais de 80% das pesquisadas demonstram preocupação em alinhar a prática pedagógica dos professores com a finalidade de promover um ensino que vise elevar os níveis de aprendizagem dos alunos.

Essa afirmativa deixa evidente a contribuição dos coordenadores pedagógicos no processo de direcionamento das ações pedagógicas dos professores objetivando alinhar práticas e auxiliar nas necessidades básicas do cotidiano escolar além de assegurar a efetivação de aprendizagens que façam sentido no contexto das vivências dos aprendizes.

**Gráfico 09 – Como você acompanha o processo de aprendizagem dos alunos na escola**



**FONTE: Produzido pelo próprio autor**

Ao serem questionados sobre como ocorre o acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos na escola, 76,9% responderam que esse acompanhamento é realizado a partir da análise dos resultados das avaliações e por meio de observações diárias realizadas pelos professores.

Esse percentual é bastante significativo por denotar a preocupação da grande maioria dos coordenadores pedagógicos em acompanhar o processo de desenvolvimento dos alunos, analisando a evolução por meio de avaliações padronizadas, mas também considerando os avanços ocorridos em salas de aulas, que vão contribuir para a reorganização e/ou realinhamento do planejamento com a finalidade de estabelecer novas estratégias de ensino, visando contemplar aqueles que não desenvolveram as habilidades sugeridas para cada tema/conteúdo proposto.

Dessa forma, inferimos que o papel dos coordenadores pedagógicos como coadjuvantes nos diversos contextos escolares é de grande valia, tanto contribuindo para melhoria da prática pedagógica dos professores, percebendo lacunas que precisam ser preenchidas, como também se posicionando em favor de um ensino que ultrapasse os muros da escola e faça a diferença na vida dos aprendizes e da comunidade em geral, sendo via de transformações sociais.

As demais entrevistadas, perfazendo um percentual de 15,4% afirmam fazer esse acompanhamento apenas através de visitas diárias às salas de aulas e 7,7% através de fichas escolares, o que nos faz crer que esse grupo de pesquisados carece ainda compreender a dimensão do seu papel na condução do processo de ensino e aprendizagem junto à escola.

Na segunda dimensão desse trabalho de pesquisa tratamos da Formação Continuada, por inferir ser uma área da educação que carece ser interpretada no seio dos espaços escolares,

por se fazer imprescindível para uma prática docente consciente, reflexiva e significativa.

### 4.3. Segunda Dimensão: formação continuada

O tema *Formação Continuada* tem sido foco de grandes debates ocorridos nos espaços universitários e em congressos mundo afora, tanto em âmbito nacional como internacional. Neste estudo, discorreremos acerca da temática, tendo como eixos norteadores: Formação em Serviço, Trabalho Coletivo e Planejamento Escolar.

#### 4.3.1. Formação em Serviço.

Muito se tem falado em formação em serviço como uma das modalidades de formação continuada. Aqui buscaremos conhecer como ocorre esse processo na prática pedagógica das instituições pesquisadas. Para tanto, vejamos os resultados obtidos nos gráficos 10 e 11.

**Gráfico 10 – Qual a intencionalidade das formações em serviço na escola?**



**FONTE:** Produzido pelo próprio autor

O resultado apontado sobre o quesito formação em serviço, evidencia que 53,8% das entrevistadas compreendem a importância dessa formação para promoção de momentos de estudos visando a melhoria da prática docente. Esse quantitativo indica que mais da metade das partícipes desta pesquisa veem a formação em serviço como relevante para a promoção de um ensino de qualidade. 23,1% das entrevistadas afirmam que essa formação é promovida fora do espaço escolar, e outros 15,4% das partícipes afirmam que as formações são destinadas exclusivamente para tratar dos avanços ou dificuldades dos alunos

A formação em serviço, no atual contexto educacional, é de fundamental importância para o avanço da qualidade do ensino. Vivemos um momento de instabilidade no campo da educação formal. Precisamos provocar esses encontros para que possamos nos fortalecer enquanto instituição escolar. A hora é de nos constituirmos como dispositivos de valorização e de revigoramento profissional.

Nessa perspectiva, podemos assegurar que os encontros formativos nos lócus de trabalhos, principalmente com a intencionalidade de discutir os problemas específicos da realidade vivenciada pelos professores em sala de aula, seja relacionado a sua prática docente ou problemas pertinentes a vivência com a comunidade escolar, quando discutidos coletivamente, e ainda com uma escuta compreensível, de acolhimento, de sensibilidade, possibilitará o fortalecimento da equipe, a ampliação de conhecimentos compartilhados, culminando na melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem.

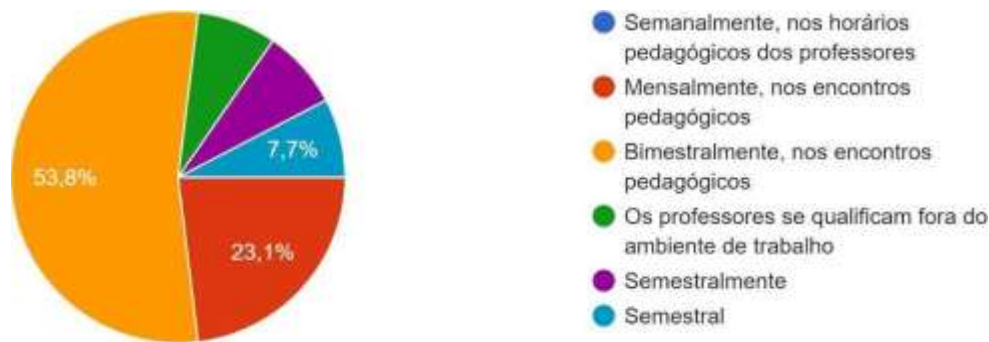
A formação em serviço quando refletida a partir da prática pedagógica gera um desenvolvimento pedagógico extraordinário, uma vez que conduz os professores a refletir sobre sua própria ação. Essa prática faz com que esses revejam e reformulem pontos que porventura sejam inibidores de melhoria da prática laboral.

Nesse ínterim, sabemos que cabe ao coordenador pedagógico provocar esses processos formativos nos espaços escolares, considerando a relevância de sua função junto a esses profissionais seja no acompanhamento do planejamento, na aplicação dos processos didáticos, pedagógicos ou na análise dos resultados obtidos a partir das práticas pedagógicas dos professores; podendo assim, atuar de maneira efetiva auxiliando na prática docente desses profissionais.

A partir dessas reflexões podemos inferir que não há outra maneira de gerar essas reflexões senão a partir do cotidiano vivenciado pelos docentes nos espaços escolares. É nos espaços escolares que os problemas surgem, de maneiras diversificadas, e é nesses contextos que os mesmos devem ser socializados, refletivos e reformulados. Essa assertiva nos leva a deduzir que esses encontros são verdadeiros laboratórios, pelos quais acontecem as trocas de experiências, explanação de dificuldades, reestruturação de práticas laborais, fortalecimento de laços afetivos e tantas outras situações próprias dos espaços escolares que precisam ser reelaboradas e compartilhadas.

Os momentos destinados às formações em serviço são verdadeiros bálsamos de recomposição emocional, de recomeço, de sentir-se amparado, compreendido, revitalizado. E assim sentir-se fortalecido para novos voos, novas investidas visando a melhoria da prática docente e certamente do avanço da aprendizagem dos alunos. Essa deve ser a intencionalidade das formações.

**Gráfico 11 - Qual a periodicidade em que acontecem as formações em serviço na escola?**



**FONTE: Produzido pelo próprio autor**

De acordo com o demonstrativo no gráfico acima, cerca de 53,8% das entrevistadas confirmam que as formações acontecem bimestralmente, nos encontros pedagógicos; 23,1% responderam que organizam esses encontros, mensalmente; 7,7% respondeu que essas formações ocorrem semanalmente, nos horários pedagógicos dos professores; 7,7% diz ser semestralmente e 7,7% afirma que os professores se qualificam fora do ambiente de trabalho.

De acordo com o resultado apontado, mais de 70% dos coordenadores pedagógicos afirmam garantir esses encontros formativos em serviço, alguns são ofertados mensal e outros bimestralmente, o que mostra uma preocupação dessas profissionais com ações de caráter formativo, de maneira sistematizada e com uma constância regular, o que contribui para amenizar as apreensões dos professores e promover a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

A escola, a priori, é o lugar apropriado para essas formações, uma vez que são nesses espaços que os professores vivenciam suas práticas laborais, onde nascem suas inquietações, suas frustrações. E certamente, não de forma isolada. Com frequência se ouve professores compartilhando dores, inquietações, frustrações, com seus pares, seja em intervalos de recreios, encontros semanais ou em horários destinados aos planejamentos.

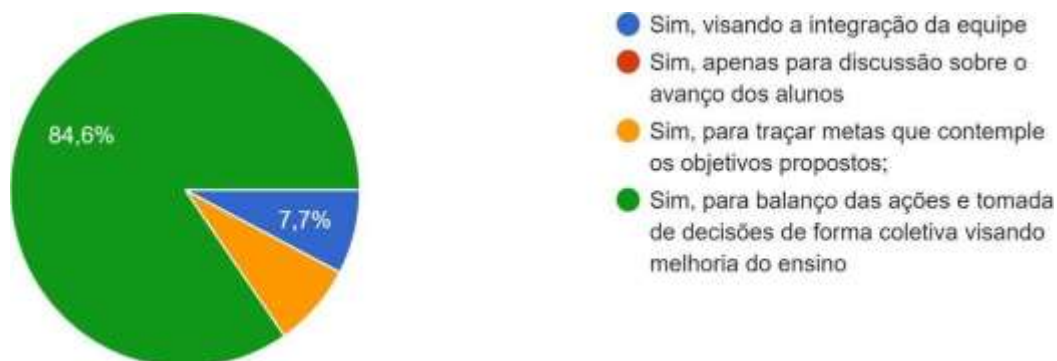
No município de Teresina, essas formações são oferecidas também pelo CEFOR, espaço destinado à formação continuada de todos os professores da rede. Entretanto as queixas dos professores são frequentes no sentido de se mostrarem insatisfeitos já que tais formações não são focadas nos problemas ou necessidades que afligem os professores na sua prática diária. Esses relatos denotam a importância desses encontros se tornarem mais frequentes nos espaços escolares.

### 4.3.2. Trabalho Coletivo.

O trabalho coletivo pode render frutos maravilhosos na condução da aprendizagem colaborativa no espaço escolar, uma vez que envolve a participação entre diferentes membros da equipe escolar, tornando-se uma ferramenta imprescindível na partilha de conhecimentos, experiências e práticas pedagógicas. O trabalho coletivo é fomentador de reflexões e trocas de idéias em conjunto, onde os profissionais da educação tem a oportunidade de refletir sobre suas práticas, analisando resultados alcançados e pontos a serem melhorados.

Nesse item detalhamos como ocorre a dinâmica do trabalho coletivo nos Centros Municipais de Educação Infantil do município de Teresina, representados pelas coordenadoras pedagógicas partícipes dessa pesquisa. Para tanto, vejamos os resultados apontados nos gráficos 12 e 13.

#### Gráfico 12 – Existem momentos destinados ao fortalecimento do trabalho coletivo na escola?



**FONTE:** Produzido pelo próprio autor

Quando questionado sobre a existência de momentos destinados ao fortalecimento do trabalho coletivo, 84,6% das partícipes da pesquisa responderam positivamente, justificando que esses momentos se destinam ao balanço das ações e tomadas de decisões de forma coletiva visando a melhoria do ensino. 7,7% respondeu que sim, visando a integração da equipe e, outros 7,7% diz que esse momento existe para traçar metas que contemple os objetivos propostos.

O resultado aqui mostrado evidencia a preocupação desses profissionais em organizar momentos para reflexão acerca das ações desenvolvidas no espaço escolar, com possibilidades de redirecionamentos de ações visando a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.



Vale ressaltar a importância desses momentos, seja para planejamento de ações, reflexões acerca da prática, avaliação de práticas desenvolvidas, encontros informais ou atividades diversas realizadas de forma coletiva. O que importa é que haja essa partilha de saberes entre os pares. Esses encontros devem contemplar momentos de escuta, já que essa prática promove a sensação de bem-estar e, ao mesmo tempo, de integração da equipe e de valorização pessoal e profissional.

Entretanto, as partícipes da pesquisa deixam claro a pouca importância dada a esses momentos já que o tempo destinado para esses encontros é insignificante para discussões mais aprofundadas e tomadas de decisões mais conscientes, vislumbrando o alcance de resultados satisfatórios.

Outro problema encontrado na promoção desses momentos está no fato da não oferta para toda equipe escolar. Na maioria das vezes, esses momentos são destinados apenas para a equipe docente, deixando de lado os demais funcionários. E quando se pensa em trabalho coletivo a idéia primordial é de englobamento de todos os envolvidos nesses momentos de discussão e revisão do trabalho escolar.

Nesse ínterim, o que se percebe é que quando se fala em fortalecimento do trabalho coletivo, essa relação está estritamente relacionada à prática laboral dos docentes. Esse fato sugere a desvinculação dos demais funcionários da responsabilidade inerente às questões pedagógicas.

Nessa perspectiva, compreendemos que embora a intenção seja boa, ainda faltam muitos passos para que se possa contemplar momentos de fortalecimento do trabalho coletivo no ambiente escolar, na sua totalidade.

Na realidade, o que fica evidenciado nesse contexto é que existe apenas a figura dos gestores e docentes, deixando de lado a escuta imparcial dos demais segmentos, o que dificulta ou impede saber o que pensam e sentem, já que também desenvolvem suas próprias impressões, e isso não pode ser negado, o que também é fator inibidor de uma prática educativa para além dos muros das escolas.

**Gráfico 13 – Qual a periodicidade em que acontecem os momentos de trabalho coletivo na escola?**



**FONTE: Produzido pelo próprio autor**

No tocante a periodicidade em que acontecem os momentos de trabalho coletivo na escola, 46,2% das entrevistadas afirmam que todas as ações desenvolvidas diariamente na escola tem participação coletiva; 15,4% dizem que esses momentos de trabalho coletivo ocorrem, mensalmente, 30,1% asseguram a existência desses encontros pedagógicos bimestralmente e Ainda, 7,7%, afirmam que esses acontecem semanalmente, nos planejamentos compartilhados entre os pares.

De fato, o trabalho coletivo envolve toda a dinâmica diária do espaço escolar. E o compartilhamento das atividades laborais é necessário e salutar para que uma instituição de ensino tenha resultado satisfatório. É preciso que todos caminhem juntos no desenvolvimento de ações que devem ser abraçadas na coletividade. É a partir do trabalho em equipe que a escola tem êxito na execução de projetos, de trabalhos diversos, na busca de novos horizontes. Além do mais, o trabalho coletivo favorece um clima escolar harmonioso, exige, por si só, a co-participação e, conseqüentemente, a co-responsabilização em todos os resultados alcançados.

No que diz respeito à constância em que acontecem os momentos de trabalho coletivo na escola, temos um resultado bastante positivo, ainda que algumas apontem a existência desses momentos na ação coletiva do cotidiano da escola, semanal, mensal ou bimestralmente, nos encontros formativos; o que mais importa nesse quesito é a consciência de cada um sobre a existência concreta desses encontros.

Os espaços escolares necessitam incluir em suas práticas de trabalho momentos de encontros coletivos envolvendo todos os segmentos, promovendo espaços para o compartilhamento de idéias e práticas, para a comunhão de conquistas e também para a

exposição de problemas vivenciados. Além do mais, precisamos compreender a importância desses momentos para o fortalecimento dos laços afetivos. São nos momentos de encontros coletivos, sejam mensais ou bimestrais, destinados para essa finalidade, onde ocorrem as trocas de experiências de maneira simultânea, uma vez que o clima favorece essa partilha.

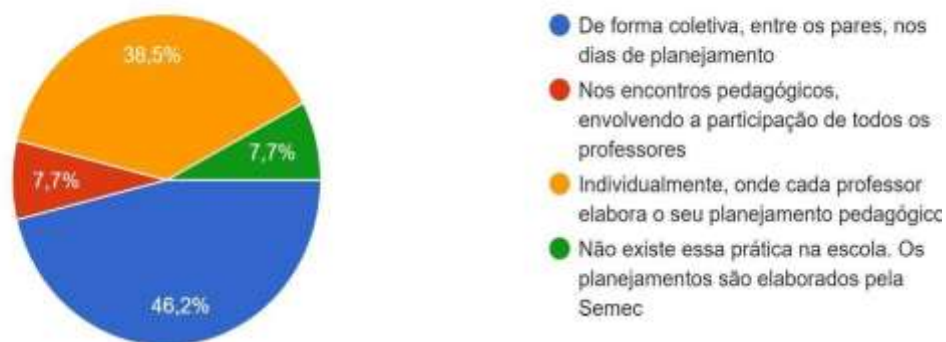
Portanto, pensar o trabalho coletivo como formação continuada é imprescindível porque essa prática favorece o aprendizado colaborativo, a troca de experiências e atualizações. Essas práticas são fundamentais para o desenvolvimento profissional dos educadores e para o aprimoramento da qualidade do ensino.

#### 4.3.3. Planejamento escolar.

O planejamento escolar permite aos professores reais possibilidades de atualização e aprimoramento constante. São os momentos destinados à formação continuada na ação desses profissionais que conduzem os docentes ao acesso a informações novas, recursos diversificados, metodologias e aproximação com seus pares.

Esses momentos, quando promovidos de forma consistente na rotina da escola, possibilita o compartilhamento de diferentes abordagens educativas e soluções para os desafios enfrentados na prática laboral, contribuindo para o desenvolvimento profissional da equipe escolar. No que se refere a esse indicador, veremos como acontece a dinâmica dos coordenadores pedagógicos na condução do processo de acompanhamento do planejamento escolar, a partir dos dados apresentados nos gráficos 14 e 15.

**Gráfico 14 - Como os professores realizam o planejamento na escola?**



**FONTE: Produzido pelo próprio autor**

Quando perguntado sobre como os professores realizam o planejamento na escola, 46,2% das entrevistadas responderam que esse momento acontece de forma coletiva, entre os pares, nos dia de planejamento. 7,7% relatam que esses planejamentos são realizados nos encontros pedagógicos envolvendo a participação de todos os professores. 38,5% relata que

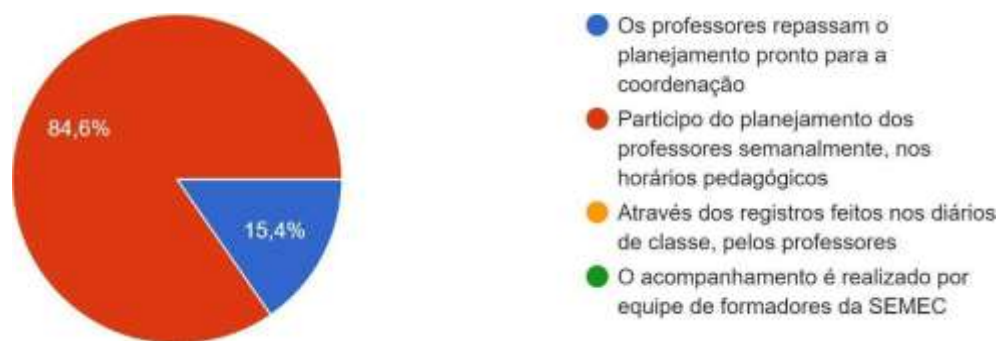
cada professor realiza o seu planejamento de forma individual, embora esse momento aconteça nos espaços escolares. 7,7% afirmam a não existência desses momentos no espaço escolar.

As coordenadoras pedagógicas, representando 53,9% das entrevistadas, que confirmam a organização e elaboração do planejamento no espaço escolar, demonstram um senso crítico apimorado e uma melhor compreensão a respeito do trabalho desenvolvido de forma coletiva, uma vez que essa prática permite a troca de saberes e experiências laborais, abrindo espaço para a reflexão e para a mudança, com isso enriquecendo à prática docente dos envolvidos no processo.

O planejamento nos remete a um momento de reflexão, de organização mental, de elaboração de esquema com uma intencionalidade. No nosso dia-a-dia precisamos ter uma organização prévia para que possamos dar conta de concretizar todas as ações pensadas. No espaço escolar, essa ação se faz obrigatória. E quando realizada de forma coletiva, compartilhando experiências, confrontadas à luz das teorias, gera frutos enriquecedores para a prática dos professores. Além do mais, essa prática nos remete a um momento de natureza formativa.

O ato de planejar perpassa por vários momentos, onde nossas percepções, por vezes, se assemelham ou divergem de nossos pares, quando realizado de forma coletiva. É nesse ponto onde há o enriquecimento da prática docente, já que as ideias se confrontam, se ressignificam, se fundem e se tornam únicas. Portanto, um planejamento compartilhado, refletido a partir de diversos olhares, regado por incentivos, e pensado a partir de encontros compartilhados, muito contribui para práticas docentes enriquecedoras e prazerosas e, conseqüentemente, para o sucesso escolar.

#### Gráfico 15 - Como o coordenador pedagógico acompanha o planejamento na escola?



FONTE: Produzido pelo próprio autor

Quando questionado sobre como o coordenador pedagógico acompanha o planejamento na escola, 84,6% das entrevistadas responderam que realizam esse planejamento semanalmente, nos horários pedagógicos dos professores, percentual bem expressivo, demonstrando que esse grupo de profissionais se preocupa com a esquematização e organização do planejamento dos professores. Além do mais, fica evidente a proximidade de ambos na condução dos processos educativos gerando mais engajamento e, certamente, resultados positivos e enriquecedores à prática pedagógica dos professores.

Esse resultado traduz, com clareza, a participação do coordenador pedagógico na prática docente do professor, auxiliando-o nas suas necessidades, sendo via de escuta das dificuldades diárias desses profissionais, ajudando-o a compreender a sua realidade. Essa vivência dentro do espaço laboral contribui para que possamos refletir a ação dentro da escola, e, portanto, deve ser considerado como de trabalho coletivo.

Ainda, analisando o gráfico acima, temos um pequeno grupo, representado por 15,4% das coordenadoras pesquisadas que afirmam receber esse planejamento pronto por parte dos professores, deixando claro a não interação entre ambos. Tal prática inibe a partilha de saberes, processo esse tão importante para a condução da prática docente.

Por fim, Precisamos nos apropriar de saberes e atitudes que nos induzam a pensar em um planejamento regado de crenças e experiências, advindas das práticas diárias dos professores e das nossas próprias vivências, que são ressignificadas, reconstruídas e fundidas por meio desses encontros e devolvidas às salas de aulas através da prática laboral dos professores.

#### **4.4. Terceira Dimensão: organização escolar**

Aqui discorreremos sobre a última dimensão desta pesquisa, denominada de Organização Escolar. Considerada como essencial para a estruturação de toda dinâmica que permeia o espaço educativo. Nesta dimensão trataremos especificamente dos eixos relacionados a Estruturação do Currículo Escolar, Gerenciamento do Processo Avaliativo e Monitoramento dos Resultados no contexto da Educação Infantil.

##### **4.4.1. Estruturação do Currículo Escolar.**

A Estruturação do Currículo Escolar é um ponto fundamental para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. É através do currículo que definimos os objetivos educacionais, metodologias e estratégias dos processos avaliativos. É através desse documento que sistematizamos toda organização dos conteúdos, considerando habilidades e competências esperadas para os alunos no decorrer do processo, conforme necessidades

básicas dos aprendizes. O currículo escolar nos remete a refletir sobre organização de conteúdos, tempo escolar, habilidades a serem contempladas, etc. Vejamos os resultados apresentados nos gráficos 16 e 17 para esse eixo.

**Gráfico 16 - Como acontece a estruturação do currículo escolar?**



**FONTE: Produzido pelo próprio autor**

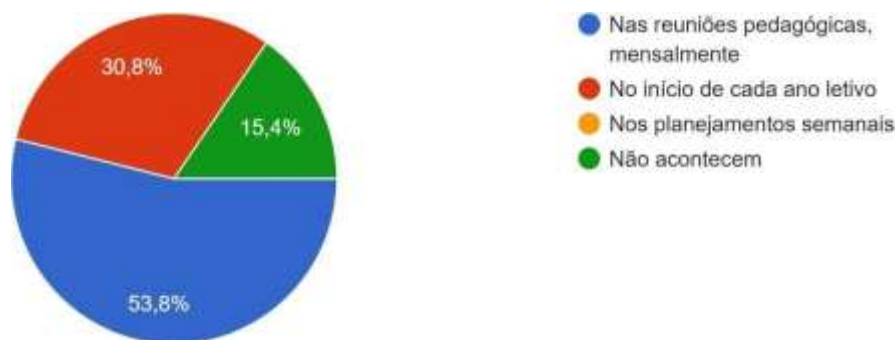
Quando perguntado para as interlocutoras como acontece a estruturação do currículo escolar, obtivemos o seguinte resultado: 61,5% das entrevistadas informaram que o currículo escolar é estruturado com base nas habilidades e competências definidas para cada ano escolar. 30,8% das pesquisadas afirmaram que a escola recebe o currículo pronto para ser implantado na escola. 7,7% delas disseram seguir as sequências didáticas enviadas pela SEMEC.

De fato, a estruturação do currículo do município de Teresina, é definido a partir de um documento elaborado por uma equipe de profissionais da SEMEC, composta para essa finalidade. O currículo escolar já chega à escola com conteúdos e competências a serem adquiridas pelos estudantes em cada ano escolar pré-definido. Aliado a isso, o grupo de formadores do CEFOR elaboram as chamadas Orientações Didáticas. Essas, por sua vez, trazem o detalhamento desses conteúdos/temas de forma fragmentada para serem aplicados nas escolas, e os professores recebem essas orientações com o passo a passo para execução em sala de aula.

De fato, essas orientações didáticas são distribuídas para todos os professores que participam das formações. São sugestões de planejamentos, com conteúdos extraídos do currículo escolar do município e alinhados às orientações da BNCC. Entretanto, são orientações pensadas a nível de município, que no caso de Teresina, conta com aproximadamente 150 CMEIs.

Portanto, a aplicação dessas orientações tal qual são recebidas, sem reflexão, sem reformulações, é desconsiderar as necessidades presentes em cada espaço escolar. Nesse sentido, cabe aos coordenadores pedagógicos sensibilizar a equipe docente acerca da necessidade de um planejamento que contemple a sua realidade e as necessidades presentes nela.

**Gráfico 17 - Como acontecem os momentos de discussões sobre a estruturação do currículo escolar na escola?**



**FONTE: Produzido pelo próprio autor**

Analisando dos achados no gráfico 17, observamos que 53,8% das partícipes da pesquisa afirmam que os momentos de discussão acerca da estruturação do currículo escolar acontecem nos encontros pedagógicos que geralmente são ofertados pelas escolas mensalmente. 30,8% confirmam a existência desses momentos, mas com apenas um encontro anual, ocorrendo no início de cada ano letivo e 15,4% confirmam a não existência desses momentos.

De certo, nos encontros pedagógicos realizados no início do ano, as escolas se apropriam desse documento, contendo a organização do currículo escolar, com detalhamento dos conteúdos/temas a serem desenvolvidos no decorrer do ano em curso. É realizado um encontro pedagógico com momento destinado à exploração e debate acerca do currículo escolar, onde é montado um esquema com os passos a seguir objetivando o cumprimento do mesmo e também as possibilidades de adaptações .

Entretanto, nos encontros pedagógicos mensais, é realizada uma fragmentação, onde o grupo se limita a estudar o que compete àquele momento, fazendo uma leitura de pontos favoráveis e desfavoráveis. São nesses encontros onde todos fazem uma reflexão mais detalhada acerca daquilo que deve ser implementado ou reestruturado. Além disso, esses momentos são vias de debates sobre os caminhos a percorrer para a concretização de tais propostas e alcance de competências definidas para cada eixo curricular nessa dinâmica de

aplicabilidade.

No caso específico da educação infantil, é preciso que cada escola repense a implantação do currículo escolar proposto, considerando principalmente as necessidades inerentes a realidade do alunado, as possibilidades reais de aplicabilidade por parte dos professores, o tempo destinado para a organização das atividades, os materiais de apoio e os espaços adequados conforme sejam as unidades de ensino. Tais experiências podem render frutos, mas também podem ser vias de práticas desastrosas, regadas de fracassos e insatisfações, tanto para os professores como para os aprendizes.

Como percebemos, temos que manter um diálogo aberto e contínuo entre todos os envolvidos no processo educacional, refletindo constantemente sobre o que faz sentido para ser vivenciado por nossas crianças, o que realmente pode contribuir para o seu pleno desenvolvimento, considerando as condições estruturais e materiais de cada instituição.

#### 4.4.2. Gerenciamento de Práticas Avaliativas.

É importante pensar o gerenciamento de práticas avaliativas no ambiente escolar como um dos aspectos mais importantes para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Assim, deve ser usado como ferramenta de diagnóstico, de orientação sobre a prática do professor. O acompanhamento de processos avaliativos permite identificar os avanços dos alunos, mas também as dificuldades no decorrer dos processos.

Podemos dizer que a partir desses resultados, a equipe escolar terá respostas bem claras sobre demandas que sugiram retomadas ou pontos a melhorar, e assim aprimorar e/ou adaptar sua prática docente, de acordo com a realidade percebida ou as necessidades identificadas, e assim promover o pleno desenvolvimento dos alunos. Vejamos os achados nos gráficos 18 e 19 que tratam da dinâmica da prática avaliativa das crianças na educação infantil.

**Gráfico 18 - Como acontece o processo de avaliação na educação infantil na escola?**



**FONTE: Produzido pelo próprio autor**



De acordo com os resultados evidenciados, cerca de 76,9% das interlocutoras afirmam que os processos avaliativos, na educação infantil, são considerados a partir das observações diárias realizadas pelos professores. Além disso, são aplicadas avaliações bimestrais contemplando habilidades de leitura e escrita.

Para 7,7% das entrevistadas, as observações diárias não são contempladas como processos avaliativos. Apenas as avaliações bimestrais, realizadas pelos professores, são consideradas como possibilidade para coleta de dados avaliativos.

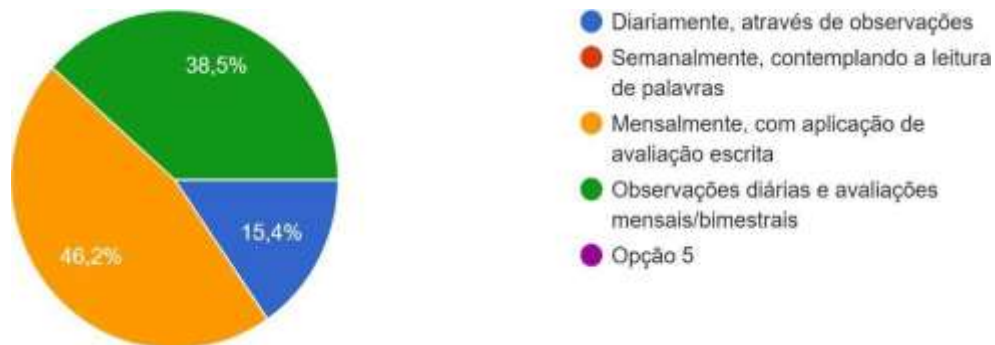
De certo que no município de Teresina, além das orientações sobre processos avaliativos descritos na LDBEN/96, que estabelece como parâmetro as observações diárias, temos as avaliações padronizadas de leitura e escrita, tendo como finalidade mensurar o nível de desenvolvimento das crianças, objetivando o redirecionamento de ações para o cumprimento das metas estabelecidas para cada ano escolar.

A rede municipal de Teresina tem um programa de acompanhamento, alimentado pelos resultados parciais que são obtidos nas avaliações padronizadas. Esses dados são usados como parâmetro para uma estimativa do nível de desenvolvimento de cada ano escolar, seja de forma individual, por turma e por zona, dando uma visão panorâmica, com possibilidades de comparativos entre turmas, escola e rede de ensino.

Percebe-se uma grande preocupação da rede de ensino em acompanhar o processo avaliativo das crianças priorizando o processo de Leitura e Escrita.. É válido ressaltar a importância da observação contínua como processo avaliativo, considerando principalmente os aspectos emocionais e sociais que se desenvolvem a partir das vivências com outras crianças e adultos.

Por fim, acreditamos que o acompanhamento do processo avaliativo na educação infantil deve ir muito além de aferição do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita por meio de avaliações padronizadas, mas também deve perpassar pela promoção de espaços acolhedores, estimulantes, que proporcione aprendizagens diversas, que valorize suas potencialidades.

### Gráfico 19 – Qual a periodicidade de aplicação de processos avaliativos na educação infantil na escola?



**FONTE:** Produzido pelo próprio autor

Quanto à periodicidade em que esses processos avaliativos acontecem, temos um grupo, representado por 46,2% das pesquisadas que dizem realizar uma avaliação escrita, mensalmente. Para outro grupo de entrevistadas, cerca de 38,5%, afirmam que além das observações diárias, realizam avaliações padronizadas mensal ou bimestralmente.

Um pequeno grupo, 15,4% das entrevistadas, alegam recorrer apenas às observações diárias como instrumento avaliativo, o que parece incompatível com a prática de obtenção de dados avaliativos adotada pela SEMEC.

Considerando que o processo avaliativo respaldado pela LDBEN/96 para a educação infantil está pautado na observação diária; podemos inferir que, para além de instrumentais para avaliação padronizada, devemos desenvolver uma prática contínua e reflexiva de acompanhamento diário, que busque desenvolver habilidades, competências e progressos individuais apreendidos por cada criança.

Portanto, esses processos avaliativos devem acontecer, prioritariamente, por meio da observação diárias dos avanços das crianças durante suas produções, considerando seus avanços nas interações diárias, nas resoluções de problemas, nos aspectos emocionais, sociais e afetivos, inclusive com registros escritos, e não focar apenas em avaliações padronizadas de Leitura e Escrita.

Por fim, a escola tem um papel fundamental no gerenciamento das práticas avaliativas, devendo estar preparada para interpretar os resultados apresentados em tais processos. A prática de avaliações adequadas com os objetivos propostos, conduzem os alunos ao desenvolvimento de habilidades e competências essenciais para o seu progresso, além de obtermos informações valiosas que quando bem utilizadas, garantem a melhoria da prática

docente e o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem.

#### 4.4.3. Monitoramento dos Resultados

Todo processo educativo carece de monitoramento constante e contínuo para garantir os padrões de qualidade na promoção do ensino e aprendizagem. O monitoramento de resultados avaliativos é uma prática essencial para o desenvolvimento e o aprimoramento da atividade educacional. Assim, podemos identificar dificuldades e necessidades, ajustando estratégias de ensino e garantindo o avanço da aprendizagem dos alunos e o alcance dos objetivos traçados.

Esse processo visa acompanhar e interpretar resultados alcançados, com a intencionalidade de tomada de decisões e implementação de melhorias. Nesse quesito, buscamos conhecer como ocorre o monitoramento dos resultados nos espaços escolares onde as interlocutoras desta pesquisa desenvolvem suas funções. Vejamos os achados mostrados nos gráficos 20 e 21.

#### Gráfico 20 - Como é feito o monitoramento dos resultados obtidos na escola?



**FONTE:** Produzido pelo próprio autor

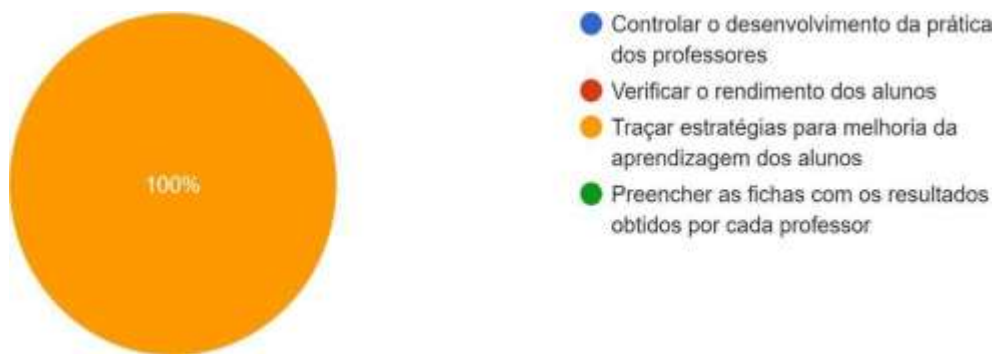
O gráfico acima trata acerca do monitoramento dos resultados obtidos na escola. Como percebemos, 53,8% das coordenadoras pedagógicas pesquisadas responderam que realizam esse monitoramento através de encontros individualizados com os professores e registros feitos em fichas de acompanhamento, enquanto 30,8% das participantes disseram que esse monitoramento se dá apenas pelos dados das fichas de acompanhamento dos resultados das avaliações padronizadas.

Os resultados mostram um pequeno percentual, representado por 7,7% das interlocutoras que afirmaram fazer esse monitoramento através de dados fornecidos pela plataforma da Semec. E, por fim, outros 7,7% dizem ser esse monitoramento realizado por uma equipe de supervisão da SEMEC.

O fato das orientações acerca das avaliações na educação infantil serem propostas a partir de observações diárias, faz-se necessário o uso de fichas de acompanhamento do desenvolvimento das crianças, contemplando os eixos curriculares para o monitoramento dos resultados obtidos. Essa ferramenta conduz o professor a diagnosticar pontos que precisam ser revistos, repensados, reavaliados e realinhados, visando o pleno desenvolvimento das crianças.

O papel do coordenador pedagógico no monitoramento desses resultados é de suma importância para refletir em conjunto com os docentes e, assim, estabelecer estratégias de realinhamento de ações que visem intervenções pertinentes em determinadas situações, ou ainda, traçar metas que visem a melhoria do desempenho dos alunos.

**Gráfico 21 – Qual o objetivo do monitoramento dos resultados obtidos na escola?**



**FONTE: Produzido pelo próprio autor**

Quando questionadas sobre o objetivo do monitoramento dos resultados obtidos na escola, houve unanimidade nas respostas. 100% das entrevistadas afirmaram que esse monitoramento tem como finalidade traçar metas para o avanço da aprendizagem dos alunos, o que evidencia a grande preocupação dessas profissionais com o desenvolvimento dos aprendizes dentro do que é proposto para essa etapa da educação básica.

Sabemos que o processo avaliativo tem muitos aspectos positivos, uma vez que através dos resultados podemos refletir as práticas educativas adotadas, as habilidades e competências adquiridas pelos alunos, e assim redirecionar ações que visem a melhoria do ensino, bem como as experiências vivenciadas pelas crianças nos espaços escolares.

Concluimos, que a partir dos dados coletados ao longo desta tese, torna-se evidente que os resultados obtidos fornecem insights valiosos para o campo de estudo em questão. Podemos, ainda, afirmar que as hipóteses iniciais foram parcialmente confirmadas, deixando algumas interrogações que sugerem a necessidade de novas investigações em áreas específicas.

Por fim, ao longo dessa trajetória fizemos descobertas que, certamente, com base nas evidências aqui desenhadas, serão via de ações que visem melhorar e transformar a realidade em que estamos inseridos, subsidiando decisões e diretrizes relevantes para o campo de atuação em questão.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo nasceu das experiências enquanto pedagoga da Rede Municipal de Educação da cidade de Teresina/Piauí, Brasil, exercendo a função de Coordenadora Pedagógica há 16 anos, como servidora pública, lotada em um Centro Municipal de Educação Infantil do município de Teresina. O referido CMEI tinha como competência a prestação de serviços públicos na área da educação infantil, especificamente para crianças de 03(três) a 06(seis) anos de idade, atendendo a demanda da primeira etapa da educação básica. Mais recentemente, precisamente a partir do ano de 2019, passou a atender também as crianças do ensino fundamental I.

A problemática desta pesquisa se deu em razão dessa vivência, quando iniciaram as inquietações advindas dos diálogos com outras coordenadoras pedagógicas, percebendo que a partir da inserção dos pedagogos nas escolas de educação infantil do referido município, os resultados começaram a aparecer de maneira mais notória na sociedade, elevando a educação da cidade de Teresina a referência nacional, destacando-se como primeira colocada na qualidade do ensino da educação infantil.

Ocorre que mesmo diante da comprovação do avanço na qualidade do ensino da educação infantil a partir da inserção desses profissionais nos Centros Municipais de Ensino da Educação Infantil, o que percebemos é que os coordenadores pedagógicos não são vistos como profissionais corresponsáveis por tais avanços, causando um sentimento de tristeza, de invisibilidade e desvalorização profissional.

Partindo desse ponto a presente pesquisa foi desenvolvida com a finalidade de conhecer as contribuições dos Coordenadores Pedagógicos nos Avanços dos Resultados das Avaliações Externas da Educação Infantil do Município de Teresina-PI.

Ao longo deste estudo definimos como objetivo geral: Determinar as contribuições dos Coordenadores Pedagógicos para o avanço dos resultados das avaliações externas da educação infantil da zona Sudeste da cidade de Teresina/ Piauí, Brasil. E como objetivos específicos: Descrever o Acompanhamento Escolar dos Coordenadores Pedagógicos como Contribuição para o avanço dos resultados das avaliações externas do ensino da Educação Infantil da zona Sudeste do município de Teresina-PI; Indicar a Formação Continuada dos Coordenadores Pedagógicos como contribuição para o avanço dos resultados das avaliações externas do ensino da Educação Infantil da zona Sudeste do município de Teresina-PI; Destacar a Organização Escolar desenvolvida pelos Coordenadores Pedagógicos como relevante para o avanço do nível de aprendizagem dos alunos da educação infantil da zona Sudeste do município de Teresina-PI.

Neste direcionamento optamos por uma investigação quantitativa, considerando os objetivos propostos e a realidade pesquisada. Para responder às questões norteadoras levantadas neste estudo, utilizamos a pesquisa descritiva por entender ser a modalidade que busca descrever características, situações ou fenômenos de forma detalhada, possibilitando melhor compreensão para respondermos às questões propostas nesta pesquisa.

Os resultados deste estudo permitiram-nos, inicialmente, definirmos o perfil dos coordenadores pedagógicos lotados nos Centros Municipais de Educação Infantil da zona Sudeste da cidade de Teresina. Nesse sentido, foi constatado que o público pesquisado é composto somente por mulheres, o que pressupõe ser ainda uma tendência essa etapa da educação ser desenvolvida por mulheres.

No que se refere a faixa etária, a maioria tem idade entre 31 a 50 anos; apenas 02(duas) das pesquisadas afirmaram ter mais de 50 anos, o que mostra que essas profissionais são relativamente jovens. A maioria, compondo um percentual de 77%, concluiu a graduação em Universidade Pública. Outro resultado significativo é que 100% das interlocutoras possuem pós-graduação a nível de especialização ou mestrado, o que denota preocupação com a qualificação profissional.

Ainda analisando o perfil das participantes da pesquisa, os resultados apontaram que cerca de 77% são servidoras públicas há mais de 11 anos, no exercício da função de coordenadora pedagógica. Esse dado demonstra que são profissionais com experiências bem significativas na área. Com base nos resultados apresentados já é possível traçarmos um perfil sobre quem são essas profissionais denominadas pedagogas desses CMEI's.

A partir do perfil traçado, desenvolvemos uma fundamentação com base na criação de três dimensões que nos conduziram a encontrar respostas para as questões norteadoras desta pesquisa. A primeira dimensão contempla a Gestão Pedagógica, a segunda refere-se a Formação Continuada e a terceira, Organização Escolar.

Considerando os objetivos e questões norteadoras apresentados nesta dissertação é possível traçar algumas considerações relevantes que descreveremos detalhadamente no decorrer dessas considerações.

**Objetivo 1:** Descrever a Gestão Pedagógica dos Coordenadores Pedagógicos como Contribuição para o avanço dos resultados das avaliações externas do ensino da Educação Infantil da zona Sudeste do município de Teresina-PI.

Para descrever a gestão pedagógica dos coordenadores pedagógicos como contribuição para o avanço dos resultados da avaliação externa da educação infantil, tivemos como questionamento: Como a Gestão Pedagógica contribui para o avanço dos Resultados

das Avaliações Externas do ensino da Educação Infantil da zona Sudeste do município de Teresina-PI?. E, para tanto, organizamos a primeira dimensão denominada de Gestão Pedagógica, tendo como indicadores a Gestão Escolar, o Gerenciamento de Ensino e Aprendizagem e Monitoramento dos Resultados.

Por meio dos resultados apontados nesta dimensão foi possível identificar que a maioria, cerca de 69% das partícipes assumem a responsabilidade total sobre a gestão pedagógica, o que evidencia uma sobrecarga atribuída a esses profissionais, ainda que a gestão pedagógica inclua quase totalidade das ações desenvolvidas nos espaços escolares.

No que se refere às decisões a serem tomadas, ficou constatado pelos achados encontrados, representado por 77% das entrevistadas, que tais decisões são de responsabilidade da direção escolar, coordenação pedagógica e docentes.

No tocante às práticas de gestão escolar, existe uma ampla compreensão do grupo pesquisado, 100% mostrou ter consciência da importância de todos caminharem juntos. Essa totalidade evidencia que existe um clima harmônico e cooperativo entre as equipes gestoras, o que favorece a extensão dessa prática para os demais segmentos.

Partindo do exposto acima, buscamos saber como ocorre a interação das entrevistadas na condução do Projeto Político Pedagógico. A partir dos resultados encontrados foi possível identificar que embora se perceba uma preocupação desse grupo com a dinâmica de atuação desse instrumento, é notório a carência de momentos de debates e esclarecimentos a despeito do seu potencial como instrumento norteador das ações da escola, visando a promoção de uma educação emancipadora.

Ainda desvelando os achados sobre a dimensão Gestão Pedagógica, analisamos os resultados sobre como ocorre o gerenciamento do ensino e aprendizagem, bem o acompanhamento desse processo. 92% das entrevistadas declaram que conduzem esse processo através de conversas individualizadas com os professores, aproveitando os momentos de planejamento, nas observações inerentes às visitas em salas de aulas ou nos encontros pedagógicos.

Nesse sentido, existe a prática concreta desses profissionais no dia a dia escolar. Tal resultado denota fortes indícios da contribuição do fazer pedagógico desse grupo de profissionais como fator determinante para o avanço dos resultados da educação infantil deste município.

**Objetivo 2:** Indicar a Formação Continuada dos Coordenadores Pedagógicos como contribuição para o avanço dos resultados das avaliações externas do ensino da Educação Infantil da zona Sudeste do município de Teresina-PI.



Para desvendar os resultados da segunda dimensão, intitulada de Formação Continuada, tendo como indicadores a formação em serviço, o trabalho coletivo e o planejamento escolar, elencamos como questão norteadora: De que maneira a Formação Continuada proposta pelos Coordenadores pedagógicos contribui para o avanço dos resultados das avaliações externas da Educação Infantil da zona Sudeste do município de Teresina-PI?

A partir da análise dos resultados foi possível descrevermos as impressões desse grupo de educadoras. A investigação revelou que a maioria das pesquisadas vêem na formação em serviço uma possibilidade real de melhoria da qualidade do ensino, tendo em vista ser um momento de capacitação profissional dos docentes. Cerca de 70%, representando a maioria das entrevistadas, promovem esses momentos no contexto das instituições escolares.

Tais encontros acontecem de forma sistematizada mensal ou bimestralmente, nos encontros pedagógicos, garantidos na elaboração do calendário escolar anual. E ainda, nos planejamentos semanais dos professores, de forma individualizada ou em pequenos grupos, onde são analisados dados de resultados apontados em fichas padronizadas de acompanhamento de desenvolvimento escolar.

Esse resultado retrata os caminhos percorridos por esse grupo de profissionais visando contemplar essa formação nos espaços escolares. Esse percurso mostra a intencionalidade, regada de ações desses profissionais no sentido de promover um processo de ensino e aprendizagem objetivando o desenvolvimento de competências e habilidades dos estudantes. Tais tratativas contribuem significativamente para a melhoria do ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, o avanço da qualidade do ensino da educação infantil do referido município.

Ainda, nesse sentido, quase totalidade, representando 84,6%, das interlocutoras confirmaram a existência de momentos destinados ao fortalecimento do trabalho coletivo. Esses encontros são usados para balanço das ações, estabelecimento de metas, tomadas de decisões, além de serem destinados a momentos de escutas e trocas de experiências, o que é bastante salutar, considerando que esses momentos são muito importantes para o fortalecimento de laços afetivos entre a equipe.

Todavia, esses momentos ainda parecem ser o gargalo de entrave no exercício da coletividade nos espaços escolares, já que as ofertas são direcionadas para a gestão escolar, representada pela direção, coordenação e os professores, ignorando a existência dos demais segmentos.

Ao analisarmos o ambiente escolar como espaço de desenvolvimento coletivo da ação educativa, entendemos que todos fazem parte dessa ação. Nesse contexto, fica o questionamento: Onde se encaixa a merendeira, o agente de portaria, a secretária, o pessoal de serviços gerais e outros? Como reflexão, devemos pensar espaços que favoreçam a implementação desses momentos de fortalecimento envolvendo toda a equipe escolar, e assim desfrutarmos de um ambiente com a participação ativa de todos os segmentos da escola.

Para concluir a segunda dimensão, analisamos o indicador planejamento escolar. Cerca de 92% das entrevistadas confirmam a existência desses momentos nos espaços escolares, ora coletivamente, ora com os pares e também de forma individualizada. Esse resultado evidencia a interação diária dos professores com os coordenadores pedagógicos nos espaços de aprendizagem escolar, o que justifica afirmar que existem ações coletivas diariamente nesses lugares, contribuindo para o desenvolvimento de uma prática docente fundamentada nas reais necessidades dos aprendizes.

**Objetivo 3:** Destacar a Organização Escolar desenvolvida pelos Coordenadores Pedagógicos como relevante para o avanço do nível de aprendizagem dos alunos da educação infantil da zona Sudeste do município de Teresina-PI.

Para a terceira e última dimensão, relacionada à Organização Escolar, elencamos os seguintes indicadores: Estruturação do Currículo Escolar, Gerenciamento das Práticas Avaliativas e o Monitoramento dos Resultados. E como questionamento indagamos: Como a Organização Escolar desenvolvida pelos Coordenadores Pedagógicos contribui para o avanço do nível de aprendizagem dos alunos da Educação Infantil da zona Sudeste do município de Teresina-PI?

Os resultados obtidos forneceram dados que evidenciam a importância da contribuição desses profissionais no avanço do nível de aprendizagem dos alunos. Mais da metade, representado por 61,5% das interlocutoras afirmaram que o currículo escolar é estruturado com base em habilidades e competências definidas para cada ano escolar. Esse mesmo grupo declara a existência de momentos para discussão e reestruturação desse currículo conforme as necessidades pertinentes a cada contexto escolar.

Esses resultados confirmam o desenvolvimento profissional, arraigado de consciência crítica e reflexiva sobre seu papel nos espaços escolares, sempre atentas às necessidades de adaptação do currículo, considerando a proposta de ensino da escola, valendo-se da autonomia escolar para propor as mudanças ou adaptações necessárias. Embora ainda exista um pequeno percentual das profissionais pesquisadas que precisam compreender com mais clareza o seu papel social diante da responsabilidade que lhe são atribuídas, esse já é um

resultado bastante animador, visto a nossa invisibilidade enquanto profissionais responsáveis pelos avanços dos resultados evidenciados nos últimos anos.

No tocante ao gerenciamento das práticas avaliativas, os resultados encontrados constataram a existência de duas modalidades de avaliação na educação infantil do município pesquisado; a primeira se refere a observação em sala e a segunda, refere-se a aplicação de uma avaliação de leitura e escrita. Assim, 76,9% das interlocutoras afirmaram aplicar as duas modalidades de avaliação. A primeira está em acordo com a legislação prevista na LDBEN/96, que define o processo avaliativo para a educação infantil, pautado na observação diária, certamente devidamente registrado.

Quanto à segunda modalidade de avaliação, contemplando o eixo curricular de linguagem oral e escrita, adotado pela SEMEC, que se refere a aplicação de uma avaliação de leitura e de escrita, bimestralmente; 100% das pesquisadas, representando a totalidade, confirmaram o acompanhamento regular desses processos avaliativos em conjunto com os respectivos professores.

Por último, o indicador denominado de monitoramento dos resultados, esclareceu a dinâmica desse acompanhamento por parte das coordenadoras pedagógicas pesquisadas. Os dados evidenciados, representado por 100%, deixa claro a preocupação desses profissionais no monitoramento desses resultados. É a partir desses dados que acontecem as reflexões acerca das práticas educativas, bem como as possibilidades de redirecionamentos visando garantir a promoção de uma educação que seja significativa para os aprendizes.

**Objetivo geral:** Determinar as contribuições dos Coordenadores Pedagógicos para o avanço dos resultados das avaliações externas no ensino da educação infantil da zona Sudeste da cidade de Teresina/ Piauí, Brasil.

Por fim, ao cumprir os objetivos específicos propostos e responder as questões norteadoras detalhadas neste estudo, expondo de forma clara, transparente e imparcial os resultados apresentados para cada dimensão, acreditamos ter respondido ao questionamento geral aqui proposto, a saber: Quais as contribuições dos Coordenadores Pedagógicos para o avanço dos resultados das avaliações externas no ensino da Educação Infantil da zona Sudeste da cidade de Teresina/Piauí, Brasil.

Os resultados apontados constatam que os coordenadores pedagógicos exercem um papel fundamental na dinâmica do cotidiano escolar, contribuindo para o sucesso escolar dos alunos. Sua importância é evidente em vários aspectos da dinâmica organizacional do ambiente escolar, tornando-se presença viva em todas as ações que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, como comprovado nos resultados apresentados.

Em suma, afirmamos que esses profissionais desempenham um papel relevante na formação e desenvolvimento profissional dos professores, seja na orientação e apoio pedagógico, no planejamento, na mediação dos conflitos diários próprios dos espaços escolares, na observação diária, no acompanhamento das avaliações de desempenho dos alunos, na capacitação em serviço, incentivando e promovendo a reflexão de boas práticas, dentre tantos outros momentos vivenciados nesses espaços.

Os resultados apresentados e detalhados neste estudo evidenciam a importância do trabalho desenvolvido pelos coordenadores pedagógicos, colocando-se, como apoiadores, orientadores, mediadores e parceiros, sempre contribuindo para garantir o bem estar de todos os envolvidos no processo educativo e, assim, assegura uma educação que vise a qualidade do ensino, culminando em uma educação pautada na formação de cidadãos críticos, autônomos e capacitados para enfrentar os desafios do mundo atual.

Concluimos, portanto, que os resultados obtidos nesta dissertação são referenciais de relevante contribuição para futuras pesquisas, que sejam vias de fortalecimento e consolidação do trabalho desenvolvido por esses profissionais que tanto tem se destacado no chão das escolas, enquanto profissionais responsáveis pela condução de práticas educativas exitosas, que culminam no sucesso escolar.

## 6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANJOS, Sílvia Valéria Brito de Castro dos. Uma análise do sistema de avaliação educacional de Teresina - SAETHE: desafios e possibilidades da apropriação de resultados pelos pedagogos nos anos finais do ensino fundamental. Dissertação. UFJF, 2021.

AQUINO, Julio Groppa; MUSSI, Mônica Cristina. As vicissitudes da formação docente em serviço: a proposta reflexiva em debate. *Educação e Pesquisa*, v. 27, n. 2, p. 211-227, 2001.

AVALIAÇÃO. In: DICIO, Dicionário online de português. Porto: 7Graus, 2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/avaliacao/>. Acesso em: 22 Abril 2022.

BALSAMO, Simone. A contribuição do coordenador pedagógico no desenvolvimento das práticas pedagógicas dos docentes da educação profissional de nível técnico. Dissertação. São Bernardo do Campo. 2019.

BEZA, Tatiane Maciel; CASAGRANDE, Samira. OS NÍVEIS DE ALFABETIZAÇÃO EM

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 9 Mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília.2018.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). Lei nº 13.005/214. Brasília: MEC, 2017

BRISOLLA, Livia Santos; DUTRA, Norivan Lustosa Lisboa. Projeto político pedagógico da escola: o elemento essencial do coordenador pedagógico. *Dialogia*, São Paulo, n. 33, p. 33-46, set./dez. 2019. Disponível: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/13496/7962>. Acesso em: 20 Abril 2022.

CARVALHO, Lília Cristiana Lopes de Carvalho. Pedagogo da Educação Infantil: Sentidos e Significados da atuação pedagógica. Dissertação. UFPI. Teresina, 2011.

CÉSAR, Francisco Rômulo Mesquita. Planejamento coletivo na área de ciências da natureza e matemática: estudo de caso em uma escola de ensino médio no município de Guaraciaba do com professores e coordenadores pedagógicos do município de São Bernardo do Campo. 2020. 234f. Dissertação (Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) - Universidade Nove de Julho, São Paulo. <http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/2444>. Acesso em 31/01/2023.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO(CNE). Organização escolar: o tempo.

CORDEIRO, Deise Maria Higino Holanda. Desafios e entraves na implementação do projeto alfabetiza Teresina: dialogando com os gestores e professores da rede municipal. Dissertação. UFJF. 2022.

CORRÊA, Shirlei de Souza; GESSER, Verônica. O planejamento educacional e o papel do coordenador enquanto mediador neste ato político. UEM, Maringá, 2012.

CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo; OMETTO, Cláudia Beatriz de Castro Nascimento. O trabalho coletivo na escola: o projeto político-pedagógico como pauta de formação. Educação (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 3, p. 402-411, set/dez. 2013.

CUNHA, Sandra da Conceição. Necessidade formativas de professores da prática docente na Educação Profissional. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Piauí. Teresina, Pi: 2019. 136f. Disponível em: [https://ufpi.br/arquivos\\_download/arquivos/ppged/arquivos/files/Disserta%C3%A7%C3%A3o](https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/ppged/arquivos/files/Disserta%C3%A7%C3%A3o)

DANTAS, Antonia Zelandia de Sousa Silva. O coordenador pedagógico frente a elaboração e implementação do projeto político pedagógico(PPP): estudo de caso em um centro de ensino fundamental, Lagoa Grande-MA. Monografia. São Luís, 2016.

DIAS, Luiza Maria Borges Parreira. Coordenação pedagógica no processo de construção do trabalho coletivo. Monografia. Belo Horizonte, 2019.

E CARVALHO MENDES SOBRINHO, R. A. . (2006). A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: MODELOS CLÁSSICO E CONTEMPORÂNEO. Linguagens, Educação E Sociedade, (15), 75-92. Recuperado de <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1551>

FAUSTINO, Viviane Aparecida Salvador. Avaliação e monitoramento da qualidade da educação infantil em planos municipais de capitais brasileiras. 2020. 206f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2020. <http://www.repositorio.ufop.br/jspui/handle/123456789/12343>.

FERREIRA, Nilza Donizetti Dias. O coordenador pedagógico e a ação docente: contribuições de uma política pública de desenvolvimento profissional no local de trabalho. Doutorado. São Paulo 2013.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Coordenação Pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. Revista Múltiplas Leituras; v. 1. n.1, p. 117-131. jan/jun. 2008.T

GADOTTI, Moacir. O projeto político-pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania. Professor da Universidade de São Paulo (2012)

GARCIA, Rosineide Pereira M.; SILVA,, Cind Nascimento. Atuação profissional do coordenador pedagógico e as implicações no ensino e na aprendizagem. Revista RPGE; v. 21,n. 3, set/dez, 2017.

GASTALDI, Maria Virgínia et al. Formação continuada na educação infantil: possibilidades e desafios na perspectiva do formador. PUC. São Paulo, 2012.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo, Atlas. 2008

IMBERNÓN, F. Formação permanente do professorado: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

LANGONA, Nelchelli Fabrício; GAMA, Renata Prenstteter. Dimensões do trabalho do coordenador pedagógico no contexto escolar. . Artigo. Universidade Federal de São Carlos. Laplage em Revista. v. 4, v.1 jan/abr. 2018. p. 225-237. Sorocaba. Bra. Disponível em <https://doi.org/10.24115/s2448-6220201841430>.

LIBÂNEO, José Carlos OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. As práticas de organização e gestão da escola e a aprendizagem de professores e alunos. Universidade Católica de Goiás. 2009 Disponível em: [http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/Revista%200 Presente%20Vers%C3%A3o%20Resumida%20final.doc..](http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/Revista%200%20Presente%20Vers%C3%A3o%20Resumida%20final.doc..) Acesso em 23.04.2022.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. Educação & Realidade, v. 40, n. 2, p. 629-650, 2015.

LOMBARDI, Claudinei. Notas sobre a educação da infância numa perspectiva marxista. IN: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Infância e pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

LORENZET, Deloize; ZITKOSKI, Jaime José. Contribuições pedagógicas em institutos federais: o supervisor escolar, o orientador e o pedagogo técnico-administrativo. Educação, v. 40, n 3, p 4459-468, set/dez, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2017.3.2394>.

MACHADO, Cristiane. Avaliação externa e gestão escolar. reflexões sobre usos dos resultados. Faculdade de Educação da USP. Revista @mbienteeducação.. 5(1): 70-82, jan/jun. 2017.

MANZATO, Antonio José; SANTOS, Adriana Barbosa. A elaboração de questionários na pesquisa quantitativa. Departamento de Ciência de Computação e Estatística–IBILCE–UNESP, v. 17, 2012.UFSC. Disponível em: [https://nf.ufsc.br/~vera.carmo/Ensino\\_2012\\_1/ELABORACAO\\_QUESTIONARIOS\\_PESQUISA\\_QUANTITATIVA.pdf](https://nf.ufsc.br/~vera.carmo/Ensino_2012_1/ELABORACAO_QUESTIONARIOS_PESQUISA_QUANTITATIVA.pdf). Acesso em 05/06/2022.

MARK, K. O Capital - Livro I - crítica da economia política: o processo de produção do capital. Tadução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARREGA, Aline Cristina da Silva. O papel do professor coordenador na inserção profissional de professores da educação infantil. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/16935>. Acesso em 17.02. 2023.

MARTINS, Maria de Nazaré Fernandes. O antes e o depois da atividade de ensino aprendizagem na educação infantil: articulação entre o cuidar e o educar. Dissertação de

Mestrado em Educação. Universidade Federal do Piauí. Teresina, Piauí: 2015. Disponível em: [https://ufpi.br/arquivos\\_download/arquivos/ppged/arquivos/files/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20NAZARETH%20FINAL%20capa%20dura\(1\).pdf](https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/ppged/arquivos/files/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20NAZARETH%20FINAL%20capa%20dura(1).pdf). Acesso em: 21 Abril 2022.

MEIRIEU, Nogueira P. A Pedagogia entre o Dizer e o Fazer. Porto Alegre: Artmed, 2002

MELO, Kalinka Ribeiro Aragão de. Planejamento coletivo, espaço de formação: limites e possibilidades. Dissertação. Universidade de Brasília. Faculdade de Educação. Brasília, 2020

MIRANDA, Mário de Souza. Acompanhamento pedagógico com o apoio de avaliações diagnósticas formativas em uma escola cearense. Dissertação. UFJF. Juiz de Fora. 2021

MONTE, Jomaira Pereira. Sistema de avaliação educacional de Teresina: apropriação e utilização dos resultados para orientação de intervenções pedagógicas. Dissertação de mestrado em Gestão e avaliação da Educação pública. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, MG: 2018. 124 f. Disponível em: [http://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2018/06/JOMAIRA-PEREIRA-MONTE\\_REV ISADO.pdf](http://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2018/06/JOMAIRA-PEREIRA-MONTE_REV ISADO.pdf). Acesso em: 21 Abril 2022.

MONTEIRO, Francisca da Conceição. O coordenador pedagógico no cotidiano escolar. Monografia. UFMA. Maranhão, 2016. <http://hdl.handle.net/123456789/1885>. Acesso em 13/04/2021

MOSQUINI, Juliane do Nascimento. A mediação do coordenador pedagógico no desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática. 2019.

NASCIMENTO, Leandra Fernandes do; CAVALCANTE, Maria Marina Dias. Abordagem quantitativa na pesquisa em educação: investigações no cotidiano escolar. *Revistas Twmpos e Espaços em Educação. Sergipe*. v.11, abr/jun 2018..

NASCIMENTO, Rosângela da Vitória. O trabalho da coordenação pedagógica na formação continuada de professores em serviço. 2020. 157 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2020. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/40263>

NEGOSKI, Clicie Maria Cancelier. O papel do pedagogo como mediador na/da formação continuada do professor. Dissertação. UFPR. Curitiba, 2018.

Norte – Ceará / Francisco Rômulo Mesquita César. -- 2020. Disponível: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/12283>. Acesso em: 20 fevereiro 2023.

OLIVEIRA, Elisângela Carmo de. O Coordenador pedagógico como agente de mudanças na prática docente. Dissertação. PUC-SP., 2017. <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20469>

OLIVEIRA, Enildo Beltrão de. O projeto político-pedagógico como instrumento de gestão pedagógica, democrática e de participação para uma escola estadual do Amazonas. Dissertação. UFJF. 2018.



OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Gestão pedagógica na Educação Infantil. Revista Nova Escola Gestão. 2013. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/149/gestao-pedagogica-na-educacao-infantil>. Acesso em 20 jan 2023.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. O currículo na educação infantil. O que propõem as novas diretrizes nacionais. Anaist do I Seminário Nacional. Currículo em movimento – Pesquisas Atuais. Belo Horizonte, novembro, 2010. Disponível em: <portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes/file>.

Orfão, Elizabeth Tagliatella. O papel do coordenador pedagógico na formação crítica de professores: contribuições e Aesafios. 2018. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21208>

PEDAGÓGICO. In:DICIO, Dicionário online de português. Porto: 7Graus, 2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/pedagogico/>. Acesso em: 22 Abril 2022.

PEREIRA, Guilherme; ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho. Pesquisa quantitativa em educação: algumas considerações. Periferia, v. 8, n. 1, p. 66-79, 2016.

PEREIRA, Silvia Esther Azambuja; MARINHO, Julio Cesar Bresolin; PESSANO, Edward Frederico Castro. A coordenação pedagógica e sua importância no processo educacional: um estudo de caso no município de Uruguaiana-RS. Revista Exitus, v. 8, n. 3, p. 254-279, 2018.

PLACCO, Vera Maria N. de Sousa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho; SOUZA, Vera Lúcia T. O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador: São Paulo. Edições Loyola, 2015.

PLACCO, Vera Maria N. de Sousa; SOUZA, Vera Lúcia T.; ALMEIDA, Larurinda Ramalho de. O coordenador pedagógico: Apostes à proposição de políticas públicas. Cadernos de Pesquisa. 2012. v.42. n. 147. p. 754-771. set/dez. 2012.

POLÍTICO. In:DICIO, Dicionário online de português. Porto: 7Graus, 2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/politico/>. Acesso em: 22 Abril 2022.

PORTO, Geciane Silveira. Pesquisa quantitativa. São Paulo: USP, 2011.

Prodanov, Cleber Cristiano; Freitas, Ernani Cesar de. Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico. - 2 ed. - Novo Hamburgo:Universidade Feevale, 2013.

PROJETO. In:DICIO, Dicionário online de português. Porto: 7Graus, 2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/projeto/>. Acesso em: 22 Abril 2022.

QUEIROZ, Marcos Antonio Gaioso de. As reuniões pedagógicas na escola estadual presidente Tancredo Neves em Frutal/MG: um estudo sobre como possibilitar a formação continuada em serviço. Dissertação. UFJF. 2020

REBOUÇAS, TATYANE OLIVEIRA. ATO TRANSFUSIONAL: DESAFIOS NA FORMAÇÃO EM

RIBEIRO, G. K. N.; FALEIRO, W. Projeto político-pedagógico: instrumento de valorização identitária dos sujeitos. *Revista de Educação Popular*, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 96–120, 2021. DOI: 10.14393/REP-2021-55014. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/55014>. Acesso em: 25 maio. 2022.

RIBEIRO, Irene de Oliveira. Avaliação em larga escala: uma análise das oficinas de divulgação de resultados de avaliações da alfabetização. Dissertação. UFJF. 2020.

RODRIGUES, Ana; RAMOS, Filomena; RODRIGUES, Isabel Pires; et. all., 2017.

SALA DE AULA, NA CONCEPÇÃO DE EMÍLIA FERREIRO. *Revista Saberes Pedagógicos*, v. 3, n. 1 p. 256-278, 2018

SCHIESSL, Marlina Oliveira. Gestão da educação infantil e a coordenação pedagógica: Diretrizes para a formação continuada do coordenador pedagógico. Dissertação. Universidade Federal da Fronteira Sul. Erechim. Chapecó. SC. 2017.

SERVIÇO. 2017. 66 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2017) - Universidade Estadual do Ceará, 2017. Disponível em:

SILVA, Alex Alves de. O papel do coordenador pedagógico e seus desafios contemporâneos. *Estação Científica*. Juiz de Fora, n. 15. jan/jun, 2016

SILVA, Barbara Cunha da. Espaço das Educadoras: um espaço de reflexão para aprendizagem em serviço, UFPR, Paraná, 2016. <https://hdl.handle.net/1884/55529>.

SILVA, Jocilania Sousa da; FERNANDES, Francisca Rosilene; BRANDENBURG, Cristine. Coordenador pedagógico no processo de formação continuada de professores: perspectivas de melhor qualidade de ensino-aprendizagem. *Ensino em Perspectivas*. Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/>

SOUZA, Eliane Kiss; DORNELES, Beatriz Vargas. Formação continuada para professores melhor desempenho dos alunos em avaliação de larga escola?. *Revista e-Curriculum*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo. V.qq, n. 1, p. 77-96, Abril/2013

SOUZA, Janaína Gomes Viana de. Possibilidades de reflexão crítica e colaboração em contextos de formação continuada: para além do discurso. Dissertação. UFPI. 2012.

TEIXEIRA, Célia Regina; DOS REIS MIRANDA, Joseval. Atuação do/a pedagogo/a no espaço da coordenação pedagógica: entre reflexões e proposições. *Dialogia*, n. 34, p. 295-308, 2020

TERESINA (PI). LEI nº 4.374/2013. Cargos comissionados e funções gratificadas da SEMEC. Disponível em: <https://semec.pmt.pi.gov.br/rede-municipal-de-ensino/>. Acesso em: 24 Abril 22.

TERESINA (PI). Secretaria municipal de educação e cultura. Consolidado das unidades por núcleo. Disponível em: <https://semec.pmt.pi.gov.br/rede-municipal-de-ensino/>. Acesso em: 24 Abril 22.

TERESINA (PI). Secretaria municipal de planejamento. Superintendência de Desenvolvimento Urbano Sudeste. Disponível em: <https://semplan.pmt.pi.gov.br/sdu-sudeste/>. Acesso em: 22 Abril 2022.

TERESINA (PMT). 2015. Disponível em: <https://semec.pmt.pi.gov.br/rede-municipal-de-ensino/>. Acesso em: 24 Abril 22.

TERESINA(PI). DECRETO Nº 4739/2015. PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE

TERESINA. Prefeitura Municipal de Teresina. Secretaria Municipal de Educação. Projeto Alfabetiza Teresina. UPJ Produções, 2019, 79 p.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. Gestão escolar: a prática pedagógica administrativa na política de educação inclusiva. Revista Educação: Santa Maria, v. 35, n. 2, p. 287-302, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacao>. Acesso em: 20 jan 2023. LUCK, Heloísa. Dimensões de Gestão Escolar e suas Competências. Curitiba: Editora: Positivo, 2009.

VASCONCELOS, C. dos S. Planejamento: Plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo. Sao Paulo: Libertad, 1995.

VIEIRA, Andreia dos Santos Gomes; COELHO, Cristina Massot Madeira. A coordenação pedagógica como espaço sociorrelacional: subjetividade, trabalho pedagógico e educação infantil. Revista Educação em Debate, Fortaleza (CE), ano 42, n. 82, p. 9-20, maio/ago. 2020. Acesso em: 21 Abril 2022.

ZAN, Aline Maria de Faria Borborema. Formação continuada: conhecendo uma experiência com professores e coordenadores pedagógicos do município de São Bernardo do Campo. 2020. 234f. Dissertação (Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) - Universidade Nove de Julho, São Paulo. <http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/2444>. Acesso em 31/01/2023.

**7 ANEXOS**

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA INTERCONTINENTAL  
FACULTAD DE POSTGRADO  
MAESTRIA EN CIÊNCIAS DE LA EDUCACIÓN CREADA POR LEY N° 822 DEL 12/01/96  
NSTR. SRA. DE LA ASSUNCIÓN, N° 1037 ASSUNCIÓN - PARAGUAY**

**QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO****1. DADOS PESSOAIS****1.1. Faixa etária:**

- a) ( ) de 25 a 30 anos
- b) ( ) de 31 a 35 anos
- c) ( ) de 36 a 40 anos
- d) ( ) de 41 a 45 anos
- e) ( ) de 46 a 50 anos
- f) ( ) mais de 50 anos

**1.2. Sexo:**

- a) ( ) Feminino
- b) ( ) Masculino
- c) ( ) Outro

**1.3. Estado Civil:**

- a) ( ) Solteiro(a)
- b) ( ) Casado(a)
- c) ( ) Divorciado(a)
- d) ( ) União estável

**2. FORMAÇÃO ACADÊMICA****2.1. Graduação:**

- a) ( ) Instituição pública
- b) ( ) Instituição privada
- c) ( ) Curso: \_\_\_\_\_

**2.2. Pós-graduação:**

- a) ( ) Especialização
- b) ( ) Mestrado
- c) ( ) Doutorado
- d) ( ) Outro

**3. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL****3.1. Tempo de serviço público:**

- a) ( ) Abaixo de 05 anos
- b) ( ) De 06 a 10 anos
- c) ( ) De 11 a 15 anos
- d) ( ) De 16 a 20 anos
- e) ( ) Mais 20 anos

**3.2 Tempo de serviço na função de coordenador(a) pedagógico(a) na Educação Infantil:**

- a) ( ) Abaixo de 05 anos
- b) ( ) De 06 a 10 anos
- c) ( ) De 11 a 15 anos
- d) ( ) De 16 a 20 anos
- e) ( ) Mais 20 anos

**3.3. Carga horária de trabalho:**

- a) ( ) 20 h
- b) ( ) 40h

## **QUESTIONÁRIO DE PRÁTICA LABORAL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO**

### **GESTÃO PEDAGÓGICA:**

#### **01. Quem é o responsável pela Gestão Pedagógica na escola?**

- a) ( ) Apenas a direção escolar;
- b) ( ) A Superintendencia Escolar;
- c) ( ) Apenas a coordenação pedagógica;
- d) ( ) A equipe de formadores da Semec.
- e) ( ) A equipe gestora (direção e coordenação pedagógica)

#### **02 Quem responde pelas decisões de caráter pedagógico na escola?**

- a) ( ) Apenas a equipe de supervisão pedagógica da Semec;
- b) ( ) Apenas a direção administrativa da escola;
- c) ( ) Toda a equipe escolar;
- d) ( ) Direção escolar, coordenação pedagógica e docentes;
- e) ( ) Apenas a Direção escolar e coordenação pedagógica.

#### **03. Como acontece a prática de gestão na escola?**

- a) ( ) Centralizada na figura da direção;
- b) ( ) Autoritária, somente a direção decide;
- c) ( ) Todas as decisões são definidas pela equipe da Semec;
- d) ( ) Democrática e participativa, todas as decisões são tomadas de forma coletiva;
- e) ( ) Outros.

#### **04. Como são estabelecidas as relações interpessoais entre direção escolar e coordenação pedagógica?**

- a) ( ) São relações estremitadas, direção não abre espaço para o diálogo;
- b) ( ) São relações harmônica, direção e coordenação caminham juntas com a equipe escolar;
- c) ( ) São relações interpessoais respeitadas, embora nem todos tenham liberdade para opinar;
- d) ( ) São relações de respeito mútuo, emoras as decisões sejam tomadas apenas pela direção escolar.
- e) ( ) Outros

#### **05. Você participou da elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola?**

- a) ( ) Participei de todas as etapas;
- b) ( ) Não tive participação;
- c) ( ) Participei de forma parcial;
- d) ( ) A escola ainda não elaborou o PPP
- e) ( ) Em fase e elaboração
- f) ( ) outros

**06. Como acontece a revisão do Projeto Político Pedagógico da escola?**

- a)  É revisado uma vez por ano;
- b)  É revisado duas vezes por ano;
- c)  É revisado bimestralmente;
- d)  Nunca foi revisado;
- e)  Não temos PPP na escola
- f)  Outros

**07. Como acontece o gerenciamento da prática de ensino dos professores na escola?**

- a)  Através de visitas às salas de aula;
- b)  Através de encontros semanais, no HP dos professores;
- c)  Através dos planejamentos fornecido pelos professores;
- d)  Esse gerenciamento não existe na escola;
- e)  Realizado apenas pela equipe de supervisão da SEMEC.

**08. Que ações são promovidas para a melhoria da prática do ensino na escola?**

- a)  Criação de estratégias que estimule apenas os alunos com baixo índice de aprendizagem
- b)  Desenvolvimento de metodologias de ensino com recursos pedagógicos estimuladores;
- c)  Acompanhamento do desenvolvimento do professor;
- d)  Os professores são orientados pela equipe da SEMEC.
- e)  Promovendo momentos de reflexão coletiva para capacitação dos professores;

**09. Como você acompanha o processo de aprendizagem dos alunos na escola?**

- a)  Somente através das fichas escolares;
- b)  Através dos resultados das avaliações e observações diárias dos professores;
- c)  Apenas através do acompanhamento diário nas salas de aulas;
- d)  Através dos resultados disponibilizados pela SEMEC;
- e)  O acompanhamento é feito somente por equipe da SEMEC;

**FORMAÇÃO CONTINUADA:****10. Qual a intencionalidade das formações em serviços na escola?**

- a)  Tratar exclusivamente dos avanços e/ou dificuldades dos alunos;
- b)  Apenas para averiguação de cumprimento de metas;
- c)  Promover momentos de estudos visando a melhoria da prática docente;
- d)  As formações são realizadas fora do espaço escolar
- e)  Outros

**11. Qual a periodicidade em que acontecem as formações em serviços na escola?**

- a)  Semanalmente, nos horários pedagógicos dos professores
- b)  Mensalmente; nos encontros pedagógicos
- c)  Bimestralmente; nos encontros pedagógicos
- d)  Os professores se qualificam fora do ambiente escolar;
- e)  Outros

**12. Existem momentos destinados ao fortalecimento do trabalho coletivo na escola?**

- a)  Sim, visando a integração da equipe;
- b)  Sim, apenas para discussão sobre o avanço dos alunos;
- c)  Sim, para traçar metas que contemple os objetivos propostos;
- d)  sim, para balanço das ações e tomadas de decisões de forma coletiva visando a melhoria do ensino.
- e)  Outros

**13. Qual a periodicidades em que acontecem os momentos de trabalho coletivo na escola?**

- a)  Mensalmente, nos planejamentos compartilhados entre os pares;
- b)  Mensalmente, nos encontros pedagógicos;
- c)  Diariamente, todas as ações desenvolvidas na escola tem participação coletiva;
- d)  Bimestralmente, para estabelecer metas;
- e)  Outros:

**14. Como os professores realizam o planejamento pedagógico na escola?**

- a)  De forma coletiva, entre os pares, nos dias de planejamento;
- b)  Nos encontros pedagógicos envolvendo a participação de todos os professores;
- c)  Individualmente. Cada professor elabora o seu planejamento pedagógico;
- d)  Não existe essa prática na escola. Os planejamentos são elaborados pela SEMEC
- e)  Outros:

**15. Como o coordenador pedagógico acompanha o planejamento na escola?**

- a)  Os professores repassam o planejamenro pronto para a coordenação;
- b)  Participo do planejamento dos professores semanalmente, nos horários pedagógicos;
- c)  Através dos registros feitos nos diários de classe, pelo professores;
- d)  O acompanhamento é realizado por equipe de formadores da SEMEC.

### III. ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

**16. Como acontece a estruturação do currículo escolar?**

- a)  A escola recebe o currículo pronto para ser implantado na escola;
- b)  O currículo escolar de Teresina é elaborado pela equipe da SEMEC, contemplando apenas a disciplina de Linguagem Oral e Escrita,;
- c)  O currículo escolar de é estruturado com base nas habilidades e competências definidas para cada ano escolar;
- d)  A escola não segue os conteúdos dos livros didáticos ;
- e)  Seguimos sequências didáticas enviadas pela SEMEC;

**17. Como acontecem os momentos de discussão sobre a estruturação do currículo escolar na escola?**

- a)  Nas reuniões pedagógicas, mensalmente;
- b)  No início de cada ano letivo;
- c)  Sim, nos planejamentos semanais;
- d)  Nos planejamentos semanais;
- e)  Não temos esses momentos de discussão.



**18. Como acontece o processo de avaliação da educação infantil na escola?**

- a) ( ) Apenas através de observações diárias na sala de aula
- b) ( ) Através da aplicação de avaliações contemplando apenas habilidades de leitura;
- c) ( ) Através de aplicação de avaliações contemplando apenas habilidades de escrita;
- d) ( ) Através de observações diárias e aplicação de avaliações padronizadas;
- e) ( ) Outro.

**19. Qual a periodicidade de aplicação de processos avaliativos na educação infantil na escola?**

- a) ( ) Diariamente, através de observações;
- b) ( ) Semanalmente, contemplando a leitura de palavras;
- c) ( ) Observações diárias e avaliações mensais/bimestrais;
- d) ( ) Mensalmente, contemplando apenas a avaliação de escrita;
- e) ( ) Outros.

**20. Como é feito o monitoramento dos resultados obtidos na escola?**

- a) ( ) O monitoramento é realizado pela equipe de supervisão da SEMEC.
- b) ( ) Através de ficha de acompanhamento dos resultados das avaliações mensais;
- c) ( ) Somente através de visitas às salas de aulas;
- d) ( ) Através de encontros individuais com os professores e registros em fichas de acompanhamento
- e) ( ) Através de dados fornecido pela plataforma da Semec.

**21. Qual o objetivo do monitoramento dos resultados obtidos na escola?**

- a) ( ) Controlar o desenvolvimento da prática dos professores
- b) ( ) Apenas verificar o rendimento dos alunos
- c) ( ) Traçar estratégias para melhoria da aprendizagem dos alunos
- d) ( ) Preencher as fichas com os resultados obtidos por cada professor

**Quadro 1 - Níveis de desempenho em Leitura e Escrita**

| <b>ANO ESCOLAR</b>                            | <b>LEITURA</b>  | <b>ESCRITA</b>  |
|---|---|---|
| <b>2º PERÍODO</b><br><br>EDUCAÇÃO<br>INFANTIL | - Ler de 21 a 30 palavras por minuto, com estruturas silábicas simples e complexas  | Escreve alfabeticamente palavras e frases com estruturas silábicas simples e complexas, embora com desvios ortográficos.  |
| <b>1º ANO</b><br><br>ENSINO<br>FUNDAMENTAL    | - Ler de 51 a 60 palavras por minutos, com diferentes estruturas silábicas;<br>- Localiza informações explícitas em textos curtos (até cinco linhas)<br>- Infira o sentido de palavra ou expressão em um texto. | Na escrita:<br>Escreve ortograficamente palavras de estruturas silábicas simples, embora apresente desvios na escrita de palavras complexas; produza textos narrativos, a partir de uma proposta dada, mesmo que apresente alguns desvios ortográficos; que utilize os pronomes pessoais eu, ele/ela como recursos coesivos; empregue adequadamente alguns sinais de pontuação no final de sentenças. |

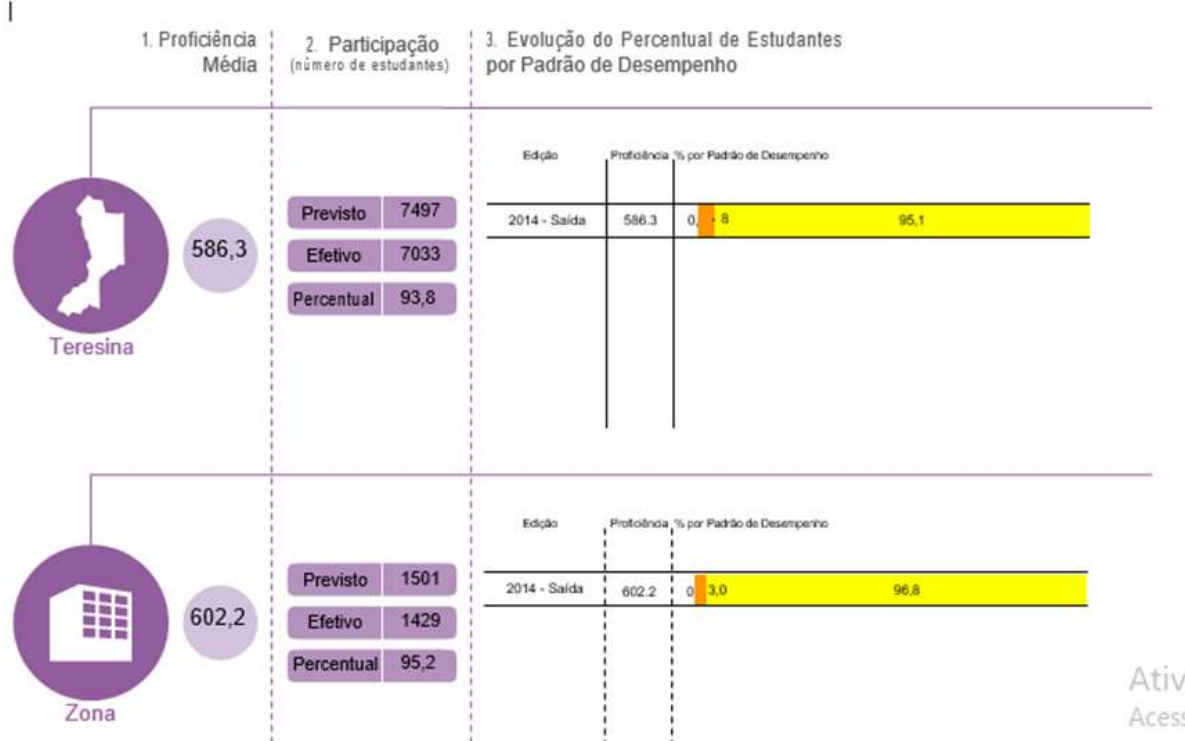
**FONTE:** Dados retidos do Projeto Alfabetiza Teresina (2019). Quadro elaborado pelo próprio autor, 2021.

## Imagem 1 - Resultado da proficiência de leitura em Língua Portuguesa - 2014

Zona: SUDESTE

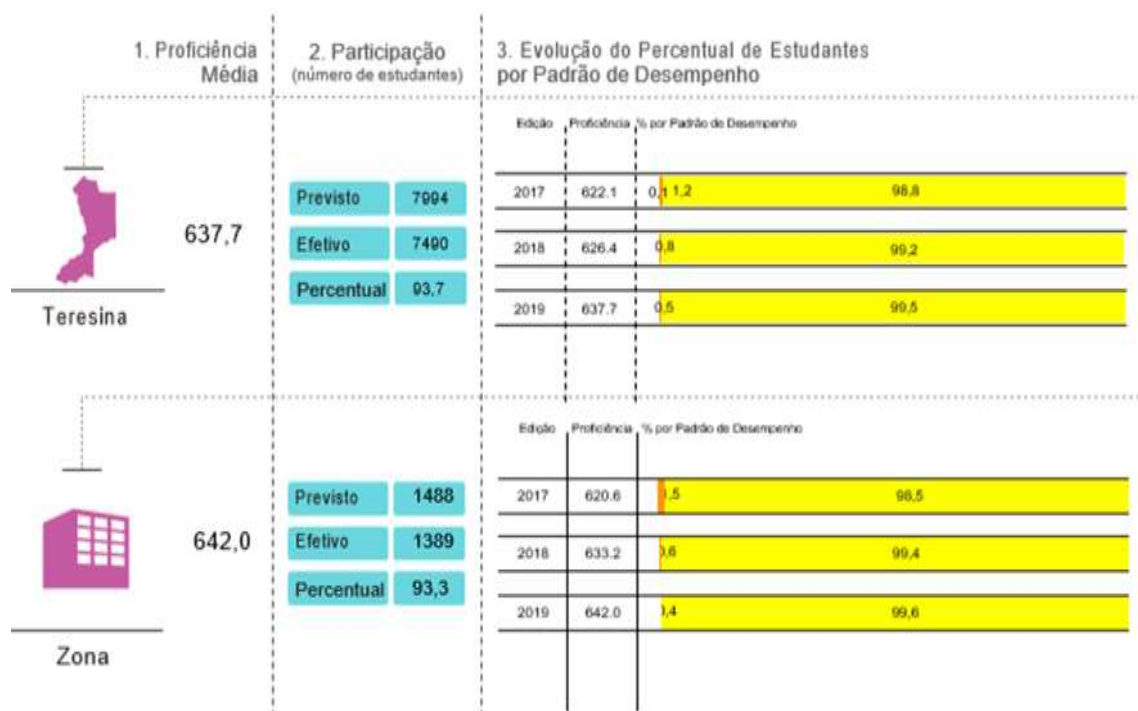
2º PERÍODO

LÍNGUA PORTUGUESA



## Imagem 2 - Resultado da proficiência de leitura em Língua Portuguesa - 2019

Escola: CENTRO MUNICIPAL DE EDUCACAO INFANTIL EMERSON DE JESUS SILVA  
 Zona: SUDESTE  
 INFANTIL - PRÉ-ESCOLARÍ  
 EDUCAÇÃO NGUA PORTUGUESA

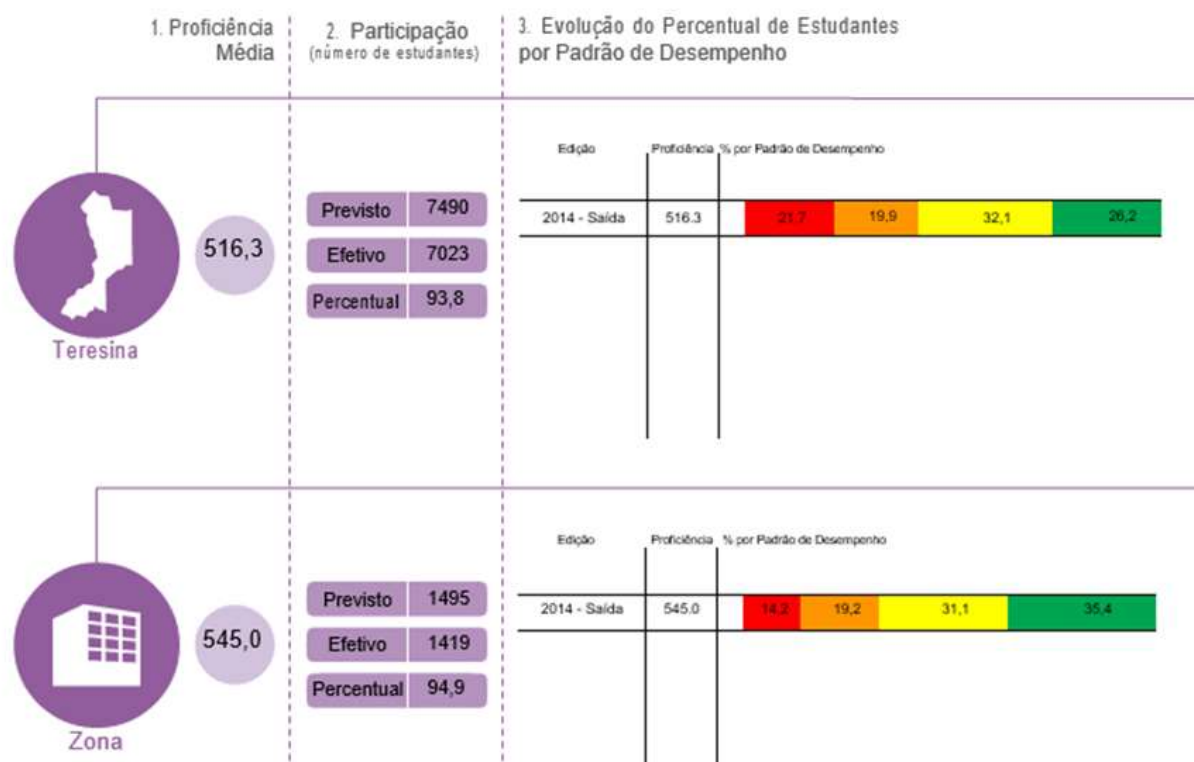


**Figura 3 - Resultado da proficiência de escrita em Língua Portuguesa - 2014**

Zona: SUDESTE

2º PERÍODO

ESCRITA



**Imagem 4 - Resultado da proficiência de escrita em Língua Portuguesa - 2019**

