



IVY ENBER CHRISTIAN UNIVERSITY
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERNACIONAL EM EDUCAÇÃO

HELDA VÂNIA ALMEIDA DE MIRANDA

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO COORDENADOR PEDAGÓGICO EM
SANTARÉM-PARÁ

Santarém

2024



HELDA VÂNIA ALMEIDA DE MIRANDA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO COORDENADOR PEDAGÓGICO EM
SANTARÉM-PARÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Internacional em Educação da Ivy Enber Christian University como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Metodologias e Práticas na Educação

Orientadora: Profa. Dra. Sawana Araújo Lopes de Souza

Santarém

2024

CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

SEÇÃO DE CATALOGAÇÃO E CLASSIFICAÇÃO – ENBER

M672p Miranda, Helda Vânia Almeida de.
Práticas pedagógicas do coordenador pedagógico em Santarém-PA. [recurso eletrônico] / Helda Vânia Almeida de Miranda. – Dados eletrônicos. – Santarém-PA: 2024.

106 f.: il.

Orientação: Sawana Araújo Lopes de Souza.

Dissertação (Mestrado) - ENBER/PPGCE.

1. Educação. 2. Práticas pedagógicas. 3. Coordenador pedagógico. I. Souza, Sawana Araújo Lopes de. II. Título.

ENBER/BC

CDU 37

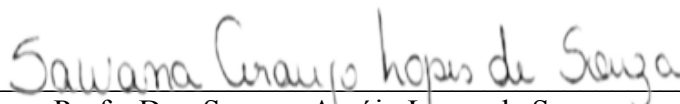
Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Beatriz E. Maia, CRB 15/980

IVY ENBER CHRISTIAN UNIVERSITY
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRAUAÇÃO INTERNACIONAL EM EDUCAÇÃO

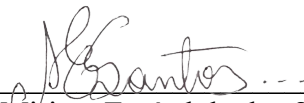
HELDA VÂNIA ALMEIDA DE MIRANDA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO COORDENADOR PEDAGÓGICO EM
SANTARÉM-PARÁ**

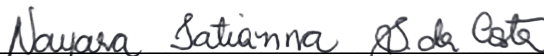
O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:



Prof. Dra. Sawana Araújo Lopes de Souza
(Orientadora/PPGCE/ENBER)



Prof. Dra. Miriam Espíndula dos Santos Freire
(Membro-interno/PPGCE/ENBER)



Prof. Dra. Nayara Tatianna Santos da Costa
(Membro-externo/UFCG)

Versão final do trabalho que foi aprovado no dia 28/11/2024.

Santarém

2024

*Ao meu esposo Elivandro Vasconcelos Porto, por todo amor,
incentivo, apoio e compreensão.*

*À minha amada filha Ingrid Lorrane Mirandade Sousa,
que é o meu bem mais precioso.*

*Ao meu querido neto Lohan Vinícius Sousa dos Reis,
o qual faz a minha vida ter mais brilho.*

*Aos meus pais, Hermino Miranda e Fátima Miranda,
por acreditarem em mim e por terem abdicado de suas
vidas em prol das realizações e da felicidade de seus filhos.*

Nada disso teria sentido se vocês não existissem na minha vida.

AGRADECIMENTOS

Minha gratidão em primeiro lugar a Deus, pois até aqui me ajudou e me sustentou. Ele me fortaleceu durante este período. Foram muitos acontecimentos e desafios lançados. A ele toda honra toda glória e todo o louvor. Muito obrigada meu Deus, meu Pai celestial.

Agradeço à minha amada filha, pois ela foi muito importante na elaboração dessa dissertação, me ajudou com valiosas informações, me fez ver coisas que nem imaginava, e além de tudo me deu força para que eu pudesse escrever esse trabalho.

À minha orientadora, Profa. Dra. Sawana Araújo Lopes de Souza, por todo o cuidado na condução desta pesquisa. Pelo profissionalismo e disponibilidade. Pelo encorajamento a cada dificuldade apresentada seguido de palavras de afirmação ao longo da construção do trabalho final de curso.

Aos meus amigos que me incentivaram a cursar o mestrado, pois a jornada não foi fácil ter que trabalhar e estudar e eles me apoiaram no sentido de me ajudarem em minhas atividades do trabalho para que eu tivesse tempo para estudar.

Às examinadoras e aos examinadores da banca de mestrado, pelas ricas contribuições que proporcionaram a qualificação desta dissertação de mestrado.

A todas as pessoas através de suas experiências e conexões que colaboraram de maneira direta ou indireta para a elaboração deste trabalho.

“As mudanças céleres do mundo atual requerem da escola o repensar das ações direcionadas a reconstruir o processo pedagógico diante de realidades altamente desafiadoras e complexas...”.

Maria do Carmo Maccariello

RESUMO

O coordenador pedagógico desempenha um papel primordial no ambiente escolar, atuando em conjunto com os demais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Sua capacidade em contribuir para a reformulação das práticas pedagógicas é inestimável, pois cabe a esse profissional da educação supervisionar e orientar as atividades de ensino, contribuindo para o desenvolvimento profissional contínuo dos educadores. Diante desse contexto, surgiu o interesse da pesquisadora em elaborar sua dissertação sobre o coordenador pedagógico, inserindo-se na pesquisa por meio de sua atuação profissional. A questão norteadora da pesquisa é saber quais as práticas pedagógicas que os coordenadores pedagógicos têm desenvolvido nas Escolas de Santarém? Este estudo tem como objetivo geral investigar a atuação dos coordenadores pedagógicos em Santarém/Pará. Para isso, foram definidos os seguintes objetivos específicos: identificar o trabalho que o coordenador pedagógico desenvolve com os docentes para que a escola possa obter um resultado positivo no IDEB; verificar as atividades que compõem o perfil de atuação dos coordenadores pedagógicos a partir da pesquisa documental e indicar as adversidades que o coordenador pedagógico enfrenta no cotidiano escolar frente ao cenário atual que a educação está inserida. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de cunho bibliográfico e documental, de caráter qualitativo, com a análise de conteúdo baseada em Bardin. A produção atual sobre o tema foi enriquecida com pesquisas em livros, trabalhos acadêmicos, artigos científicos e no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Na parte documental, em nível nacional, foram utilizados os seguintes documentos: LDBEN - Lei nº 9394/1996, Lei nº 10.172/2001, Lei nº 7.442/2010, Resolução CNE/CP 01/2006, Resoluções nº 2/2015, nº 2/2019, nº 1/2020 e nº 4/2024. Em nível estadual, foram considerados o Plano Plurianual PPA 2014-2017, o Plano Estadual de Educação e a Lei nº 9.890/2023. Quanto ao município, foram analisados o Plano Municipal de Educação 2015-2025, a Lei Orgânica do Município de Santarém, a Lei Municipal nº 14.899/1994 e a Lei nº 17.246/2002. Após a coleta de dados, procedeu-se a triangulação entre o marco teórico do estudo, os documentos normativos e a experiência profissional da pesquisadora. Buscou-se comprovar, por meio deste estudo, a hipótese de que a eficácia da atuação do coordenador pedagógico é um fator importante para o desempenho satisfatório dos professores no processo de ensino-aprendizagem na atual conjuntura. Como resultados, pode-se afirmar que o coordenador pedagógico em Santarém do Pará atua como um agente articulador, formador e transformador nas instituições escolares. Dentre as práticas desenvolvidas por esse profissional, destacam-se: metodologia e planejamento, comunicação, monitoramento do ensino e avaliação do nível de aprendizagem dos alunos. Com isso, torna-se evidente que a função do coordenador consiste em intermediar as ações dos professores diante de situações desafiadoras, oferecendo o suporte necessário para o aprimoramento pedagógico da escola. A pesquisa permitiu observar como a atuação eficaz do coordenador pedagógico pode impactar positivamente o desempenho dos professores e conseqüentemente no processo de ensino-aprendizagem. E ainda, na superação das barreiras de aprendizagem como também de contribuir para o aprimoramento das práticas educacionais. A partir da pesquisa é possível observar a ausência de trabalhos com essa temática, já na análise da legislação referente às contribuições do coordenador pedagógico, constatou-se a falta de uma proposta de trabalho que reflita a adoção de uma concepção educativa capaz de guiar a execução das ações promovidas por esse profissional.

Palavras-chave: Coordenador Pedagógico. Práticas Pedagógicas. Santarém-Pará.

ABSTRACT

The pedagogical coordinator plays a pivotal role in the school environment, working in conjunction with others involved in the teaching and learning process. Their ability to contribute to the reformulation of pedagogical practices is invaluable, as it is the responsibility of this educational professional to supervise and guide teaching activities, thereby contributing to the continuous professional development of educators. In this context, the researcher became interested in writing her dissertation on the pedagogical coordinator, inserting herself into the research through her professional experience. The guiding question of the research is to determine which pedagogical practices pedagogical coordinators have developed in the schools of Santarém. The general objective of this study is to investigate the performance of pedagogical coordinators in Santarém/Pará. To achieve this, the following specific objectives were defined: identify the work that the pedagogical coordinator carries out with the teachers to enable the school to achieve a positive result in the IDEB (Basic Education Development Index); to examine the activities that constitute the pedagogical coordinators' role profiles based on the documents listed in the research; and to indicate the adversities that the pedagogical coordinator faces in the daily school environment given the current educational landscape.. For this purpose, a bibliographic and documentary research of a qualitative nature was conducted, with content analysis based on Bardin. The current production on the topic was enriched with research from books, academic papers, scientific articles, and the Catalogue of Theses and Dissertations of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES). In the documentary part, at the national level, the following documents were used: LDBEN - Law No. 9394/1996, Law No. 10.172/2001, Law No. 7.442/2010, CNE/CP Resolution 01/2006, Resolutions No. 2/2015, No. 2/2019, No. 1/2020, and No. 4/2024. At the state level, the Pluriannual Plan (PPA) 2014-2017, the State Education Plan, and Law No. 9.890 of April 13, 2023, were considered. At the municipal level, the Municipal Education Plan 2015-2025, the Organic Law of the Municipality of Santarém, Municipal Law No. 14.899 of January 28, 1994, and Law No. 17.246/2002 of May 21, 2002, were analyzed. After data collection, triangulation was carried out between the theoretical framework of the study, the normative documents, and the researcher's professional experience. This study aimed to prove the hypothesis that the effectiveness of the pedagogical coordinator's performance is an important factor for the satisfactory performance of teachers in the teaching-learning process in the current situation. The results indicate that the pedagogical coordinator in Santarém, Pará, acts as an articulating, formative, and transformative agent in educational institutions. Among the practices developed by this professional, the following stand out: methodology and planning, communication, monitoring of teaching, and assessment of students' learning levels. Thus, it becomes evident that the coordinator's role consists in mediating teachers' actions in challenging situations, providing the necessary support for the pedagogical improvement of the school. The research allowed observing how the effective performance of the pedagogical coordinator can positively impact the performance of teachers and consequently the teaching-learning process. Additionally, it contributes to overcoming learning barriers and improving educational practices. The research highlights the scarcity of studies on this topic. Furthermore, the analysis of the legislation regarding the contributions of the pedagogical coordinator revealed a lack of a work proposal that reflects the adoption of an educational conception capable of guiding the execution of the actions promoted by this professional.

Keywords: Pedagogical Coordinator. Pedagogical Practices. Santarém-Pará.

LISTA DE SIGLA

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
BMQ	Bem Me Quer
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CIAM	Centro Municipal de Informação Ambientais
CNE	Conselho Nacional da Educação
CP	Coordenador Pedagógico
CREAS	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PA	Pará
PABAEE	Programa de Assistência Brasileiro Americano ao Ensino Elementar
PMS	Prefeitura Municipal de Santarém
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEMMA	Secretaria Municipal de Meio ambiente
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SEMTRAS	Secretaria Municipal de Trabalho e Assistência Social
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNINTER	Centro Universitário Internacional

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa Conceitual Metodológico da Pesquisa	25
Figura 2 - Fases da Análise de Conteúdo de Bardin	35
Figura 3 - Mapa do Município de Santarém	37
Figura 4 - Foto do Município de Santarém	38
Figura 5 - Representação da triangulação adotada na pesquisa	70

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dissertações referentes ao Coordenador Pedagógico	26
Quadro 2 - Descrição dos Documentos Nacionais	30
Quadro 3 - Descrição dos Documentos Estaduais	32
Quadro 4 - Descrição dos Documentos Municipais	33
Quadro 5 - Demonstrativo de lotação de servidores em relação ao número de alunos	40

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Posição do Pará no Ranking Estadual do IDEB 2023	64
Tabela 2 - Posição de Santarém no IDEB 2023 entre os Municípios do Pará	67
Tabela 3 - Descrição dos artigos da Resolução CNE/CP nº 4/2024	79

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução das Notas do IDEB no Estado do Pará	63
Gráfico 2 - Evolução das Notas do IDEB em Santarém - Ensino Fundamental Anos Iniciais	65
Gráfico 3 - Evolução das Notas do IDEB em Santarém - Ensino Fundamental Anos Finais	66
Gráfico 4 - Evolução das Notas do IDEB em Santarém - Ensino Médio Regular	67

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 PERCURSO METODOLÓGICO	23
2.1 A Abordagem Qualitativa	23
2.2 A Abordagem Bibliográfica	26
2.3 A Abordagem Documental	29
2.4 A Análise de Conteúdo de Bardin	33
2.5 Locus da pesquisa: Município de Santarém no Pará.	36
2.6 Contextualização histórica do Santarém	42
3. COORDENADOR PEDAGÓGICO	47
3.1 Coordenador Pedagógico: Concepções, percursos de constituição histórica.	47
3.2 Contexto histórico: do supervisor escolar ao coordenador pedagógico	51
3.3 O impacto dos resultados do IDEB para o trabalho do coordenador pedagógico	61
4-O COORDENADOR PEDAGÓGICO NA PRODUÇÃO ACADÊMICA E NA LEGISLAÇÃO	69
4.1 Características, função e o papel desempenhado pelo Coordenador Pedagógico em Santarém-Pará.	70
4.2 Desafios, entraves e estratégias vivenciadas no cotidiano do Coordenador Pedagógico.	81
4.3 Escola: espaço sociocultural de atuação da Coordenação Pedagógica	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS	98

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa visa apresentar uma reflexão sobre a prática pedagógica dos Coordenadores Pedagógicos, tendo como objeto de investigação o trabalho que este profissional desenvolve na cidade de Santarém no Estado do Pará. Diante das literaturas pesquisadas observa-se que o termo “Coordenador Pedagógico” constituiu-se, como atenuante para a conotação negativa do termo “supervisor pedagógico”, aquele que atuava em uma mera atividade reguladora da prática pedagógica. Logo é necessário apresentar a trajetória do trabalho do coordenador pedagógico no Brasil, esse profissional da educação obteve diversas nomenclaturas no decorrer da história, onde ainda hoje permanece uma variedade de denominações espalhadas por todo território brasileiro.

Nesse contexto, Rangel (2000) vem mostrar e esclarecer sobre a relevância frente à questão da terminologia, que para esta autora está intimamente ligada com a identidade. Sendo assim, perdura não somente um nome, mas um vocabulário, uma série de termos diferentes utilizados nos mais diversos ambientes educativos.

A terminologia citada engloba expressões como supervisão, supervisão educacional, supervisão escolar, supervisão pedagógica, orientação pedagógica, coordenação, coordenação pedagógica, coordenação de turno e coordenação de área ou disciplina. Cada termo tem suas especificidades, mas todos se concentram na orientação, direção e gestão dos processos educacionais. São essenciais para a administração eficaz do sistema educacional (Rangel, 2000).

No Brasil o trabalho de supervisor ocorre a partir da educação jesuítica, através da personalidade do prefeito de estudos. De acordo com as abordagens de Saviani (2000), percebe-se que, antes de ser inserida na legislação como profissão, a concepção da figura do supervisor já estava presente no ambiente escolar.

Os jesuítas tinham como diretrizes de trabalho, o *ratio studiorum*¹, onde consta o ofício do prefeito de estudos, dentre os afazeres deste, estava previsto que era necessário usar da escuta e acompanhar os discentes. Em 1759 através da Reforma Pombalina ocorreu à expulsão dos jesuítas do território brasileiro, assim chegou ao fim à educação que era imposta por estes.

Diante do ocorrido, deu-se início a figura do diretor geral dos estudos que tinha como

¹ Ratio Studiorum foi um conjunto de normas criado para regulamentar o ensino nos colégios jesuíticos. Sua primeira edição, de 1599, além de sustentar a educação jesuítica ganhou status de norma para toda a Companhia de Jesus. Tinha por finalidade ordenar as atividades, funções e os métodos de avaliação nas escolas jesuíticas.

área de abrangência Portugal e Brasil, o qual foi designado para acompanhar e intervir no contexto do ensino e da aprendizagem. De acordo com Saviani (2000), a proposta de supervisão que constava nessa legislação promulgada por Portugal fazia jus ao trabalho de inspeção e direção, já em 1827 foi criada a primeira legislação da educação brasileira com o intuito de conceber escolas de primeiras letras nas cidades e províncias mais populosas do país.

Optamos utilizar o termo coordenação pedagógica não por acreditar que esta denominação seja mais abrangente ou superior às outras, mas por entender que o uso do termo coordenação pedagógica não contraria a essência da função de organização do trabalho pedagógico, por parte do leitor, da função a que esta pesquisa se refere.

A coordenação pedagógica, embora conhecida por diferentes nomenclaturas, tem sido uma constante no ambiente escolar ao longo dos anos, como será demonstrado posteriormente. No âmbito da pesquisa acadêmica, este é um campo que ainda possui potencial para maior exploração. Com o objetivo de obter uma visão abrangente sobre como essa temática é tratada e para fins de levantamento de referências, procuramos identificar o trabalho deste profissional dentro das escolas.

A função do coordenador pedagógico no Brasil originou-se na década de 20, de acordo como relata Roman (2001), sendo esse o profissional que tem o dever de igualar e classificar as propostas pedagógicas, como também de nivelar competências. Durante o século XX, por volta da década de 1970, a função do coordenador era os cargos de supervisor, orientador e inspetor escolar onde representava o comando e o poder sobre os educandos.

A valorização da função de supervisor escolar no Brasil inicia-se precisamente com o Parecer nº 252/69, emitido pelo Conselho Federal de Educação (CFE), juntamente com a administração escolar e orientação educacional (Pimenta, 2000). Com essa demarcação, o mercado de trabalho aumentou diante do considerável número de especialistas em educação.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) no ano de 2006 em definição das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia definiu que as pessoas que se formassem nessa área poderiam exercer inúmeras funções nas instituições escolares. Além disso, outros cursos de graduação também teriam a habilitação para trabalharem nos cargos através de cursos de pós-graduação, particularmente estruturados para este fim (art. 14, Resolução CNE/CP 01/2006).

As atribuições do coordenador pedagógico com o passar do tempo estão se moldando ao formato da escola contemporânea, bem como com as diretrizes legais, porém é importante salientar que a expressão coordenador pedagógico é concebida de forma negativa concedida

ao anterior “supervisor pedagógico”, função que nos anos 80 foi bastante criticada, já que era vista como uma tarefa a qual fiscalizava e controlava o trabalho dos docentes. Além disso, extinguiu os termos de “orientador e supervisor educacional”.

Na atual conjuntura do ambiente escolar, o coordenador pedagógico, é o profissional que tem a função de apagar os “incêndios na escola” Deixando de lado o seu real papel, realizando múltiplas funções, sendo como, porteiro, vigia, substituto de professor, secretário, bibliotecário, servente, diretor, dentre outras. Com isso, Vasconcellos (2002, p.86), descreve essas funções como definição negativa do papel:

[...] não é (ou não deveria ser): não é fiscal de professor, não é dedo duro (que entrega os professores para a direção ou mantenedora), não é pombo correio (que leva recado da direção para os professores e dos professores para a direção), não é coringa/ tarefeiro/ quebra galho/ salva-vidas, ajudante de direção auxiliar de secretaria, enfermeiro, assistente social, etc/ não é tapa buraco (que fica tocando os alunos em sala de aula no caso de falta de professor) (Vasconcelos, 2002, p.86).

É necessário enfatizar que o trabalho do coordenador pedagógico não pode ser comparado com outros profissionais da educação que atuam em escola. Assim, Pires (2005) elucida que o coordenador de área, é uma atividade desenvolvida por um docente licenciado em uma área específica, que em consonância com o coordenador pedagógico, conduzem os professores diante de suas práticas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN-Lei nº 9394/1996) levou para os educandários em especial para a equipe gestora a incumbência de realizar algumas atividades como: organizar a proposta pedagógica e o projeto pedagógico, de acordo com o Art. 12.

Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e executar sua proposta pedagógica; II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas; IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente; V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento; VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; VII - informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica (Brasil, 1996).

Logo, é uma exigência legal da LDB os enfoques pedagógicos da organização escolar e que deve ser executada em todas as instituições escolares, onde o coordenador pedagógico tem a missão juntamente com direção de envolver toda a comunidade escolar para que tenham conhecimento dos reais entraves que assolam o ambiente escolar, além de estabelecerem respostas positivas para determinadas demandas.

Outrossim, o Plano Nacional de Educação – PNE foi criado em 2001, com a promulgação da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, é mais um instrumento onde o coordenador pedagógico pode utilizar como suporte para a sua função.

a elevação global do nível de escolaridade da população; (ii) a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; (iii) a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e (iv) democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos dos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (Brasil, 2001).

Desta forma, este profissional tem uma árdua atribuição dentro da escola e que por vezes é mal interpretado em desenvolver ações que democratizem a gestão da escolar. Ainda assim é preciso enfrentar os desafios do cotidiano em seu local de trabalho e buscar ressignificar suas práticas. Assim é importante que o coordenador pedagógico estabeleça bons elos com todos os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Diante do exposto sobre o coordenador pedagógico é válido ressaltar que a motivação para realizar a presente pesquisa surgiu através de minhas vivências enquanto funcionária pública através da função de coordenadora pedagógica de escola, pois diante de minha prática laboral surgiram inquietações referentes às atividades pedagógicas desenvolvidas por esta profissional da educação.

Antes de iniciar a discussão desta pesquisa sobre as práticas pedagógicas do coordenador pedagógico em Santarém-Pará, no âmbito do Programa de Pós-Graduação Internacional em Educação da Ivy Enber Christian. Toda decisão, seja no âmbito pessoal, profissional ou acadêmico, resulta de uma trajetória de vida que nos leva a buscar constantemente respostas para nossas dúvidas e inquietações.

Através desse entendimento, considero relevante iniciar este trabalho apresentando um breve relato da minha trajetória acadêmica e experiência profissional, a fim de esclarecer aos leitores como meu percurso se entrelaçou com questões relacionadas ao processo educacional e como isso influenciou minha reflexão sobre o tema supracitado.

Comecei minha jornada acadêmica através do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, pela Universidade Federal do Pará (UFPA) – Campus de Santarém, graduação iniciada em 2004 e concluída em 2008. Posteriormente, fiz duas especializações “O Trabalho do Coordenador Pedagógico” pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER) e “Gestão Escolar” pela Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). E em 2021 cursei outra graduação e dessa vez optei pelo curso de Licenciatura em História.

Enquanto ainda estava estudando a minha primeira graduação, participei de um processo seletivo para trabalhar como estagiária na Secretaria Municipal de Trabalho e Assistência Social (SEMTRAS) como recensseadora do Programa do Governo Federal Bolsa Família, desenvolver essa atividade por dois anos. Um dia após ter me formado em Pedagogia fui convidada para assumir o cargo de Pedagoga nesta mesma Secretaria de Assistência, porém agora era para trabalhar em um Projeto chamado “Bem Me Quer” (BMQ) que tinha como premissa elevar a autoestima de crianças e adolescentes vítima de violência sexual.

Neste ofício fiquei pouco tempo e logo fui convidada para ser a coordenadora do Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS, neste espaço eu desenvolvia a função de coordenadora e pedagoga, o público alvo dos atendimentos eram: crianças, adolescentes, jovens, mulheres, pessoas idosas, pessoas com deficiência, e famílias, que vivenciam situações de ameaça e violações de direitos por ocorrência de maus-tratos, violência psicológica, física, sexual, exploração sexual, abandono, negligência e discriminação.

Atuei neste Centro de referência por quatro anos e amava trabalhar com aquele contexto, éramos uma equipe multidisciplinar que contava com a participação de psicólogo, assistente social, advogada e eu como pedagoga e ao mesmo tempo coordenadora. As famílias as quais eu atendia tinha um grande carinho e respeito. Foram anos prazerosos de minha vida, aprendi muito e isso me deu base para a pessoa que sou hoje.

Em 2008 prestei concurso para a Prefeitura Municipal de Santarém (PMS), mais precisamente para a Secretaria Municipal de Educação - SEMED da cidade que moro em Santarém no oeste do Pará, fui chamada para assumir o cargo de coordenadora pedagógica em 2013. Na ocasião fui designada para cumprir minha função em uma escola localizada na periferia da cidade que tem crianças de 4 a 15 anos de idade que cursam do Pré I até o 9º Ano, com uma jornada de 6 horas diária. Eram muitas as inquietações, pois tinha que desenvolver não só minhas atribuições, como também muitas outras que a ocasião solicitava.

Neste período fui percebendo o quanto é significativo o trabalho desse profissional da educação dentro do ambiente escolar. A prática diária do coordenador pedagógico é assinalada por situações e experiências que nos leva a uma atuação, às vezes ansiosa, desalinhada, e querer ser imediatista em nossa real função.

Em vista disso, para eu ser coordenadora pedagógica era uma das figuras primordiais para que o trabalho coletivo da escola e o bom relacionamento entre a comunidade escolar acontecesse de maneira substancial. Assim, foi surgindo o desejo de cursar um mestrado onde pudesse pesquisar mais sobre esse profissional dando ênfase em sua prática e sua função.

Nos dias atuais estou como vice-gestora da mesma escola e quando solicitada ajudo as colegas CP que estão atuando nesta função, pois para mim é gratificante contribuir com minhas companheiras de profissão.

Diante do exposto, a experiência e a vivência como coordenadora pedagógica, desde o início da minha atuação profissional e, posteriormente, na formação em nível de mestrado, foram e são pontos importantes para eu constatar evidências de um cenário que me permitiu formular alguns questionamentos sobre práticas pedagógicas do coordenador pedagógico.

Após esta contextualização, ressalta-se que o desenvolvimento deste estudo se desdobra no questionamento central: quais as práticas pedagógicas que os coordenadores pedagógicos têm desenvolvido nas escolas de Santarém no Pará? Desse modo, a hipótese teórica desta pesquisa postula que a eficácia da atuação do coordenador pedagógico é um fator importante para o desempenho satisfatório do corpo docente no processo de ensino-aprendizagem na conjuntura atual.

Surge, portanto, a necessidade de aliar a pesquisa à realidade para o bom desenvolvimento do ensino com os amazônidas, haja vista que por vezes sentem-se excluídos não só por sua localização, bem como pelo não aproveitamento de seus conhecimentos, de suas tradições e de seus ensinamentos próprios.

Nesse aspecto o trabalho contribui de forma significativa aos estudantes dos cursos ligados a área da educação e aos profissionais que já estão atuando como coordenadores pedagógicos na intenção de compreenderem o processo pedagógico executado na cidade de Santarém no estado do Pará e no reconhecimento da importância deste especialista como agente articulador da construção coletiva de ensinamentos escolares.

A presente pesquisa tem como Objetivo geral: Investigar a atuação dos coordenadores pedagógicos em Santarém- Pará. Para tanto, foram estabelecidos os seguintes Objetivos específicos: Identificar o trabalho que o coordenador pedagógico desenvolve com os docentes para que a escola possa obter um resultado positivo no IDEB; Verificar as atividades que compõem o perfil de atuação dos coordenadores pedagógicos a partir dos documentos elencados na pesquisa e Indicar as adversidades que o coordenador pedagógico enfrenta no cotidiano escolar frente ao cenário atual que a educação está inserida Para tanto, é utilizada a pesquisa de cunho qualitativa, visto que é fundamentada, sobretudo, pelo emprego de análises qualitativas baseadas em conhecimentos teórico-empírico que atribuem cientificidade a pesquisa, desse modo, não utiliza instrumental estatístico na análise de dados (Gil, 2008)

A pesquisa qualitativa busca interpretar o mundo, de maneira que se busca estudar seus cenários naturais, na tentativa de compreender os fenômenos, a partir do olhar dos

sujeitos (Denzin; Lincoln, 2006). Ainda nesse sentido, (Minayo e Sanches, 1993) Ressalta-se que a abordagem qualitativa efetua uma proximidade substancial de familiaridade entre sujeito e objeto.

Dessa forma, levando em consideração os objetivos do presente estudo, entende-se que a melhor forma para expressá-lo é através de pesquisa bibliográfica fundamentada na concepção qualitativa de pesquisa com a atividade primária da ciência permeada pela teoria e a realidade. Além disso, a pesquisa conta com a parte documental a qual permiti cientificidade ao estudo, onde contará com a coleta de informações através de fontes como: portarias e leis.

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, trata-se de uma pesquisa a qual oportuniza a pesquisadora a cobertura mais abrangente da temática, uma vez que o estudo é elaborado exclusivamente a partir de fontes como livros, teses, dissertações, monografias, artigos científicos e documentos, possibilitando a análise crítica sobre o tema em questão (Gil, 2008).

A análise dos dados é realizada por meio da técnica de análise de conteúdo do tipo temática, que de acordo com Bardin (1977) se origina no campo das investigações sociais, buscando explicações a partir da codificação dos próprios dados, permitindo interferências a partir da maior ocorrência de determinadas palavras.

A dissertação está estruturada em cinco capítulos, que incluem a introdução, o metodológico, o referencial teórico alusivo ao coordenador pedagógico, os resultados da pesquisa e as considerações finais. Nessa perspectiva, a Introdução se encontra no primeiro capítulo, onde estão abordados os aspectos gerais que orientam o estudo, tais como o contexto na qual a temática está inserida, a discussão conceitual sobre o tema, a aproximação com o tema de pesquisa, a questão central do trabalho, a hipótese, os objetivos geral e específicos, breve descrição da metodologia e, por último uma explicação sobre os capítulos que compõem a dissertação.

O segundo capítulo delinea a abordagem metodológica estabelecida para o desenvolvimento do estudo, apresenta detalhadamente a metodologia da pesquisa, abordando seus métodos e análise de dados.

O terceiro e o quarto capítulo são dedicados à temática do coordenador pedagógico, com enfoque nos desafios, práticas e estratégias utilizadas por esse profissional da educação dentro do ambiente escolar. Além de dar ênfase ao contexto histórico: do supervisor escolar ao coordenador pedagógico, lócus da pesquisa e a relação do coordenador pedagógico na produção acadêmica e na legislação.

O quinto capítulo discorre sobre as Considerações Finais deste estudo, destacando os

aprendizados que surgiram ao longo desta investigação. Este capítulo representa a seção onde serão sintetizados os principais resultados e conclusões da pesquisa. Será um momento para refletir sobre os objetivos inicialmente propostos, mostrar como foram alcançados e como, além de apontar as contribuições da pesquisa para a área de estudo.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta sessão é apresentado o percurso metodológico adotado na pesquisa, enfatizando suas abordagens e procedimentos técnicos. O estudo em questão se desenvolve sob uma perspectiva qualitativa, caracterizando-se como uma pesquisa bibliográfica e documental. Essa estratégia metodológica implementada foi imprescindível para a realização dos objetivos delineados em relação à questão norteadora do estudo. Desse modo, a partir das abordagens supracitadas, procurou-se adquirir novos saberes que permitiram um maior aprofundamento e reflexão sobre o tema investigado.

2.1 A Abordagem Qualitativa

A investigação científica permeia todas as disciplinas do saber, e o campo da educação não fica à margem, sendo objeto de uma vasta quantidade de pesquisas em curso ou já divulgadas. Este exercício implica um procedimento rigoroso de investigação que tem como objetivo esclarecer, solucionar ou aprofundar a compreensão em torno de um questionamento de pesquisa, vinculado à análise de um fenômeno específico no cenário educativo e, para tanto, é imprescindível a construção de uma metodologia apropriada para cada estudo (Casarin, 2012).

Nessa perspectiva, no âmbito educacional, a pesquisa científica assume uma importância crucial na procura de respostas, na detecção de estratégias de ensino e aprendizagem mais eficazes, bem como na promoção de uma educação de alta qualidade e eficiente para todos os participantes do processo educacional. Segundo Gil (2002), a pesquisa se faz necessária quando a informação existente não é adequada para solucionar a questão em pauta ou quando essa informação não está estruturada de forma conveniente para estabelecer uma relação pertinente com o problema.

Desse modo, este estudo é uma investigação científica no campo da educação, visto que utiliza processos teóricos e empíricos que possibilitam estabelecer rotas para o estudo, entendimento e investigação sobre os coordenadores pedagógicos e a contribuição e atuação no ensino fundamental.

A pesquisa versa sobre a abordagem metodológica qualitativa, visto que é fundamentada, sobretudo, pelo emprego de análises qualitativas baseadas em conhecimentos teórico-empíricos que atribuem cientificidade a pesquisa, dessa forma, não utiliza instrumental estatístico na análise de dados (Gil, 2008).

A pesquisa qualitativa tem como intuito interpretar o mundo, de maneira que se busca estudar seus cenários naturais, na tentativa de compreender os fenômenos a partir do olhar dos sujeitos (Denzin; Lincoln, 2006). Ainda nesse sentido, Minayo e Sanches (1993) acrescentam que a metodologia qualitativa estabelece uma conexão essencial e de intimidade entre sujeito e o objeto, pois ambos compartilham a mesma natureza. Esta abordagem se engaja com compreensão aos motivos, aos desígnios e aos planos dos atores, os quais conferem significado às ações, às estruturas e às relações.

De acordo com Mattos (2020, p. 29), a metodologia de pesquisa pode ser definida como “todos os procedimentos que tomamos para desenvolver a pesquisa”. A autora ressalta ainda que se trata de contribuições teóricas e práticas com as quais orientaremos a pesquisa científica no processo de geração de dados. Ademais, a metodologia pode ser interpretada como a apresentação apropriada relacionada às técnicas, aos métodos e aos instrumentos que serão empregados nas buscas pertinentes às questões da pesquisa.

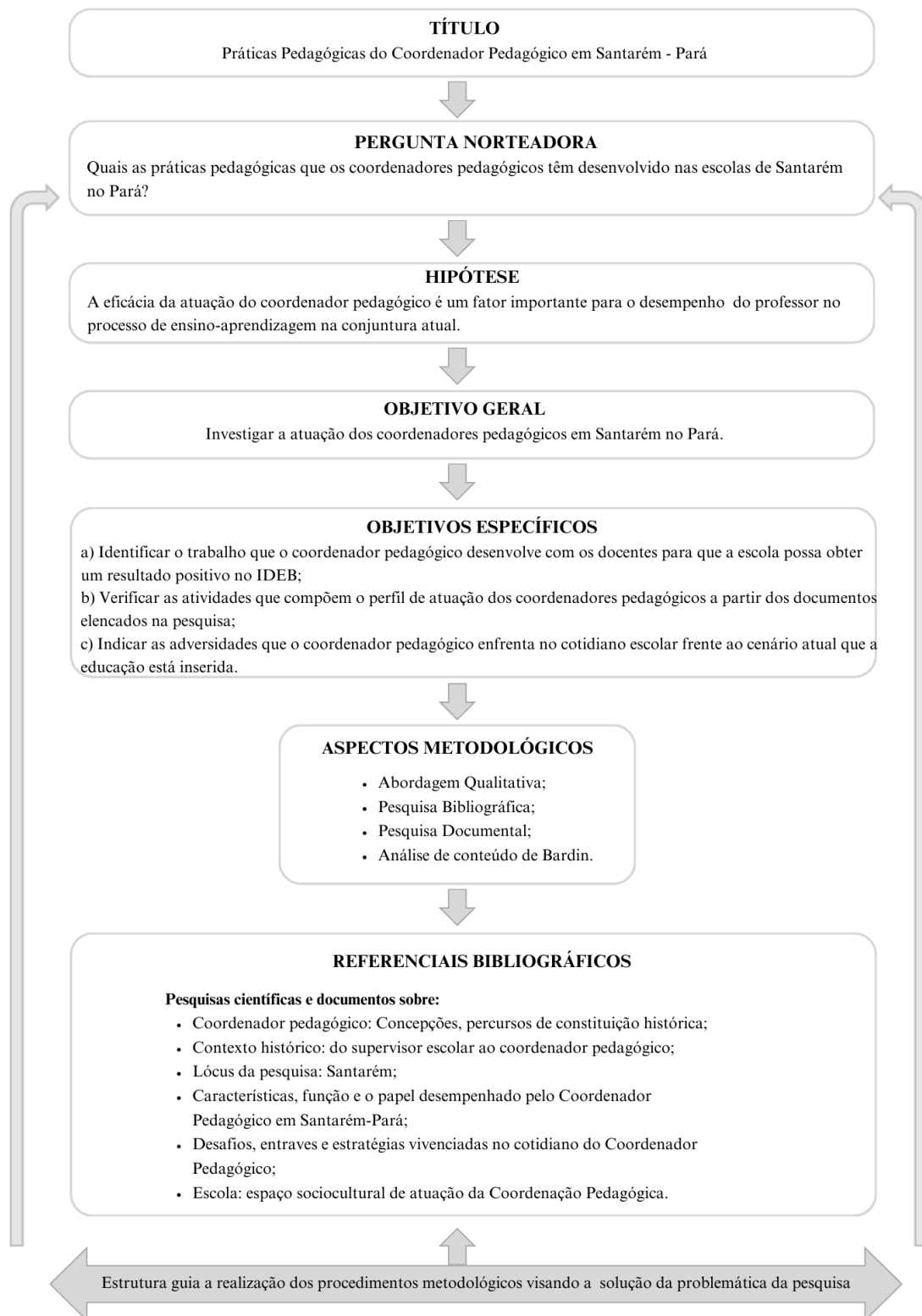
Portanto, é importante que a metodologia e a teoria estejam interligadas, levando em consideração os objetivos do presente estudo, entende-se que a melhor forma para expressá-lo é através de pesquisas bibliográfica e documental fundamentadas na concepção qualitativa de pesquisa com a atividade primária da ciência permeada pela teoria e a realidade.

Diante do exposto, com a finalidade de unificar as informações pertinentes ao processo metodológico, foi desenvolvido um Mapa Conceitual, visualizado na Figura 1, para orientar o estudo, conforme sugerido por Carvalho et al. (2016), fundamentado nas pesquisas de David Joseph Novak. Nesse contexto, a aplicação dos mapas conceituais pode funcionar como uma ferramenta auxiliar para os pesquisadores organizarem e integrarem informações, avaliarem o conhecimento prévio e adquirirem percepções sobre novos saberes.

Além disso, os mapas conceituais são instrumentos poderosos que facilitam a aprendizagem significativa, permitindo visualizar as conexões entre conceitos e ideias, além de serem úteis em ambientes de pesquisa, onde a organização e a integração de informações são cruciais, como no caso dos aspectos metodológicos.

Carvalho et al. (2016) frisam que ao visualizar a metodologia da pesquisa através do mapa conceitual, os pesquisadores podem identificar mais facilmente quaisquer lacunas ou áreas que necessitam de maior atenção. Por fim, o mapa conceitual pode ser utilizado como uma ferramenta de planejamento e revisão, auxiliando os pesquisadores a manterem o foco em seus objetivos de pesquisa e a avaliarem o progresso ao longo do tempo.

Figura 1 - Mapa Conceitual Metodológico da Pesquisa



Fonte: Elaboração da autora (2024).

E ainda podemos contar como metodologia utilizada nessa pesquisa a abordagem

bibliográfica que é evidenciada no tópico seguinte, o qual descreve a revisão e análise de materiais já publicados sobre o coordenador pedagógico.

2.2 A Abordagem Bibliográfica

Em virtude da utilização de uma revisão de literatura alicerçada em livros, trabalhos acadêmicos, artigos científicos e portal da CAPES, optou-se por um enfoque qualitativo para o processamento das informações, pois será efetuada uma análise e interpretação das referências bibliográficas investigadas.

A pesquisa se fundamenta essencialmente na literatura preexistente como instrumento para elucidar e tratar a questão em foco. Este método possibilita uma pesquisa minuciosa e um entendimento mais pormenorizado dos conceitos, teorias e visões expostas na literatura acadêmica, auxiliando na edificação de um alicerce teórico robusto e na aquisição de percepções valiosas para o estudo em análise (Mattos, 2020)

O Quadro 1, apresentado a seguir, lista nove (9) dissertações encontradas por meio do Portal da CAPES com o período de consulta entre 2019 e 2024 e teve o coordenador pedagógico como sujeito da pesquisa. A pesquisa foi conduzida com base nos seguintes critérios: autores da pesquisa, Instituição de ensino, localidade, ano de publicação e temática relacionada ao coordenador pedagógico, foco na Região Norte como local de realização dos estudos. E ainda foi realizada uma busca na Scientific Electronic Library Online (SciELO), porém, não foi identificada nenhuma publicação sobre o coordenador pedagógico com foco na Região Norte.

Quadro 1 - Dissertações referentes ao Coordenador Pedagógico

AUTOR (ES)	INSTITUIÇÃO	LOCALIDADE	ANO	TEMÁTICA
Everton Henrique Mesquita de Arruda	Universidade Federal de Roraima-UFRR	Boa Vista-Roraima	2023	As construções identitárias do coordenador pedagógico frente à demanda formativa no contexto da educação profissional.
Erenice Gomes Pinheiro Cruz	Universidade Federal do Acre-UFAC	Rio Branco - Acre	2019	O papel do coordenador pedagógico, frente aos processos de formação continuada em âmbito escolar, com vistas à aprendizagem nas ciências.
Maria Caroline Romao De Souza	Universidade Estadual de Roraima - UFRR	Boa Vista-Roraima	2019	A coordenação pedagógica do ifrr e a formação continuada de professores: reflexões sobre a prática do setor e inter-relações com cts
Suellen Ferreira	Universidade Federal do Pará -	Belém- Pará	2023	INTERDISCIPLINARIDADE E O CURRÍCULO INTEGRADO DA

Barbosa	UFPA			EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: percepções dos gestores e coordenadores pedagógicos sobre a prática pedagógica do IFPA
Sinara Bernardo Dias	Universidade Federal do Pará - UFPA	Belém- Pará	2020	O lugar das coordenações pedagógicas na educação básica e as relações raciais: um estudo em escolas paraenses
Yeda Nayara Chaves Do Nascimento Milesi	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA	Marabá-Pará	2022	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ENSINO FUNDAMENTAL: etapas de construção de um projeto colaborativo no contexto escolar
Lusinete Franca De Carvalho	Universidade Federal do Pará - UFPA	Marabá-Pará	2019	O coordenador pedagógico como organizador do meio social formativo de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: um enfoque histórico-cultural.
Elessandra Reis Batista	Universidade Federal de Rondônia - UNIR	PORTO VELHO - RO	2019	A educação infantil e os desafios do seu desenvolvimento: um estudo junto a coordenadores pedagógicos e professores no município de Porto Velho - RO
Valdenira da Silva Melo	Universidade Federal do Amazonas – UFAM	MANAUS – AM	2022	A dança folclórica regional numa escola pública municipal de anaus (am): a concepção da coordenação pedagógica e dos professores.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, trata-se de uma pesquisa a qual oportuniza a pesquisadora a cobertura mais abrangente da temática, uma vez que o estudo é elaborado, especialmente, a partir de fontes como livros, teses, dissertações, monografias, artigos científicos e documentos, possibilitando a análise crítica sobre o assunto abordado (GIL, 2008). Boccato (2006) elucida que

A pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica (Boccato, 2006, p. 266).

Nesse contexto, Fonseca (2002) afirma que a pesquisa bibliográfica é conduzida através da coleta de fundamentos teóricos previamente examinados e divulgados por meios impressos e digitais. Todo estudo científico se inicia com uma investigação bibliográfica, que possibilita ao pesquisador familiarizar-se com o que já foi explorado sobre o tema. No entanto, existem estudos científicos que se fundamentam exclusivamente na investigação bibliográfica, buscando fundamentos teóricos publicados com a finalidade de levantar informações ou conhecimentos anteriores sobre a questão para a qual se busca uma solução.

Desse modo, a pesquisa bibliográfica é essencial desde a fase inicial de um projeto

científico, uma vez que é através dela que começamos a agir para entender a temática. Em termos simples, desde o início, o pesquisador deve realizar um exame de trabalhos já publicados, analisando as conclusões e avaliando se ainda é relevante continuar com a pesquisa em andamento. Em cada estudo científico, faz-se necessário apresentar a base teórica ou a revisão bibliográfica para que o pesquisador adquira o conhecimento teórico e obtenha informações que são relevantes para o desenvolvimento da pesquisa (Sousa, Oliveira, Alves, 2021).

Portanto, Gil (2002) enfatiza que a pesquisa bibliográfica é um passo fundamental na metodologia de qualquer trabalho, pois envolve o estudo sistemático e aprofundado de materiais já publicados, permitindo identificar as lacunas existentes na literatura que o trabalho pretende preencher. Ademais propicia evitar a duplicação de estudos já realizados e a definir métodos, técnicas e instrumentos que podem ser aplicados ou adaptados ao estudo.

De acordo com Lakatos & Marconi (2001), a realização de uma pesquisa bibliográfica eficaz requer uma série de etapas. Primeiro, é necessário definir claramente o tema e os objetivos da pesquisa. Em seguida, deve-se realizar uma busca sistemática de fontes relevantes. Isso pode envolver o uso de bibliotecas físicas e digitais, bases de dados acadêmicas e motores de busca na internet. A seleção de materiais deve ser feita com base na relevância para o tema, na qualidade e na credibilidade da fonte.

Lakatos & Marconi (2001) salientam ainda que após a coleta dos materiais, é necessário realizar uma leitura crítica, anotando as principais ideias, argumentos e conclusões de cada fonte. Essas anotações ajudarão na elaboração do referencial teórico e na discussão dos resultados da pesquisa. É importante citar todas as fontes consultadas ao longo do texto para dar crédito aos autores originais e para permitir que os leitores verifiquem as informações apresentadas.

Diante do exposto, a pesquisa bibliográfica é uma ferramenta imprescindível para a construção do conhecimento científico, haja vista que permite ao pesquisador se apropriar do que já foi produzido sobre o tema de estudo e contribuir de forma significativa para o avanço da ciência, auxiliando na elaboração de hipóteses e teorias.

É possível observar nesta dissertação que além da pesquisa bibliográfica, consta a abordagem documental, onde têm como contribuição as leis, resoluções e planos que reforçam tanto as literaturas encontradas, bem como a prática laboral descrita pela pesquisadora.

2.3 A Abordagem Documental

A pesquisa documental se apresenta como uma extensão da pesquisa bibliográfica, destacando a avaliação e compreensão de documentos como fontes primordiais. Este método implica na obtenção e estudo de registros, arquivos, correspondências, relatórios, leis, entre outros documentos pertinentes ao estudo em foco. A pesquisa documental enriquece a pesquisa bibliográfica, oferecendo dados mais precisos, contextualizados e genuínos, possibilitando um exame mais detalhado do assunto (Piana, 2009). Nesse sentido, Fonseca (2002) ressalta que.

A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão etc. (Fonseca, 2002, p. 32)

Desse modo, Lakatos e Marconi (2001) enfatizam que a pesquisa documental difere da pesquisa bibliográfica na medida em que se concentra em documentos que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, documentos de primeira mão ou fontes primárias. Além disso, é uma metodologia de pesquisa amplamente utilizada em várias disciplinas acadêmicas, incluindo as ciências sociais, humanidades e ciências naturais, visto que envolve a análise de documentos existentes para obter informações e insights sobre uma determinada temática.

A pesquisa documental pode ser usada para fornecer um contexto histórico ou teórico, para coletar dados primários ou para corroborar e complementar outras formas de dados. É importante que o pesquisador seja transparente sobre como os documentos foram selecionados, analisados e interpretados, e que as limitações da pesquisa documental sejam devidamente reconhecidas (Godoy, 1995).

Segundo Gil (2002), a principal vantagem da pesquisa documental é que esta permite ao pesquisador acessar uma riqueza de informações históricas e contextuais que podem não estar disponíveis através de outras formas de pesquisa. Ademais, como os documentos são muitas vezes produzidos independentemente do pesquisador, podem oferecer uma perspectiva imparcial sobre o tópico de estudo. Nesse contexto, Pádua (1997) destaca que a

Pesquisa documental é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados), tem sido largamente utilizada nas ciências sociais, na investigação histórica, a fim de

descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências [...] (Pádua, 1997, p.62).

Em vista disso, conforme Piana (2009), a pesquisa documental também apresenta desafios, pois a autenticidade, credibilidade, representatividade e significado dos documentos devem ser cuidadosamente avaliados, bem como a análise de documentos pode ser demorada e requer habilidades especializadas para interpretar e analisar as informações. Os documentos utilizados nessa pesquisa estão assim descritos, conforme o Quadros 2, 3 e 4, a seguir.

Quadro 2 - Descrição dos Documentos Nacionais

Documento	Características
LDBEN-Lei nº 9394/1996.	A Lei de Diretrizes e Bases da Educação é a norma que define toda a organização da educação brasileira, de acordo com os princípios da Constituição Federal, sobretudo o princípio do direito universal à educação.
LEI nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001	Traça diretrizes e metas para a educação em nosso país.
RESOLUÇÃO CNE/CP 01/2006.	O Conselho Nacional de Educação (CNE) definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)
RESOLUÇÃO nº 2, de 1º de julho de 2015.	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019.	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO DE 2020.	Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).
RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 4, DE 29 DE MAIO DE 2024.	Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura).
PARECER nº 252/69.	Emitido pelo Conselho Federal de Educação (CFE), foi um marco legal significativo para o curso de Pedagogia.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN-Lei nº 9394/1996) é a norma que define toda a organização da educação brasileira, de acordo com os princípios da Constituição Federal, sobretudo o princípio do direito universal à educação. O Plano Nacional de Educação – PNE, criado com a promulgação da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, traça diretrizes e metas para a educação em nosso país, com o intuito de que estas sejam cumpridas até o final desse prazo.

E ainda, em 2006, o Conselho Nacional de Educação (CNE) definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) através da Resolução CNE/CP 01/2006. As DCN são um conjunto de procedimentos obrigatórios para a Educação Básica que orientam o planejamento escolar. Esses documentos são fundamentais para entender a evolução e o direcionamento atual da educação no Brasil, pois estabelecem as bases para a formação de profissionais da educação e para a estruturação do sistema educacional como um todo.

Por fim, contamos com as Resoluções: Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Resolução CNE/CP Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO DE 2020 Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Resolução CNE/CP Nº 4, DE 29 DE MAIO DE 2024 Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Todas essas Resoluções se referem à base de formação para a atuação do coordenador pedagógico nas escolas, a partir do curso de Pedagogia.

Além do mais, é fundamental citar alguns documentos que foram essenciais para a estruturação e direcionamento da educação no Brasil. O Parecer nº 252/69, emitido pelo Conselho Federal de Educação (CFE), foi um marco legal significativo para o curso de Pedagogia. Este parecer aboliu a distinção entre bacharelado e licenciatura em Pedagogia e introduziu a proposta da formação dos “especialistas” em administração escolar, inspeção

escolar, supervisão pedagógica e orientação educacional ao lado da habilitação para a docência nas disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores.

Quadro 3 - Descrição dos Documentos Estaduais

Documento	Características
Plano Plurianual PPA 2014-2017, o Plano Estadual de Educação.	Orienta o trabalho do especialista em educação, do professor e dos alunos, de forma a garantir a qualidade e a eficácia do processo de ensino-aprendizagem.
LEI Nº 9.890, DE 13 DE ABRIL DE 2023.	Cria e estrutura as Carreiras de Gestão Governamental, Infraestrutura e Política Educacional e Gestão em Suporte Educacional na Secretaria de Estado de Educação (SEDUC); altera a Lei Estadual nº 7.442, de 2 de julho de 2010, que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Estado do Pará.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

No que tange ao estado do Pará utilizou-se na pesquisa o Plano Plurianual PPA 2014-2017, o Plano Estadual de Educação, a qual orienta o trabalho do professor e dos alunos, de forma a garantir a qualidade e a eficácia do processo de ensino-aprendizagem.

A Lei nº 7.442, promulgada em 02 de julho de 2010, que estabelece o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Estado do Pará, além de outras providências correlatas - conhecida como PCCR/Magistério. Esta lei, em particular, desempenhou um papel crucial na formação do arcabouço legal que rege a estrutura de cargos e salários dos profissionais de educação no estado.

É importante salientar que a Lei nº 9.890, de 13 de abril de 2023 “Cria e estrutura as Carreiras de Gestão Governamental, Infraestrutura e Política Educacional e Gestão em Suporte Educacional na Secretaria de Estado de Educação (SEDUC); altera a Lei Estadual nº 7.442, de 2 de julho de 2010, que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Pro - fissionais da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Estado do Pará.

Além disso, a Lei nº 9.890, de 13 de Abril de 2023, também se destacou como uma fonte valiosa de informações para a pesquisa. Esta legislação forneceu subsídios significativos para a compreensão do contexto atual e das mudanças recentes na estrutura de cargos e salários dos profissionais de educação. A análise dessas leis permitiu uma visão mais

aprofundada e abrangente do cenário educacional no Estado do Pará, contribuindo para uma compreensão mais rica e matizada do tema em estudo.

Quadro 4 - Descrição dos Documentos Municipais

Documento	Características
Plano Municipal de Educação Lei nº 19.829/2015, de 14 de julho de 2015.	Documento que apresenta: diagnóstico, diretrizes e metas para a educação local do período de 10 anos (2015-2025). Plano em consonância com os temas, metas e estratégias do PNE, Lei nº 13.005/2014.
LEI Nº 18.392, DE 21 de maio de 2010.	Altera, cria e revoga dispositivos referentes à lei nº 17.866/2004, que dispõe sobre a gestão democrática do ensino público da rede municipal de ensino e dá outras providências.
Lei Orgânica do Município de Santarém	A Lei Orgânica do Município de Santarém estabelece as diretrizes fundamentais para a administração e organização do município.
LEI MUNICIPAL Nº 14.899, DE 28 DE JANEIRO DE 1994.	Dispõe sobre o Regime Jurídico Único dos servidores Públicos Municipais de Santarém.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

É importante destacar que o conjunto de documentos que compõem a base de dados para a pesquisa em questão foi meticulosamente selecionado, levando em consideração a relevância de cada um para o tema em estudo. Ao que se refere ao Município, está o Plano Municipal de Educação 2015-2025 Santarém-Pará, Lei nº 19.829/2015, de 14 de julho de 2015. que estabelece como a educação deve ocorrer durante esse 10 anos.

LEI Nº 18.392, DE 21 DE MAIO DE 2010. Altera, cria e revoga dispositivos referentes à lei nº 17.866/2004, que dispõe sobre a gestão democrática do ensino público da rede municipal de ensino e dá outras providências.

A Lei Orgânica do Município de Santarém estabelece as diretrizes fundamentais para a administração e organização do município. E ainda contou LEI MUNICIPAL Nº 14.899, DE 28 DE JANEIRO DE 1994. A qual Dispõe sobre o Regime Jurídico Único dos Servidores Públicos Municipais de Santarém.

2.4 A Análise de Conteúdo de Bardin

A análise dos dados será realizada por meio da técnica de análise de conteúdo do tipo temática, que de acordo com Bardin (2011) se origina no campo das investigações sociais, buscando explicações a partir da codificação própria dos dados, permitindo inferências

através da maior ocorrência de determinadas palavras.

A análise de conteúdo é uma técnica de pesquisa usada para interpretar o significado de dados textuais de maneira sistemática e objetiva. Laurence Bardin, uma renomada pesquisadora francesa, contribuiu significativamente para o desenvolvimento e a popularização dessa técnica em sua obra “Análise de Conteúdo” (Bardin, 2011).

Nesse contexto, conforme Bardin (2011), a análise de conteúdo é percebida como um conjunto de estratégias de exame das interações, que tem como objetivo alcançar, por meio de processos sistemáticos e intencionais de caracterização do conteúdo das mensagens, indicativos (quantitativos ou qualitativos) que possibilitam as deduções de conhecimentos pertinentes às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Ademais, é entendida como um grupamento de ferramentas metodológicas, em contínuo aprimoramento, que visa examinar diferentes contribuições de conteúdo, sejam elas verbais ou não-verbais, através de uma organização de métodos utilizados em uma análise de informações (Bardin, 2011). Enfatiza-se que a análise de conteúdo de Bardin é dividida em três fases principais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

Na fase de pré-análise, segundo Bardin (2011), o pesquisador organiza o material e formula as hipóteses ou questões iniciais. Nesse momento é realizada a escolha dos documentos a serem analisados e a elaboração de indicadores que permitam a interpretação dos dados. Desse modo, a pré-análise é uma etapa crucial, pois estabelece a base para a análise subsequente, onde o pesquisador define o universo de estudo, os critérios de seleção do material e as unidades de registro e contexto.

No que tange a exploração do material, Bardin (2011) define como a fase em que o pesquisador codifica os dados, uma vez que envolve a categorização das informações com base em temas ou conceitos previamente definidos. O objetivo é reduzir os dados a um formato que possa ser tratado e interpretado, por isso, o pesquisador deve ser meticoloso e sistemático para garantir que todos os dados relevantes sejam capturados e categorizados corretamente, como demonstrado na Figura 2.

Figura 2 - Fases da Análise de Conteúdo de Bardin

Fonte: Elaboração da autora (2024), com base em Bardin (2011).

Neste instante, as escolhas metodológicas definidas previamente são empregadas para investigar as orientações dos coordenadores pedagógicos na cidade de Santarém no estado do Pará. Serão identificadas referências que tratem especificamente deste assunto, assim como os eventuais desafios e enfrentamentos da prática pedagógica executada pelo coordenador pedagógico.

Por fim, na fase de tratamento dos resultados, o pesquisador analisa os dados categorizados para identificar padrões e tendências e deve ser capaz de fazer inferências a partir dos dados e relacioná-los com o contexto mais amplo da pesquisa. Desse modo, esta fase envolve a interpretação dos dados à luz das hipóteses ou questões de pesquisa iniciais (Bardin, 2011).

Nessa perspectiva, seguindo a metodologia sugerida por Bardin (2011), a interpretação implica uma confrontação metódica entre o material reunido e as deduções atingidas. A escritora ressalta a importância de uma abordagem metódica da interpretação, indicando que esta não deve ser fundamentada em suposições casuais ou arbitrárias. Ao contrário, requer um processo estruturado e meticuloso de comparação e contraste do material reunido com as deduções ou interpretações originadas dele.

No estágio de interpretação, os dados coletados são examinados de maneira profunda e crítica. O objetivo é entender como o debate sobre o papel dos coordenadores pedagógicos se manifesta nos documentos examinados, identificando os pontos de concordância e discordância, as lacunas e as possíveis soluções propostas. Neste momento, a interpretação dos dados será fundamentada em um diálogo contínuo com as teorias e conceitos pertinentes, com o objetivo de proporcionar uma compreensão mais completa e significativa do tema.

A análise de conteúdo de Bardin é, portanto, uma ferramenta valiosa para os pesquisadores, pois oferece um meio sistemático e objetivo de analisar dados textuais. No entanto, é importante notar que a qualidade dos resultados depende em grande parte da qualidade do processo de codificação e das categorias utilizadas. Dessa forma, é essencial que o pesquisador seja rigoroso e consistente ao aplicar as categorias de codificação (Bardin, 2011).

Em suma, ao empregar o método de análise de conteúdo, aspira-se alcançar discernimentos e conclusões que auxiliem na compreensão do assunto em investigação, além de promover o progresso do saber no campo de atuação do coordenador pedagógico. Este enfoque metodológico possibilitará a exploração dos dados de forma meticulosa e ordenada, assegurando a validade e a confiabilidade dos resultados alcançados.

2.5 Lócus da pesquisa: Município de Santarém no Pará.

A importância deste tópico para a pesquisa é situar o leitor ao lugar de atuação da pesquisadora. Logo, explorar este município oferece a oportunidade de percorrer o ambiente dos coordenadores em análise e, assim, refletir sobre as particularidades locais. Para compreender o contexto deste trabalho, buscamos situá-la no cenário socioeconômico, cultural e histórico, ao mesmo tempo em que delineamos o perfil educacional do município em questão.

A pesquisa teve como lócus a cidade de Santarém no estado do Pará, também conhecida como Pérola do Tapajós, localizada na mesorregião do Baixo Amazonas, na margem direita do rio Tapajós, situada na região Norte do Brasil. Este município destaca-se como o principal centro urbano financeiro, comercial e cultural do oeste do estado do Pará.

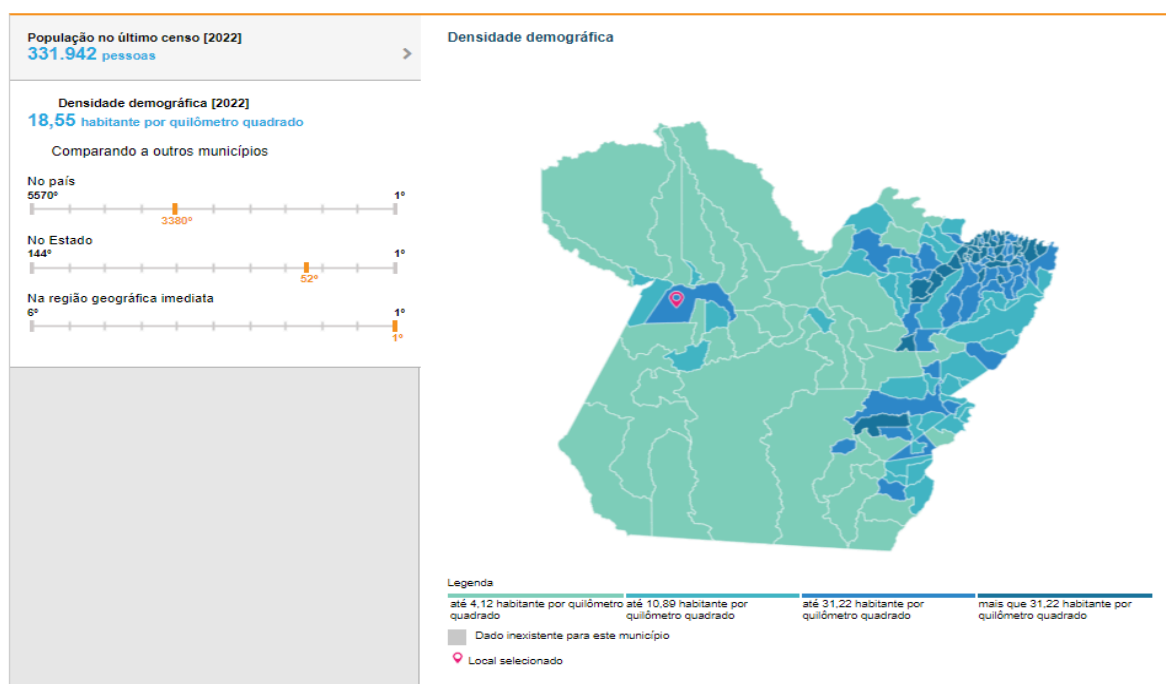
Em virtude das águas límpidas do Rio Tapajós, Santarém dispõe de mais de 100 quilômetros de praias que se assemelham ao litoral marítimo. Um exemplo notável é Alter do Chão, frequentemente chamada de “Caribe Brasileiro” e reconhecida pelo jornal britânico *The Guardian* como uma das praias mais belas do Brasil e a mais bela praia de água doce do mundo. Alter do Chão também é palco de uma das maiores celebrações folclóricas da região, o Çairé, que atrai visitantes de diversas partes do globo. De acordo com dados de 2017, Santarém possui um Produto Interno Bruto (PIB) de R\$ 4,8 bilhões, sendo o sexto município com maior PIB no estado (Silva e Guimarães, 2019).

Em 2019, a população de Santarém foi estimada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 304.589 habitantes, tornando-se o terceiro município mais populoso

do Pará, o oitavo mais populoso da Região Norte e o nonagésimo primeiro do Brasil. A cidade abrange uma área de 22.887,080 km², dos quais 97 km² estão em perímetro urbano. (IBGE, 2019).

Segundo dados das Informações Municipais de Santarém da Secretaria Municipal de Meio Ambiente e do Centro de Informações Ambientais - SEMMA – CIAM (SANTARÉM, 2013), Santarém é uma das cidades mais antigas da região amazônica e também se constitui como uma das mais relevantes. Embora seja uma cidade do interior, possui características de uma metrópole é considerado como sede da Região Metropolitana, assim ganha o destaque como o segundo maior conglomerado urbano do Pará. No entanto, o Censo de 2022 mostra que durante três anos a cidade aumentou no quesito de população consideravelmente, a cidade abriga uma população de 331.942 habitantes e ocupa uma área de 17.898 km² (IBGE, 2022).

Figura 3 - Mapa do Município de Santarém



Fonte: IBGE, 2022.

O clima predominante é quente e úmido, típico das Florestas Tropicais. Devido à sua proximidade com a linha do equador, não há variações significativas de temperatura. A temperatura média anual oscila entre 25°C e 28°C, com uma umidade relativa média de 86%. A precipitação anual média é de 1.920 mm, sendo mais intensa durante o período conhecido como “inverno”, de dezembro a maio, quando a precipitação média mensal varia de 170 mm a 300 mm. De junho a novembro, ocorre o período mais seco, correspondente ao “verão”

regional, com precipitações médias inferiores a 60 mm entre agosto e outubro. (PMS 2015-2025).

A rede hidrográfica do município foi dividida em seis bacias. A Bacia do Rio Amazonas abrange mais de um sexto da área total do município. A Bacia do Rio Arapiuns, localizada na porção oeste do município entre as bacias dos rios Tapajós e Amazonas, cobre aproximadamente 7.064 km², o que equivale a cerca de 28% do território municipal. A Bacia do Rio Tapajós é a segunda maior em extensão dentro do município. As bacias dos rios Moju e Mojuí, que são tributários da Bacia do Rio Curuá-Una, constituem conjuntamente toda a rede hídrica da chamada “Região do Planalto”, composta por inúmeros igarapés e rios de pequeno porte, todos convergindo para o rio principal, o Curuá-Una (OLIVEIRA, 1999).

Para ilustrar onde o estudo foi realizado, valemo-nos da imagem exposta na seguir Figura 4.

Figura 4 - Foto do Município de Santarém



Fonte: Prefeitura de Santarém – PA (2024).

Ao se falar dos aspectos demográficos, em especial ao aspecto populacional, o município de Santarém tem 49,46% são homens e 50,54% são mulheres, em uma formulação quase igualitária entre os gêneros, registrando uma densidade demográfica de 18,55%. (IBGE 2012).

No âmbito cultural, Santarém possui uma variedade de manifestações e patrimônios culturais reconhecidos tanto no Brasil quanto internacionalmente. Uma das expressões

culturais do município é a cerâmica tapajônica, que exibe representações em relevo de figuras humanas ou animais. Esta cerâmica é tão refinada que é frequentemente comparada a mais fina porcelana chinesa. Existem exemplares de cerâmica tapajônica em diversos museus ao redor do mundo. Outra característica notável é o realismo nas representações de seres humanos ou animais (PMS, 2015-2025).

A área rural do município é constituída por duas extensas zonas, denominadas regiões rios e de planalto. Na região fluvial, o acesso é realizado por meio de embarcações que navegam até comunidades de diversos tamanhos, algumas situadas a considerável distância da área urbana. Já na região de planalto, o acesso é feito principalmente por veículos que trafegam pelas estradas, embora em algumas ocasiões seja necessário o uso de pequenas embarcações devido aos rios que atravessam certas comunidades.

A população que reside na área rural do município está distribuída ao longo de rodovias, rios e estradas. Essas famílias necessitam de políticas sociais abrangentes, incluindo saúde, habitação, saneamento e educação. As distâncias e o acesso às regiões mais afastadas representam um desafio adicional para a implementação dos serviços e políticas sociais essenciais. No quesito educação, é necessário considerar a construção de escolas, a alocação de recursos humanos, o fornecimento de água potável, transporte e merenda escolar para os alunos, entre outros desafios.

As políticas públicas destinadas aos diversos setores na Amazônia assumem formas e características distintas, pois não podem ser concebidas de maneira uniforme para os diferentes contextos regionais. Diante das desigualdades regionais em termos de educação, é imperativo que as políticas públicas considerem o contexto amazônico, historicamente marcado por conflitos, dominação e exploração, mas também pela diversidade social, étnica, cultural, de costumes, valores e tradições. Implementar a educação na Amazônia é uma tarefa singular, que demanda um olhar atento dos “fazedores das políticas” (Azevedo, 2001) para à complexidade desse cenário, a fim de evitar a repetição dos erros do passado.

As distâncias geográficas entre os municípios e, conseqüentemente, entre as escolas, juntamente com a sazonalidade das cheias e vazantes dos rios, obrigam as instituições de ensino a manter dois calendários distintos para um mesmo período letivo. O acesso às escolas na zona rural é realizado por meio de ônibus, bicicletas, barcos e baxaras. O crescimento desordenado dos municípios, a expansão do agronegócio e a construção de grandes empreendimentos, como hidrelétricas, exemplificam os desafios enfrentados para a educação na Amazônia. Diante desses condicionantes históricos, políticos, sociais e ambientais que encontra-se o município de Santarém.

No que tange à educação, Santarém apresenta características peculiares, a rede municipal de ensino de Santarém é composta por 404 escolas. A Secretaria de Educação do município divide as escolas por regiões, na qual, a região cidade representa a zona urbana e, outras seis regiões são: Tapajós, Lago Grande, Várzea, Arapiuns, Planalto, e Arapixuna representam o campo. São 80 escolas na cidade e 324 no campo, o que demonstra que 80% das escolas da rede municipal de ensino de Santarém estão localizadas no campo (Arruda, 2015).

A elevada concentração na área rural pode ser explicada pela vasta extensão territorial do município, representando 1,83% do Estado do Pará e ainda, de acordo com o relatório elaborado em 2013, pela Secretaria Municipal de Meio ambiente (SEMMA) e pelo Centro Municipal de Informação Ambientais (CIAM), intitulado “Informações Municipais de Santarém SEMMA_CIAM 2013” e disponível no site oficial da prefeitura de Santarém (www.santarem.pa.gov.br), a zona rural de Santarém possui 472 comunidades rurais (Arruda, 2015).

Outro fator que merece destaque na cidade pesquisada é a lotação que a rede municipal de educação realiza anualmente. A lotação dos servidores nas escolas ocorre de acordo com a Portaria nº 003/2015- SEMED que estabelece o seguinte:

Quadro 5 - Demonstrativo de lotação de servidores em relação ao número de alunos

Função	Número de alunos/servidores				
	100 a 300	301 a 600	601 a 800	801 a 1000	A partir de 1000
Gestor	1	1	1	1	1
Vice-gestor			1	1	1
Coordenador Pedagógico	1	2	2	2	3
Secretário	1	1	1	1	1
Auxiliar Administrativo	1	2/3	3/4	4/5	6
Serviços Gerais	1	1	1	1	1
Servente	2	4	5	6	6
Vigia	2	2	2	2	2

Fonte: Portaria nº003/2015- SEMED de 02 de janeiro de 2015.

Em relação ao quadro de lotação, observamos a distribuição dos servidores nas escolas municipais de Santarém. Dois aspectos iniciais chamaram minha atenção: primeiro, a ausência de vice-diretores em escolas com menos de 600 alunos. Diante de minha prática exercida como coordenadora observei que a ausência do vice-gestor na escola, o trabalho do coordenador se torna sobrecarregado, pois muitas vezes este profissional assume as atividades que seriam da vice-direção. Além disso, quando há necessidade de licença ou qualquer outro afastamento da direção da escola, é necessário que o CP assumam as funções da direção.

Outro aspecto diz respeito à alocação dos coordenadores pedagógicos. Observamos que uma escola com até 300 alunos conta com um CP, escolas com 301 a 1000 alunos recebem dois CP e, a partir de 1001 alunos, três CP. Sem entrar em detalhes específicos sobre essa questão, visto que não é o foco desta pesquisa, mas considerando a possibilidade de interferência na atuação dos coordenadores, torna-se relevante para nossa reflexão.

É importante salientar que, nas escolas rurais, conforme o Art. 3º da mencionada portaria, a alocação dos coordenadores, assim como dos professores e demais funções de apoio administrativo é realizada de acordo com o número total de alunos na escola sede, somada às demais escolas externas que compõem os polos, e à disponibilidade de recursos humanos. Isso significa que um coordenador pedagógico ou gestor pode atuar em mais de uma escola, abrangendo tanto a escola sede quanto as escolas anexas (Arruda, 2015).

Essas condições de alocação podem impactar ou já estão impactando o trabalho desenvolvido na escola e, conseqüentemente, a atuação do coordenador pedagógico. Devemos lembrar que, atualmente, discute-se exaustivamente a precarização do trabalho docente, integrando essa discussão à precarização do trabalhador de forma geral, além da responsabilização atribuída aos profissionais da educação pelos problemas relacionados à qualidade do ensino. Não devemos esquecer que a escola e seus trabalhadores estão sujeitos a fatores que ultrapassam os limites da instituição e, portanto, não têm poder para alterar determinados aspectos que compõem o cenário escolar. A alocação de servidores, conforme as necessidades da escola é um desses aspectos.

Essas informações visaram fornecer uma visão do lugar do locus da pesquisa e também conhecer um pouco sobre a rede municipal de ensino de Santarém, para que os leitores pudessem conhecer através da leitura um pouco deste cenário. No entanto, entendemos que, para compreender a inserção da coordenação pedagógica nas escolas, é necessário conhecer o panorama de uma esfera, e a optada para constar neste trabalho foi a Rede Municipal para situar este profissional nesse contexto.

2.6 Contextualização histórica do Santareno

Para uma compreensão mais aprofundada referente ao sujeito principal desta pesquisa, é essencial abordar a história de Santarém e de seus habitantes. O município passou por um processo migratório que resultou em uma diversidade de heranças culturais, as quais, integradas, constituem a identidade do município e de sua população.

Segundo a Secretaria Municipal de Turismo, através do site da prefeitura, a cidade foi fundada no dia 22 de junho de 1661 pelo padre português João Felipe Bettendorf durante missões jesuítas na região. Naquela época, ainda não existia a configuração urbana nem o nome atual, mas a data marca o início da formação do município com a instalação da missão na aldeia dos Tapajós.

Em 14 de março de 1758, o local foi elevado à categoria de vila pelo governador da Província do Grão-Pará, capitão-geral Francisco Xavier de Mendonça Furtado, recebendo o nome de Santarém. Durante uma viagem pelo Rio Tapajós, ele fundou as vilas de Alter do Chão, onde se localizava a aldeia dos Boraris; Boim, onde estava a aldeia dos Tupinambás; Vila Franca, onde se encontravam as aldeias dos Arapiuns e Cumarús; e Pinhel, onde ficava a aldeia dos Matapuz. Desde então, diversos eventos políticos ocorreram, como a construção de fortalezas e movimentos rebeldes contra a dominação portuguesa, exemplificados pela Cabanagem em Santarém, de 1833 a 1840, além de imigrações em busca de novas oportunidades durante o Ciclo da Borracha (Souza, 2018).

Finalmente, em 24 de outubro de 1848, Santarém foi elevada à categoria de cidade pelo presidente da Província, Jerônimo Francisco Coelho. Atualmente, a cidade abriga descendentes de indígenas, portugueses, estadunidenses e nordestinos, que, com muito esforço, contribuem para o desenvolvimento da nossa sociedade.

Ao longo da trajetória histórico-educacional do território amazônico, uma variedade de indivíduos sociais e econômicos, fundamentados na produção familiar, construiu e reconstruiu seus estilos de vida, reestruturaram relações socioeconômicas e estabeleceram métodos singulares de interação com o ambiente natural, formando assim uma multiplicidade de territorialidades.

Esses indivíduos são identificados de diversas formas, tanto sob a perspectiva governamental, quanto social urbana e também acadêmica. Como: ribeirinhos, povos da floresta, caboclos, agricultores familiares, quilombolas extrativistas, pescadores artesanais. Através da ligação da floresta, da água e demais elementos da natureza, é que surge os ribeirinhos. Assim descreve Castro (2009, p. 7)

Encontramos nos denominados ribeirinhos, na Amazônia, uma referência, na linguagem, a imagens de mata, rios, igarapés e lagos, definindo lugares e tempos de suas vidas na relação com as concepções que construíram sobre a natureza. Destacase, como elemento importante no quadro de percepções, sua relação com a água. Os sistemas classificatórios dessas populações fazem prova do patrimônio cultural. O uso dos recursos da floresta e dos cursos d'água estão, portanto, presentes nos seus modos de vida, enquanto dimensões fundamentais que atravessam as gerações e fundam uma noção de território, seja como patrimônio comum, seja como de uso familiar ou individualizado pelo sistema de posse ou pelo estatuto da propriedade privada. (Castro, 2009, p.7).

Dentre a totalidade desses atores sociais da Amazônia, os ribeirinhos exibem traços análogos aos dos povos amazônicos de produção familiar, mas também detêm particularidades próprias, emergidas das relações historicamente consolidadas entre eles em distintos contextos espaciais (Oliveira, 2003). Para as comunidades ribeirinhas, a hidrografia regional se estabelece como o epicentro de suas experiências e interações, local onde estabelecem e reconfiguram suas relações sociais nos e com os rios, lagos, riachos, igarapés e furos d'água.

Diante desse contexto o coordenador pedagógico que desenvolve suas atividades na Amazônia conta com uma cultura peculiar e específica do lugar. Residir na região amazônica é ter sabedoria para conviver com a diversidade, com distintas condições de vida locais, de saberes, de valores, de práticas sociais e educativas, bem como de uma pluralidade de indivíduos, como o cabloco ribeirinho e sem esquecer-se dos cidadãos que são populações urbanas e periféricas das cidades da Amazônia de diferentes matrizes étnicas e religiosas, com os mais variados valores e jeitos de vida, em interação com a biodiversidade dos ecossistemas aquáticos e terrestres da Amazônia.

O cabloco ribeirinho é, sem dúvida, o mais característico personagem amazônico. Em suas práticas, estão presentes as culturas mais diversas que vêm dos mais diferentes povos indígenas, do imigrante português, de migrantes nordestinos e de populações negras. Habitando as várzeas, desenvolveu todo um saber na convivência com os rios e com a floresta. A pesca é uma das atividades de seu complexo cultural. [...] O interessante é que esses amazônidas têm uma visão e uma prática nas quais solo, floresta e rio se apresentam como interligados, um dependendo do outro, dos quais todo um modo de vida e de produção foi sendo tecido, combinando essas diferentes partes dos ecossistemas com agricultura, o extrativismo e a pesca. São produtores polivalentes (Gonçalves, 2006, p.154).

Nesse cenário a singularidade é expressa em seus modos de vida construídos a partir da convivência com a terra, o rio e a mata e nas diversas formas de manifestações culturais e educacionais, as políticas e as práticas pedagógicas a serem construídas para a educação na Amazônia devem indicar a construção de um novo horizonte de produção de conhecimento, que reconheça os saberes e culturas próprias das populações da Amazônia como legítimas e

válidas para compreensão do mundo e da sua ressignificação na formação humana (Cavalcante e Weigel, 2004).

Nesse processo, a realidade existencial e concreta da população amazônica e seus modos de vida precisam dialogar com as referências de espaço-tempo e conhecimento escolar, problematizando os limites de ambas as referências e criando possibilidades reais de intervenção e superação das situações limites.

De acordo com as literaturas científicas as práticas pedagógicas efetivadas pelos coordenadores pedagógicos devem apontar como um de seus grandes desafios o avanço na produção do conhecimento e de tecnologias que subsidiem a formação dos sujeitos assegurando-lhes autonomia, igualdade, solidariedade, justiça e responsabilidade sócioespacial, política, cultural e ambiental, pois a exclusão social, que se expressa, dentre outras formas, através da vasta produção interna de ciência e tecnologia, restrita aos ditames do mercado, que orientam fortemente o pensar, o agir, o sentir e a construção do ser amazônico.

É importante que o pedagogo escolar, antes de ser um especialista na educação escolarizada, seja um estudioso da educação de um modo geral e que tenha clareza das articulações entre os processos educativos escolares e aqueles que acontecem em outras instâncias sociais. Situação diferente é a do pedagogo que atua em instituições e espaços educativos não escolares – estes não têm que ter, necessariamente, formação especializada em educação escolar (Pinto, 2011, p.75).

O CP que atua nos espaços escolares deve ter a consciência que a sua formação deve estar embasada em conhecimentos próprios e científicos que irão lhe proporcionar respaldo na questão ensino e aprendizagem e que este, também exerça sua função na docência, pois se faz necessário esse conhecimento para por em ação as suas práticas pedagógicas.

Os amazônicos são detentores de conhecimentos específicos de sua região, e estes não podem ser descartados, pois farão um grande diferencial na sua construção humana e profissional, usam a cultura local para ajudar na transmissão dos ensinamentos científico. A questão do ensino e aprendizagem dos ribeirinhos que residem na cidade de Santarém, assim como dos demais povos e comunidades tradicionais (quilombolas, índios, caiçaras, etc.) é compreendida por todos os integrantes da comunidade como uma exigência real relacionada ao processo educacional, e não como trabalho sob a ótica da exploração laboral.

Uma parcela dos Santarenos tem a sua rotina atrelada com a floresta, com os rios e a terra através de uma interligação sólida de saberes que se entrelaçam com os mitos, lendas, religiosidade o trabalho e o lazer. É nessa interação que eles moldam o território à medida que

vão transformando tudo o que lhes foi naturalmente concedido em componentes constituintes de constitutivos da sua cultura. A relação do ribeirinho com o seu tempo

A relação do ribeirinho com o seu tempo-espaço tem uma forma própria na produção de cultura. É a possibilidade de criar e recriar a própria vida, aspectos do saber que estão para a autonomia do sujeito, da mesma forma que para a autoria do saberconhecimento. (Sousa, 2010, p. 30)

Os saberes específicos a serem utilizados pelo coordenador pedagógico não se relacionam somente com conteúdos das disciplinas lecionadas pelos professores, mas a um conjunto de conhecimentos imprescindíveis à administração educacional, tais como compreender o ambiente externo e interno da instituição na qual atua as estruturas formal e informal, a cultura e o ambiente organizacionais, bem como as variáveis que os influenciam. (Falcão Filho, 2000). Esses conhecimentos devem ser adquiridos na educação continuada, em cursos voltados para o seu campo de trabalho e construídos na sua vivência.

De acordo com Pimenta e Lima (2004) o coordenador pedagógico desenvolve-se ao longo de sua trajetória profissional, através de suas vivências, história pessoal, em grupo e na sociedade. É no ambiente de trabalho em que este profissional está inserido que surgem muitas indagações sobre sua verdadeira função. Além disso, é nesse contexto que aparecem equívocos e problemas quando não se tem clareza sobre seu papel na instituição educacional. Uma formação inicial sólida é fundamental para que ele não se desvie em suas ações, evitando que seu trabalho perca o foco e invada outras áreas ou espaços da escola.

Os desafios encontrados pelos coordenadores são variados e muitos decorrem da busca por identidade, fragilidade técnica, insuficiência acadêmica, questões filosóficas e conceituais, falta de articulação política, baixo envolvimento com a comunidade escolar, verticalização do conhecimento e pouca maturidade pessoal nas relações interpessoais que permeiam sua prática. Este profissional necessita de articulação entre as esferas escolar e familiar, buscando dialogar, ouvir, e manter um olhar atento e sensível a todos que solicitam sua atenção e contribuição profissional.

Contudo o contexto histórico do povo Santareno em especial do coordenador que executa sua função profissional em uma escola local é marcada por desafios singulares, pois morar na amazônia é conviver com a distinção de povos que na maioria das vezes são discriminados ou até mesmo desvalorizados pela condição de serem do norte e, aqui por ficar longe do centro sul percebe-se um ligeiro atraso na questão educacional. Daí surge a importância do CP perante os ribeirinhos, pois o conhecimento vai conciliando de acordo com a cultura local e de todo legado deixado pelos povos primitivos da floresta.

3. COORDENADOR PEDAGÓGICO

A partir da temática utilizada nesta dissertação “Práticas pedagógicas do coordenador pedagógico em Santarém-Pará”, a intenção, neste capítulo é levantar um referencial teórico alusivo ao tema, de modo a favorecer melhor compreensão acerca do trabalho desenvolvido por este profissional da educação e identificar o trabalho que o coordenador pedagógico desenvolve com os docentes para que a escola possa obter um resultado positivo no IDEB. Entendemos que, qualquer que seja o ofício desempenhado na escola, o mesmo está vinculado a um sistema de maior dimensão o qual exerce intervenções e impacto nas ações realizadas. Em razão disso, julgamos importante discorrer a respeito do trabalho do coordenador pedagógico que atua na cidade de Santarém.

3.1 Coordenador Pedagógico: Concepções, percursos de constituição histórica.

Ao que diz respeito à identificação do que é e como se constitui a figura do Coordenador Pedagógico (CP) em sua função no campo da lei e da literatura, podemos observar alguns pressupostos.

Nesse sentido, na visão de Souza, Seixá e Marques (2013) o coordenador pedagógico é um catalisador de mudanças no cenário escolar, pois trabalha em conjunto com o grupo envolvido no processo de ensino e aprendizagem e tem a capacidade de auxiliar na reformulação das práticas pedagógicas.

Nas considerações de Fernandes (2010) é um especialista que desempenha uma função crucial na rotina das instituições de ensino, participando na coordenação coletiva do projeto pedagógico institucional, na supervisão e direcionamento das atividades de ensino e na estruturação do desenvolvimento profissional contínuo.

De acordo com Libâneo (2001, p. 183) vale a pena demonstrar o papel do coordenador pedagógico na concepção da gestão democrática. “este profissional responde pela viabilização, integração e articulação, do trabalho pedagógico-didático em ligação direta com os professores, em função da qualidade do ensino”. Assim, tem a responsabilidade de assegurar, integrar e coordenar o trabalho pedagógico contando com a colaboração dos docentes, com o objetivo de garantir a excelência no aprendizado.

Este autor menciona ainda que de acordo com algumas análises referentes à formação continuada dos docentes, a função do coordenador pedagógico é de acompanhar sistematicamente o trabalho desenvolvido pelos professores.

Libâneo (2001) reporta-se ao coordenador pedagógico como o responsável pela unificação e coordenação das atividades pedagógicas na instituição de ensino. Mantém uma relação direta com o corpo docente, discente e os pais. Além disso, tem como incumbência ponderar sobre os métodos de ensino, colaborar na elaboração de cenários de aprendizado, fornecendo o apoio didático e pedagógico necessário aos professores.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do Brasil (LDB), Lei nº 9.394/1996, o coordenador pedagógico é um profissional do magistério da educação básica, visto, segundo a Lei nº 11.738/2008, como aquele que exerce “atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais.” (BRASIL, 2008).

E ainda como contribuição na conceituação referente ao CP dá-se ênfase a Carapeto (2001, p. 93) que afirma:

Como prática educativa, a supervisão educacional, independentemente de formação específica em uma habilitação no curso de Pedagogia, em cursos de pós-graduação ou como conjunto de conteúdos desenvolvidos no curso de Pedagogia, constitui-se num trabalho profissional que tem o compromisso de garantir os princípios de liberdade e solidariedade humana, o pleno desenvolvimento do educando, o seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho e, para isso, assegura a qualidade do ensino, da educação, da formação humana. Seu compromisso, em última instância, é a garantia de qualidade de formação humana que se processa nas instituições escolares, no sistema educacional brasileiro, na atual conjuntura mundial. Não se esgota, portanto, no saber fazer bem e no saber o que ensinar, mas no trabalho articulador e orgânico entre a verdadeira qualidade do trabalho pedagógico que se tornará mais verdadeira em seus compromissos humanizadores quando expressar e se constituir em polo-fonte de subsídios para novas políticas e novas formas de gestão na intensidade espaço-temporal de transformações que a era da globalização e a sociedade do conhecimento ocasionaram. (Carapeto, 2001, p. 93)

Diante dos conceitos citados e Lei referente ao coordenador pedagógico foi possível perceber quanto é importante à presença deste profissional no ambiente escolar, pois, ele oferece assistência, diretrizes, sugestões e treinamentos com o objetivo de refinar as metodologias pedagógicas. Agindo como mediador, o coordenador educacional promove uma comunicabilidade eficiente entre discentes, docentes, responsáveis dos alunos e gestão escolar.

E ainda vale ressaltar que neste estudo é constatado no que tange ao contexto educacional, que o papel do coordenador pedagógico é preponderante, visto que suas atribuições englobam a coordenação, capacitação e inovação. É imprescindível que se mantenha informado e receptivo às necessidades dos docentes e discentes. Assim como, as contribuições dos educadores e as expectativas dos responsáveis devem ser igualmente

valorizadas.

As atribuições desempenhadas pela coordenação pedagógica assumem relevância no contexto da gestão escolar. A atuação profissional dessa equipe em benefício da qualidade educacional requer que suas funções sejam claras para todos os integrantes do desenvolvimento escolar.

E ainda é percebido que a instituição escolar representa um ambiente destinado à construção de saberes, que enfrenta questões pedagógicas constantemente “[...] refere-se a finalidades da ação educativa, implicando objetivos sociopolíticos a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa” (LIBÂNEO, 2010, p. 30, grifo do autor).

A maneira a qual vem sendo desenvolvida a atuação da coordenação pedagógica tem sido objeto de discussão, especialmente devido à diversidade de demandas nos variados contextos situados na escola. O coordenador desempenha funções em diferentes segmentos nos educandários. Para afirmar esta declaração Pinto (2011) este profissional da educação colabora com os docentes, discentes, responsáveis dos alunos e com os demais funcionários que atuam na escola, e essa atuação envolve desafios e requer compreensão para ser eficaz.

A atuação do coordenador requer um compromisso amplo não apenas com a comunidade escolar, mas também com ele próprio. Esse compromisso político influencia sua competência profissional e se reflete na prática do professor, visando às mudanças desejadas. No entanto, a tarefa do coordenador é desafiadora e exige a cooperação ativa para lidar com suas dificuldades. De acordo com a análise de Gandin (1983).

Exige compromisso pessoal de todos; exige abertura de espaços para a participação; há necessidade de crer, de ter fé nas pessoas e nas suas capacidades; requer: globalidade (não é participação em alguns momentos isolados, mas é constante); distribuição de autoridade; igualdade de oportunidades em tomada de e decisões; democratização do saber (Gandin, 1983, p. 89).

Faz-se necessário que o CP possa contar com a parceria da equipe gestora e que esta também se comprometa em reconhecer e apoiar as ações implementadas pelos coordenadores, para que assim desenvolva seu papel como motivador e facilitador de reflexões sobre a prática pedagógica. Esse respaldo é fundamental para promover uma mudança de atitude por parte dos docentes, favorecendo a conexão com o coordenador pedagógico e visando alcançar resultados positivos nas atividades de formação.

A presença do coordenador como estimulador da capacitação dos professores é essencial, enfatizando a necessidade de adquirir conhecimento e habilidades para enfrentar os

desafios inerentes à profissão, bem como lidar com as frequentes mudanças no ambiente educacional.

De acordo com Cury (2002, p.165), gestão "[...] é a geração de um novo modo de administrar uma realidade e é em si mesma, democrática, já que se traduz pela comunicação, pelo desenvolvimento coletivo e pelo diálogo". Essas afirmações ressaltam a relevância da participação de todos os agentes envolvidos no processo ensino e aprendizagem como um fator viável na melhoria da educação.

Além do mais, permite reconhecer que a eficácia do trabalho desenvolvido está diretamente ligada à atuação do coordenador pedagógico, que apresenta sua política de trabalho entrelassada aos profissionais da educação. Sua competência consiste em atender às necessidades de todos os envolvidos no seguimento educacional, desempenhando o papel de interventor.

A definição almejada pela coordenação são responsabilidades tanto do coordenador quanto dos educadores. Essa escolha confere a eles a tranquilidade e a responsabilidade necessárias para estabelecer uma relação positiva com os envolvidos, pois o coordenador deverá ser capaz de desenvolver e aplicar métodos analíticos para compreender a realidade e, a partir disso, tem a incumbência de criar técnicas de atuação. Além disso, deve promover novas práticas educacionais junto à equipe escolar, diferenciando-se dos modelos já existente e alinhando-se à proposta pedagógica baseada no processo democrático.

Dessa forma, entende-se que o trabalho pedagógico, segundo Gadotti e Romão (1997) seja um instrumento de fomento à participação democrática. Nesse sentido, os educandários devem buscar estratégias e ações que possibilitem intervenções na comunidade, fundamentadas em bases legais e alinhadas às formas e aspirações dos envolvidos no processo educacional. Além disso, é fundamental que seja demonstrado competência na diversidade curricular e promova uma avaliação objetiva e clara.

O coordenador pedagógico, como mediador entre os diversos setores da escola e a comunidade, desempenha uma tarefa desafiadora ao estabelecer e fortalecer essas relações. Seu objetivo é garantir que todos compreendam claramente sua função e importância, contribuindo para a efetivação da qualidade educacional por meio de uma gestão democrática.

Um dos caminhos para a construção dos processos participativos de gestão é, sem dúvida, problematizar o instituído com vistas a conceber e concretizar coletivamente novas formas democráticas de convívio escolar, que permitam a formação de pessoas comprometidas, cidadãos críticos e profissionais compromissados com os ideais de uma sociedade mais justa (Veiga, 2013, p. 162).

Ao permitir que a comunidade escolar e os demais participantes do processo educacional se expressem, cria-se a oportunidade para que se sintam conscientes de sua responsabilidade pela construção da autonomia da equipe. Isso fortalece a prática participativa, que é de fundamental importância na gestão democrática.

Diante dos conceitos e exposições dos autores presentes aqui nessa pesquisa é possível observar que o bom andamento do processo ensino e aprendizagem apresentados nas escolas, contam com uma grande participação do trabalho desenvolvido pelo coordenador pedagógico, visto que este profissional é o grande mediador entre todos os envolvidos com o processo escolar.

3.2 Contexto histórico: do supervisor escolar ao coordenador pedagógico

É importante destacar a origem etimológica do termo supervisionar para que seja elucidado a função do supervisor. De acordo com Ferreira (1993) supervisionar é o mesmo significado de supervisionar e ‘supervisar é igual a dirigir ou orientar em plano superior; superintender, supervisionar.

Partindo desse olhar, Nérici (1974, p. 29), vem dizer que Supervisão Escolar é a “visão sobre todo o processo educativo, para que a escola possa alcançar os objetivos da educação e os objetivos específicos da própria escola”. Deste modo são deixados de lado os integrantes que participam do processo educativo, ou melhor, dizer, as instituições escolares e os objetivos da educação passam a ser o ponto principal, sem levar em consideração a comunidade escolar.

Com o decorrer do tempo foi percebido uma modificação com relação à conceituação de Supervisão Escolar. Diante disso, Rangel (1988, p. 13), caracteriza a necessidade de interação deste profissional com os demais que fazem parte da escola: “um trabalho de assistência ao professor, em forma de planejamento, acompanhamento, coordenação, controle, avaliação e atualização do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem”. Aqui o autor vem mostrar a função de suporte integral desempenhada pelo coordenador pedagógico, onde mostra que o trabalho de assistência ao professor envolve diversas etapas essenciais para a eficácia do processo educacional.

Essa definição sugere que a Supervisão escolar seja compreendida considerando duas outras perspectivas a interação entre os sujeitos: Supervisor e docente e ainda o supervisor e o processo de ensino-aprendizagem, deixando para trás o ato de fiscalizar e ampliando a forma de trabalhar. Dando continuidade a este pensamento Alonso (2003) declara que:

[...] vai muito além de um trabalho meramente técnico-pedagógico, como é entendido com frequência, uma vez que implica uma ação planejada e organizada a partir de objetivos muito claros, assumidos por todo o pessoal escolar, com vistas ao fortalecimento do grupo e ao seu posicionamento responsável frente ao trabalho educativo (Alonso, 2003, p.175).

Fazendo referencia a este autor a função do supervisor é ser parâmetro para os demais membros da instituição escolar que estão intimamente ligados com a questão pedagógica, dando direcionamentos sugestivos aos professores e orientações pertinentes aos alunos bem como aos seus responsáveis.

E ainda podemos destacar Alarcão (2004, p. 35), “o desenvolvimento qualitativo da organização escolar e dos que nela realizam seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa por meio de aprendizagens individuais e coletivas”. Esse autor também situa a figura do supervisor como uma liderança perante as atividades pedagógicas. A qualidade da educação não depende apenas de recursos materiais, mas também do crescimento e aprimoramento contínuo de todos os agentes envolvidos.

Essas definições indicam um aprimoramento nas responsabilidades do Supervisor Escolar. Com isso, nesta pesquisa iremos destacar o trabalho deste profissional da educação até chegar a fase de ser reconhecido como coordenador pedagógico e como desenvolve suas atividades na cidade de Santarém no estado do Pará.

A supervisão escolar tem suas raízes na supervisão corporativa, uma conexão que se explica pelo fato de ambas serem derivadas da gestão de empresas. A supervisão, como uma atividade de monitoramento e inspeção, surgiu no ambiente corporativo com a finalidade de otimizar a produção, visando alcançar o lucro máximo no menor tempo possível. Com o surgimento do sistema de produção capitalista, essas funções começaram a se moldar, com o objetivo de racionalizar o trabalho e aumentar a produtividade.

Para o capitalismo em crescimento, era imprescindível exercer controle sobre o processo de trabalho, que passou a ser dominado e modulado pela acumulação de capital. O controle do processo produtivo tornou-se um elemento de extrema importância na relação entre trabalho e produção.

O capitalista empenha-se em exercer o controle por meio da gerência; “to manage”. É o controle, de fato, o conceito fundamental de todos os sistemas gerenciais, como foi reconhecido explícita ou implicitamente por todos os teóricos da gerência. A origem da gerência, portanto, está no antagonismo entre aqueles que executam o processo e os que se beneficiam dele, entre os que administram e os que executam, a partir das novas relações sociais que agora estruturam o processo produtivo (Silva, 1981, p. 40).

Ao estabelecer os fundamentos da Administração Científica, o taylorismo desempenhou um papel significativo no aumento das especializações, resultante da divisão social do trabalho, ampliando ainda mais a distinção entre trabalho intelectual e trabalho manual. No primeiro estrato, estão concentrados os planejamentos, os projetos e as tomadas de decisão; no segundo estrato, estão a efetivação e os processos de produção.

Nessa conjuntura é percebido que a supervisão emerge como um componente de inspeção e controle da produção, portanto, apresenta-se como uma função auxiliar, pois garantirá a implementação das decisões tomadas no nível de planejamento. A ação de supervisão é interpretada como uma intermediação entre as decisões da alta administração e os níveis inferiores de execução, buscando formas factíveis para a inserção das normas organizacionais, com o objetivo de melhorar a produtividade do sistema.

Nesse contexto o autor menciona que o papel do supervisor na empresa é assegurar, por meio da inspeção, a realização dos objetivos estabelecidos no núcleo das decisões e a eficácia na execução dos mesmos. Portanto, a supervisão é historicamente posicionada como uma função de controle, onde a racionalidade é o princípio na busca da produtividade.

os padrões de Supervisão, baseados em inspeção e fiscalização, dão ênfase a um sistema vertical de autoridade, submissão e controle, e identificam-se como uma posição hierárquica, onde o executor é sempre um dependente e deve aceitar passivamente as diretrizes emanadas do supervisor, hierarquicamente num escalão mais alto. (Lacerda, 1983, p. 32).

Assim, Lacerda (1983) ressalta que o aspecto da supervisão, que prioriza a inspeção, está alinhado ao movimento da gestão científica iniciada por Taylor. Este aspecto corresponde ao período da Administração Científica que enfatiza a gestão da força de trabalho e o controle das atividades realizadas, em detrimento da perspectiva humana.

Segundo Lima (2013) a supervisão é resultado da necessidade de aprimoramento de técnicas para a indústria e o comércio, expandindo-se posteriormente para outros campos: esportivo, militar, político, educacional, entre outros, com a finalidade de obter um resultado satisfatório do trabalho em execução. Os autores supracitados acima conceituam a supervisão dentro do ambiente de produção direcionado para o capitalismo.

Voltada para o campo educacional com o intuito de elucidar a supervisão, durante o século XVIII e início do século XIX, Lima (2013) concorda com Niles e Lovell (1975) onde permaneceu na perspectiva de inspecionar, reprimir, verificar e monitorar. A autora indica que até 1875, a supervisão estava essencialmente voltada para a verificação do trabalho docente. Ela continua, esclarecendo que, no final do século XIX e início do século XX, a supervisão

começou a se preocupar com a definição de padrões de comportamento bem estabelecidos e critérios para avaliar o desempenho escolar, visando à eficácia do ensino (Lima, 2013, p. 70).

De acordo com Lima (2013), A supervisão pedagógica é adotada no contexto educacional no início do século XX, quando se observou a aplicação de conhecimentos científicos para aprimorar o ensino e para a avaliação dos resultados de aprendizado dos estudantes inseridos no ambiente escolar. Com isso, Vasconcelos (2016) expressa que ser supervisor vai além do que se pregava informalmente.

Ser supervisor não é fiscal de professor, não é dedo duro[...]não é pombo correio[...]não coringa/tarefeiro/quebra galho/salva vidas[...] não é tapa buraco, não burocrata[...]não é de gabinete, não é dicário[...]não é generalista que entende quase nada de quase tudo. (Vasconcellos, 2006, p.86).

Entre 1925 e 1930, as ciências comportamentais exerceram influência na supervisão educacional, notando-se uma forte tendência para a introdução de princípios democráticos nas instituições escolares. A partir daí, atribui-se ao supervisor o papel de líder democrático, que assume a liderança do esforço colaborativo para a realização dos objetivos, valorizando os processos de grupo na tomada de decisões.

No Brasil, o primeiro registro jurídico referente à atuação do supervisor escolar data de 1931, com a Reforma Francisco Campos, a primeira reforma educacional de âmbito nacional. De acordo com o Decreto-Lei nº 19.890, de 18 de abril de 1931, entre outras disposições, a supervisão era concebida de maneira distinta de como se processava o acompanhamento educacional até então. O caráter fiscalizador foi substituído pelo supervisor (Lima, 2013).

Segundo Anjos (1988) desde esse momento, os supervisores passaram a ser denominados de orientadores pedagógicos ou orientadores de educandários, olhando e informando quanto à inserção das normas estabelecidas pelos órgãos superiores, com a inspeção sendo uma função fundamental na gestão do trabalho pedagógico

A coordenação pedagógica é interpretada como um suporte constante e ininterrupto à atividade docente. Suas principais responsabilidades, entre outras, podem ser categorizadas em quatro dimensões, conforme indicado.

a) acompanhar o professor em suas atividades de planejamento, docência e avaliação; b) fornecer subsídios que permitam aos professores atualizarem-se e aperfeiçoarem-se constantemente em relação ao exercício profissional; c) promover reuniões, discussões e debates com a população escolar e a comunidade no sentido de melhorar sempre mais o processo educativo; d) estimular os professores a desenvolverem com entusiasmo suas atividades, procurando auxiliá-los na prevenção e na solução dos problemas que aparecem (Piletti, 1998, p. 125).

No entanto, apesar deste conjunto de responsabilidades e até mesmo por falta de conhecimento das mesmas, muitas perspectivas são direcionadas à identidade e ao papel do coordenador pedagógico na escola. Frequentemente, pelos próprios colegas e pela comunidade dentro e fora da escola, ele é retratado em personalidades diferentes e lhe é exigida a garantia do sucesso da vida escolar e as soluções adequadas para os problemas que surgem no dia a dia.

No contexto da Reforma Francisco Campos, as responsabilidades designadas ao inspetor escolar, conforme Saviani, eram na realidade minimizadas “aos aspectos administrativos e de mera fiscalização, não se colocando a necessidade de que esse acompanhamento do processo pedagógico fosse feito por um agente específico no interior da unidade escolar” (Saviani, 2000, p. 29).

Segundo Lima (2013), no ano de 1942, com a publicação da Lei Orgânica do Ensino Secundário, através do Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, a orientação pedagógica foi incorporada aos aspectos de inspeção e administrativos. O Art. 75, § 1º do mencionado decreto estabelecia que “a inspeção ocorrerá, não apenas sob a perspectiva administrativa, mas também com o caráter de orientação pedagógica”. Conforme o citado decreto-lei, a função do inspetor escolar envolvia a realização de tarefas administrativas, garantindo a ordem e a eficácia das instituições de ensino, além de fornecer diretrizes para a gestão do trabalho pedagógico.

Através do Decreto-Lei nº 34.638, de 14 de novembro de 1953, foi estabelecida a Campanha de Aprimoramento e Propagação do Ensino Secundário, com o objetivo de aprimorar a qualidade da educação através do desenvolvimento de recursos humanos, “oferecendo aos inspetores da época subsídios para a formação e a fundamentação de seu trabalho nas escolas, enfatizando, sempre o caráter pedagógico de sua área” (Lima, 2013, p. 70).

No contexto brasileiro, a supervisão pedagógica adquire maior relevância a partir da estratégia de parcerias entre o Brasil e os Estados Unidos. A inspeção, que ressurgiu no panorama educacional brasileiro na década de 1950, é modernizada e passa a ser denominada supervisão escolar. Esta mudança visava assegurar a inserção de uma política de desenvolvimento, que trazia em seu bojo a concepção de educação como alavanca da transformação social.

E ainda se falando do Brasil, pode-se considerar que o entrave da coordenação pedagógica está na inspeção escolar. A ideia de formação de um novo profissional para essa

função veio com o Parecer 252/1969, complementar à Lei da Reforma Universitária (Lei n. 5540/1968), que instituiu as habilitações do curso de Pedagogia entre as quais a de supervisor escolar.

Desde os primeiros cursos que abordaram a questão da supervisão pedagógica, ela era discutida em dois âmbitos: no nível sistêmico, abrangendo um conjunto de escolas; e no nível da unidade escolar, focando em uma única instituição. Em decorrência da promulgação da Lei n. 5692/1971, que instituiu a Reforma de Ensino de 1º e 2º graus, a maioria dos estados criou a figura de um profissional comprometido com a supervisão educacional. E foram evidenciados outros nomes para a função do supervisor, como pedagogo, coordenador pedagógico e professor coordenador.

Segundo Medeiros e Rosa (1985), o início deste modelo de supervisão no Brasil se deu por meio de cursos oferecidos pelo Programa Brasileiro-Americano de Assistência ao Ensino Fundamental PABAE². Este programa foi responsável pela formação dos primeiros supervisores escolares, que atuaram na educação básica (anteriormente conhecida como primário) no Brasil, com o objetivo de modernizar a educação e capacitar professores não especializados. O PABAEE estabeleceu-se na capital de Minas Gerais e se dedicou à formação de professores do ensino fundamental por meio de cursos especiais, reuniões sobre currículo e programas, além de financiar bolsas de estudo nos Estados Unidos.

foi no bojo desses acordos que nasceu a Supervisão Escolar pela criação do Programa de Assistência Brasileira Americana ao Ensino Elementar - PABAE, instalado em Belo Horizonte - Minas Gerais, em 1957. Em 1958, professores foram enviados à Indiana (Estados Unidos) para se especializarem e posteriormente fundarem em Belo Horizonte os cursos de formação de Supervisores que mais tarde serão espalhados por todo o Brasil a partir destes professores treinados em Belo Horizonte e nos Estados Unidos (Nogueira, 1989, p. 37)

Dentro desta ótica definida pelo autor, a capacitação desses supervisores foi conduzida de acordo com o modelo educacional americano, que dá ênfase aos aspectos metodológicos. Conforme Nogueira (1989), a supervisão foi introduzida no sistema educacional brasileiro para satisfazer as demandas político-ideológicas do período, que incorporavam a

² Programa de Assistência Brasileiro-Americano ao Ensino Elementar surgiu de acordos gerais estabelecidos entre o Brasil e os EUA. Segundo Paiva e Paixão (2003), o Ministério de Educação e Cultura do Brasil solicitou, em 11/04/1956, assistência técnica à Missão Norte-Americana de Cooperação Técnica no Brasil (Usom-B) para a criação de um centro experimental de programa piloto de educação elementar em Belo Horizonte. O PABAEE iniciou suas atividades em julho de 1957. Em maio de 1964, cessou a participação americana direta na administração, mas as atividades se mantiveram. Para maiores informações acerca da influência e atuação do PABAEE na trajetória da supervisão escolar brasileira consultar o trabalho: PAIVA, Edil V.; PAIXÃO, Lea Pinheiro. O PABAEE e a Supervisão Escolar. In: SILVA JR, Celestino Alves da; RANGEL, Mary (orgs.). Nove olhares sobre a supervisão. 9 ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

racionalização e a produtividade como valores inquestionáveis, ao invés de soluções para os desafios da educação, como pode parecer inicialmente.

Além do mais, o PABAAE tinha a premissa de preparar os docentes aqui do Brasil com a intenção de por em prática um planejamento pedagógico voltado para o ensino técnico assim como era exercido nos Estados Unidos. Na pedagogia tecnicista, segundo Saviani (2006) a abordagem técnica, como diretriz pedagógica, fundamentou-se na lógica, eficácia e rendimento, bem como na promoção da reestruturação do processo educacional, de forma a torná-lo objetivo e funcional. Em outras palavras, trata-se do processo que estabelece as atividades a serem realizadas por professores e alunos, determinando também quando e como serão executadas.

E ainda de acordo com este autor na abordagem tecnicista, o foco central desloca-se para a organização racional dos meios, relegando professores e alunos a uma posição secundária. Nesse contexto, eles são considerados meros executores de um processo educativo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle são conduzidos por especialistas que se comportam de maneira imparciais e objetivos. A eficiência é vista como resultado dessa organização, compensando e corrigindo eventuais deficiências dos professores e maximizando os efeitos de sua atuação. Saviane (2006).

A prática da supervisão escolar evoluiu para uma função mediadora, visando garantir a eficiência da tarefa educativa por meio do controle da produtividade do trabalho docente (Lima, 2013) assim, obteve um caráter mais técnico, sem ter interferência política e nem de ideologias as quais interferissem no seu bom desenvolvimento.

Segundo Lima (2013) ao analisar a história da supervisão escolar, percebe-se que ela foi introduzida na educação brasileira como parte da modernização e assistência técnica, com o intuito de atribuir a qualidade do ensino, sem tirar do comando os detentores do poder. E foi com essas particularidades que a supervisão escolar implantou as perspectivas tecnoburocráticas, onde pudesse ter o controle sobre a sociedade.

De acordo com Medina, (2002) “o papel da escola era mudar a sociedade, e a presença do supervisor se justificava como garantia para esta mudança”. A escola foi utilizada através da figura do supervisor para inserir na mentalidade da sociedade um modelo ideológico criado pela classe dominante.

institucionaliza a supervisão, ao referir-se à “formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas em educação”. A supervisão passa a introduzir modelos e técnicas pedagógicas atualizadas (para a época); o supervisor, contudo, não perde o

vínculo com o poder administrativo das escolas. Agora o seu papel é o de assegurar o sucesso no exercício das atividades docentes por parte de seus colegas, professores, regentes de classe (Medina, 2002, p. 39).

Diante da reflexão do autor é possível perceber que a legislação mencionada fortaleceu o papel do supervisor escolar como um profissional da educação. Apesar da ampliação de suas atribuições, sua atuação continuou focada no controle das práticas docentes, sem promover uma integração efetiva com os educadores. E ainda Medina, (2002) ressalta que “A escola estava sempre distante do fazer pedagógico no plano do dever ser e, muito pouco, ou quase nada, voltada para sua realidade cotidiana”. A escola estava desconectada da prática pedagógica real e concreta, mantendo-se mais focada em ideais teóricos de como deveria ser a educação, sem considerar suficientemente as demandas e contextos do dia a dia dos alunos e professores.

No final da década de 1980, surge um movimento de reflexão e busca por alternativas na educação brasileira, apesar de estar respaldada pela Lei nº 5.692/71, a designação supervisor pedagógico começou a ser gradualmente substituída por coordenador pedagógico. Essa mudança ocorreu à medida que práticas autoritárias foram menos aceitas em um contexto mais democrático. Com isso, foi promulgada a Lei nº 9.394/96 onde estabelece o termo de coordenação pedagógica.

as dimensões política, técnica e ética que perfazem a função do supervisor são necessariamente permeadas por princípios que norteiam o seu fazer pedagógico. Nesse sentido, a LDB/96 veio assegurar maior flexibilidade para os profissionais da supervisão, possibilitando novas práticas supervisadas, como assessoramento, apoio, colaboração, ajuda técnica e cooperação, fazendo-se perceber como agente de mudanças e transformações dentro da comunidade escolar (Alves; Duarte, 2012, p. 6).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN- Lei nº 9.394/96) reconhece as transformações na área educacional e redefine o papel da coordenação pedagógica e suas práticas no ambiente escolar. Essa lei enfatiza a necessidade de integração do trabalho pedagógico com toda a comunidade escolar, baseando-se no princípio da gestão democrática.

Conforme Alves e Duarte (2012, p. 6), a supervisão teve uma nova compreensão “como elemento de intermediação associada à ideia de mudança, preocupada em produzir novos conhecimentos e não apenas em transmiti-los, criando ambientes que favoreçam a construção de aprendizagens significativas”. Desta maneira o autor enfatiza a importância de um papel intermediário na educação que vai além da simples transmissão de informações.

Sintetizando Alves e Duarte faz-se necessário uma transformação na maneira de se trabalhar as práticas pedagógicas e uma nova ressignificação ao trabalho da coordenação pedagógica, que até então eram impostas de maneira inflexível e não benéfico dentro dos educandários brasileiro.

Não se pode esquecer que as alterações apresentadas na formação dos pedagogos diante a Resolução fizeram tamanha diferença no cenário educacional CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura, concebe o curso a partir da docência. O Art. 4º demonstra que

[...] o curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Brasil, 2006).

E com relação à formação do coordenador pedagógico é possível verificar que:

a licenciatura em Pedagogia, nos termos dos Pareceres CNE/CP nº 5/2005 e nº 3/2006 e desta Resolução, assegura a formação de profissionais da educação prevista no Art. 64, em conformidade com o inciso VIII do Art. 3º da Lei nº 9.394/96. § 1º Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados (Brasil, 2006, Art. 14).

A partir da mencionada Resolução, o papel do especialista educacional é ampliado para abranger todas as licenciaturas. Assim, os cursos de pós-graduação voltados para a coordenação pedagógica também são válidos independente se o docente cursou outra licenciatura sem ser a de pedagogia.

Nessa concepção, para o coordenador pedagógico desenvolver o seu ofício “envolve questões de currículo, construção do conhecimento, aprendizagem, relações interpessoais, ética, disciplina, avaliação da aprendizagem, relacionamento com a comunidade, recursos didáticos, entre outros” (Vasconcellos, 2002, p. 85).

Diante da reflexão deste autor, o principal componente de atuação desse profissional da educação é o trabalho de formação, visto que, “deve contribuir com o aperfeiçoamento profissional de cada um dos professores e, ao mesmo tempo, ajudar a constituir-los enquanto grupo” (Vasconcellos, 2002, p. 88).

E foi nesse período que surgiram alguns estudiosos que mostraram-se descontentes com o cenário educacional brasileiro em especial com a prática pedagógica exercida nas escolas. Dentre esses se encontra Paulo Freire (1992) o qual seus pressupostos não concordam com a

situação vigente da época e traz a tona uma nova forma de exercer a prática escolar. Este autor prega o diálogo, os saberes que os alunos trazem consigo, a escuta entre outros como ferramentas para serem utilizadas diante os ensinamentos dos professores. Tal assertiva é defendida por Freire (1992):

O que tenho dito sem cansar, e redito, é que não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que educandos [...] trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte. Sua fala, seu modo contar, de calcular, de seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros (Freire, 1992, p. 85-86).

É fundamental que os educadores busquem conhecer seus alunos, compreendendo suas características, culturas, expectativas e necessidades de aprendizagem e que o coordenador também possa ter esse olhar ao se proporem a trabalhar em parceria com os docentes. Sendo assim, esse comportamento diante da prática pedagógica vai além de um ato técnico, requer empatia, visto que, envolvem seres humanos, culturas, saberes, concepções, experiências valores e respeito. Libâneo e Pimenta (2002, p. 43-44) afirmam que:

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se dos processos de formação que desenvolvam os conhecimentos e as habilidades, as competências, atitudes e valores que possibilitem aos professores irem construindo seus saberes fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. (Libâneo e Pimenta, 2002, p. 43-44)

Levando em consideração o processo histórico que vai do supervisor pedagógico até o coordenador pedagógico, percebe-se que está enserido um número bem significativo de situações, as quais fazem que esse profissional da educação busque constantemente saber qual é o seu real papel dentro do ambiente escolar, haja vista, que sua atuação faz tamanha diferença no processo ensino e aprendizagem.

3. 3 O impacto dos resultados do IDEB para o trabalho do coordenador pedagógico

O presente capítulo tem como finalidade fazer uma reflexão sobre o trabalho que o coordenador pedagógico desenvolve com os docentes, para que a escola possa obter um resultado positivo no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), explorando o que os estudiosos relatam sobre o tema abordado e mediando com a minha prática educativa na unidade escolar. Na ocasião nos reportaremos aos resultados do estado do Pará e da cidade

de Santarém com relação ao IDEB.

O trabalho do coordenador pedagógico frente aos desafios impostos pelo IDEB não são poucos e estes podem ser percebidos diante das práticas pedagógicas desenvolvidas dentro do ambiente escolar. Nos anos em que eu atuei como coordenadora o trabalho era intensivo, pois eu tinha a função de preparar os docentes para que eles pudessem desenvolver um bom trabalho com os alunos, visto que estávamos falando do resultado da escola.

Os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica impactam diretamente as instituições escolares e, conseqüentemente, os responsáveis pela coordenação pedagógica dessas entidades. A avaliação gera efeitos colaterais significativos, variando desde a concessão de bônus aos profissionais que superam a média, até a ocorrência de depressão entre aqueles que se sentem desmotivados por não atingirem os índices esperados.

Essa preocupação com números, testes padronizados e dados quantitativos podem levar professores a colocarem determinados obstáculos ao ensino, dada a preocupação com ranking que o IDEB vem apresentando entre as redes públicas de ensino. (Barbosa, 2015, p.13).

Logo, a escola que se situa abaixo da média do IDEB tende a apresentar um ambiente pouco propício para o trabalho docente. Nesse contexto, a frustração inevitavelmente permeia o ambiente educacional, exigindo habilidade nossa como coordenadores pedagógicos na implementação de estratégias de reconfiguração e na busca de novos caminhos a serem seguidos pela comunidade escolar, com o objetivo de transformar essa realidade.

A essência do trabalho do professor encarregado da coordenação pedagógica, um dos alicerces da prática profissional, reside na condução eficaz do processo de ensino pelos professores titulares. Isso é alcançado por meio de um planejamento bem estruturado do conteúdo pedagógico e da aplicação de métodos didáticos eficazes, porém nem sempre nosso trabalho pedagógico é bem recebido por todos os docentes, uma vez que há aqueles que não nos percebem como colaboradores, mas sim como intrusos. Certamente, quando isso ocorre, os resultados não são os mais favoráveis.

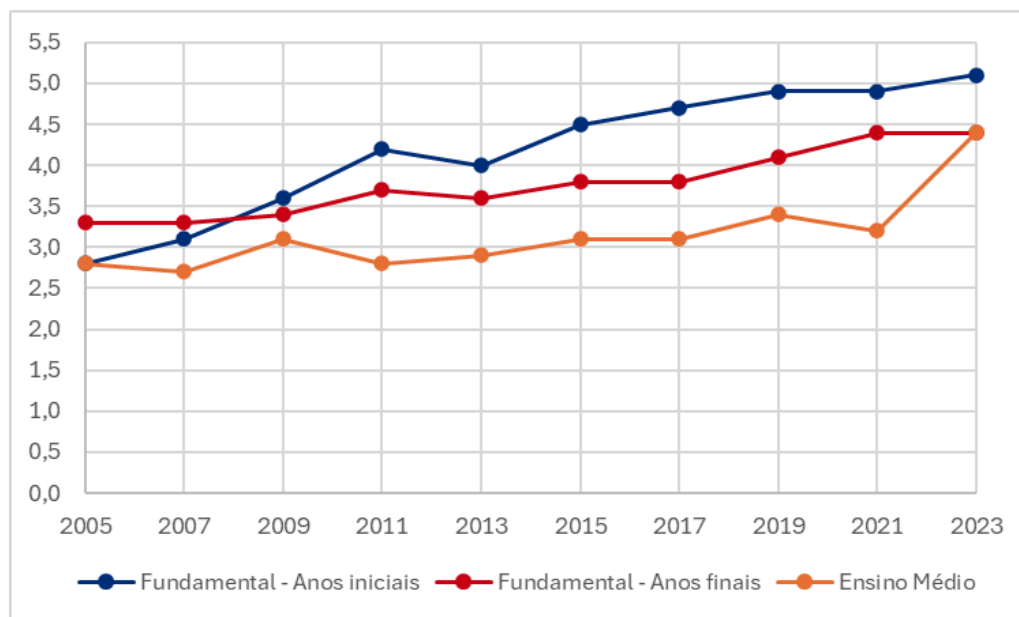
[...] a pressão pelo aumento de notas parte do princípio de que a avaliação gera competição e esta gera qualidade. Embora a concepção de qualidade associada ao IDEB seja um tanto reducionista, por não contemplar aspectos relevantes do processo pedagógico, é possível considerar algumas potencialidades no IDEB por conta de duas características: por facilitar uma apreensão, mesmo que parcial, da realidade educacional brasileira, destacando o contexto escolar e, sobretudo, por articular dois elementos que há muito parecem ser antagônicos: o aumento da aprovação e o aumento do desempenho (Barbosa, 2015, p.13).

Nesta discussão não podemos negligenciar os impactos desse método sobre os alunos. Afinal, o nosso trabalho e os resultados do IDEB têm uma finalidade maior: promover a aprendizagem dos estudantes em um nível satisfatório. Entendo que os resultados apresentados pelo IDEB devem ser analisados e trabalhados tanto nos aspectos negativos quanto positivos, buscando tornar esses resultados os mais fiéis possíveis à realidade escolar.

Diante disso, minhas estratégias de trabalho se basearam em alguns pontos que eu sempre achei relevante para trabalhar com os professores, vale aqui ressaltá-las para que o leitor possa ter uma melhor compreensão. Procurei sempre ter em mente que minha atuação era importante para a eficiência no alcance dos objetivos do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica no contexto escolar. O índice é uma ferramenta válida que deve permear todo o processo educativo. Cabe a nós desenvolvermos estratégias que promova a colaboração entre os professores, visando à melhoria contínua do processo de ensino e aprendizagem.

No que tange ao estado do Pará, a educação apresenta desafios e características peculiares. Os principais desafios incluem a infraestrutura inadequada das escolas, a formação continuada dos professores e a necessidade de promover a equidade educacional. Adicionalmente, a diversidade cultural e geográfica do estado requer estratégias específicas para atender às diferentes realidades dos estudantes (Rodrigues, SILVA, 2023).

De acordo com o Gráfico 1, o IDEB do Pará revela uma trajetória ascendente desde 2005, com destaque para os anos iniciais do ensino fundamental que alcançaram uma pontuação de 5,1 em 2023, embora ainda inferior à média nacional de 6,0. Os anos finais se manteve com 4,4, valor alcançado desde 2021, e também está abaixo da meta nacional de 5,0. Enquanto o ensino médio obteve a nota 4,4 em 2023, e está acima da meta que é 4,3.

Gráfico 1 - Evolução das Notas do IDEB no Estado do Pará

Fonte: INEP (2023)

Através da análise temporal no Gráfico 1, pode-se observar um crescimento mais acentuado nos anos iniciais, com um aumento de 82% entre 2005 e 2023, enquanto nos anos finais o crescimento foi de 33% e no ensino médio de 57% no mesmo período. Essa evolução é resultado de um maior investimento do governo, embora ainda insuficiente, em melhorias na infraestrutura escolar, formação de professores e recursos pedagógicos, o que pode ter contribuído para o aumento do aprendizado dos alunos.

No entanto, verifica-se que a desigualdade entre as etapas de ensino e as disparidades regionais ainda são desafios a serem superados. A concentração de esforços nas políticas públicas para o ensino médio, com foco em fortalecer a formação dos professores, melhorar a oferta de cursos profissionalizantes e ampliar o acesso ao ensino superior, é fundamental para garantir a equidade e a qualidade da educação no estado.

Conforme demonstrado na Tabela 1, apesar dos avanços no IDEB nos anos iniciais do ensino fundamental no Pará, o estado ainda ocupa a vigésima sexta posição no ranking nacional, com uma nota de 5,1, o que é preocupante, considerando que são apenas 27 estados. Esse resultado coloca o Pará em uma posição quase no fim do ranking, ficando a frente apenas do Amapá, sugerindo que o estado enfrenta grandes dificuldades na educação básica inicial e desafios a serem superados para garantir uma educação de qualidade nesse segmento e avançar em relação aos demais estados do Brasil, de acordo com o INEP 2023.

Tabela 1 - Posição do Pará no Ranking Estadual do IDEB 2023

Nível de Ensino	Ranking Estadual	Nota IDEB 2023
Ensino Fundamental - Anos Iniciais	26ª Posição	5,1
Ensino Fundamental - Anos Finais	22ª Posição	4,4
Ensino Médio Regular	7ª Posição	4,4

Fonte: INEP (2023)

A Tabela 1 evidencia ainda que a situação não melhora muito nos anos finais do Ensino Fundamental, onde o Pará alcançou a 22ª posição com uma nota de 4,4, indicando uma ligeira melhora no ranking, mas ainda um desempenho abaixo da média nacional. Esse declínio na nota ao longo do ciclo do Ensino Fundamental aponta para possíveis problemas na continuidade do aprendizado à medida que os alunos avançam nos anos escolares. Dessa forma, fica perceptível que os coordenadores que trabalham na esfera estadual precisam realizar um trabalho mais minucioso para poderem alcançar um resultado positivo no que se refere ao ensino fundamental.

Por outro lado, no Ensino Médio Regular, o Pará conseguiu alcançar uma posição significativamente melhor, ficando em 7º lugar, mesmo com uma nota de 4,4. Isso sugere que, embora a qualidade do ensino ainda esteja aquém do ideal, o estado está se destacando de forma relativamente positiva em comparação com outros estados nessa etapa crucial da educação. Contudo, a nota de 4,4 ainda indica que há muito espaço para melhorias.

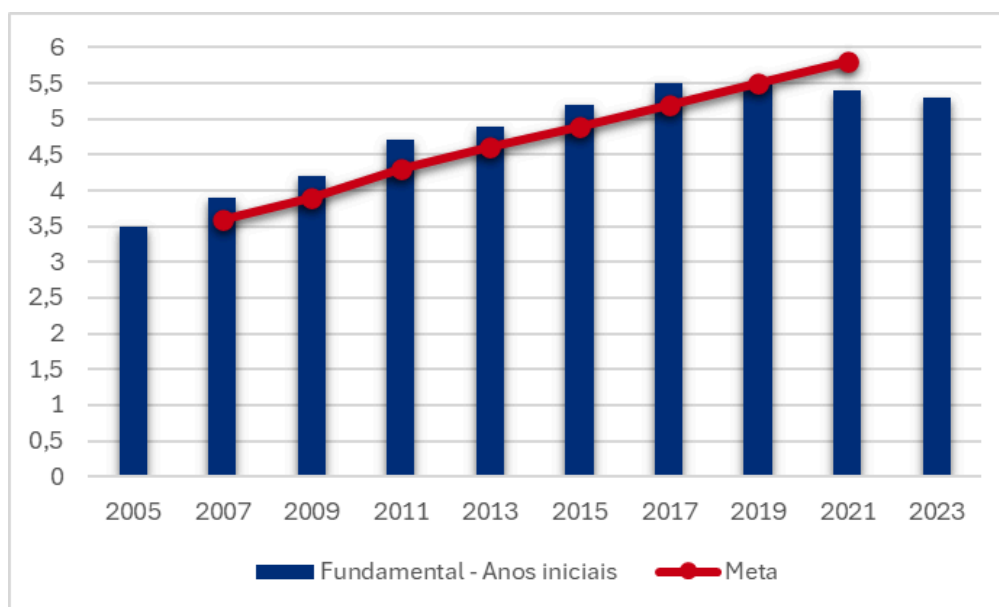
Diversos fatores podem contribuir para essas colocações, a priori, as desigualdades socioeconômicas são um ponto relevante, uma vez que o estado enfrenta desafios relacionados à pobreza, desigualdade de renda e acesso limitado a serviços básicos, que podem afetar o desempenho dos alunos, especialmente em áreas mais vulneráveis. Além disso, embora tenham tido investimentos para melhorar a qualidade das instalações escolares como as salas de aula, bibliotecas e laboratórios, ainda existem muitas escolas em situações precárias, especialmente em localidades rurais. A infraestrutura inadequada impacta negativamente nos resultados educacionais.

Outros aspectos cruciais são a necessidade de capacitação e atualização constante dos professores e disponibilidade de materiais didáticos atualizados, livros, tecnologia e recursos pedagógicos, pois escolas com acesso limitado a esses recursos podem ter dificuldades em promover um aprendizado eficaz. Destaca-se ainda a importância de boas práticas de gestão, avaliações regulares e intervenções pedagógicas direcionadas ajudam a identificar lacunas de aprendizado e a melhorar o desempenho dos alunos (Rodrigues da Rocha, Nogueira, 2020).

Em suma, uma combinação desses fatores pode estar contribuindo para a posição do Pará no ranking do IDEB, portanto, o estado precisa abordar essas questões de forma integrada para promover uma educação de qualidade e equitativa, visto que apesar de ter melhorado o seu indicador, esse resultado ainda está muito aquém dos outros estados.

Em relação ao Município de Santarém, o Gráfico 2 demonstra uma tendência positiva na evolução do IDEB para os anos iniciais do Ensino Fundamental, no período de 2005 a 2023. Observa-se um crescimento gradual e consistente do IDEB ao longo dos anos, indicando melhorias na qualidade da educação básica no município. No entanto, é importante destacar que a evolução não foi linear, com algumas oscilações entre os anos avaliados, sendo que desde 2021 a nota obtida está reduzindo e encontra-se abaixo da meta, atingindo 5,3. Essa variação pode ser influenciada por diversos fatores, como investimentos em educação, políticas públicas, condições socioeconômicas, a qualidade da gestão escolar e reflexo da pandemia. Os dados indicam que, de modo geral, Santarém tem se esforçado para melhorar a qualidade do ensino, mas ainda há espaço para avanços, especialmente em relação à equidade e à superação das desigualdades educacionais.

Gráfico 2 - Evolução das Notas do IDEB em Santarém - Ensino Fundamental Anos Iniciais

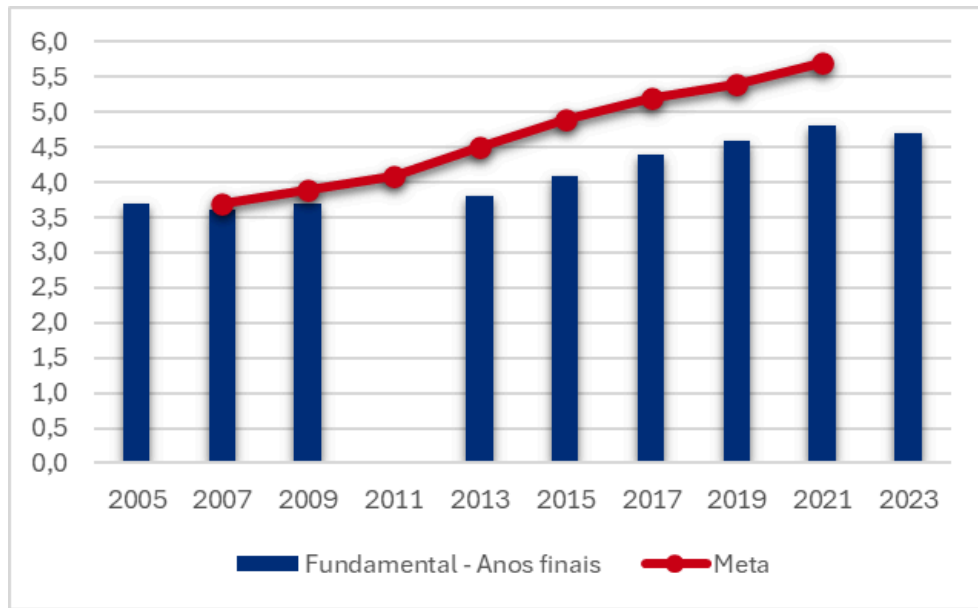


Fonte: INEP (2023)

Em contraste com os anos iniciais do ensino fundamental, a análise do Gráfico 3 revela um cenário mais desafiador nos anos finais, visto que as notas do IDEB frequentemente se encontram abaixo da meta estabelecida. Embora haja um crescimento gradual ao longo dos anos, este não tem sido suficiente para garantir o alcance das metas

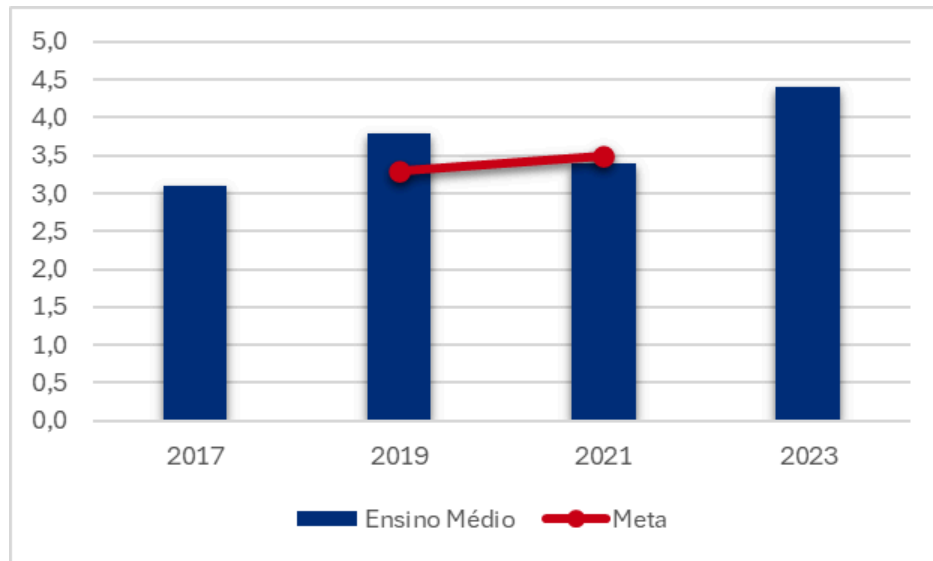
propostas e em 2023 obteve a nota 4,7. A oscilação nos valores do IDEB indica que os avanços obtidos não são consistentes e que diversos fatores podem estar influenciando negativamente o desempenho dos alunos. Essa situação sugere a necessidade de uma revisão das políticas públicas implementadas, com foco em reduzir as desigualdades entre as escolas e fortalecer a gestão escolar.

Gráfico 3 - Evolução das Notas do IDEB em Santarém - Ensino Fundamental Anos Finais



Fonte: INEP (2023)

Por sua vez, o Gráfico 4 enfatiza as notas do IDEB para o ensino médio regular de Santarém. Observa-se que as notas estavam em tendência crescente, contudo, em 2021 ficou abaixo da meta, isso pode ser explicado pelo cenário da pandemia que impactou negativamente no ensino-aprendizagem dos estudantes. E em 2023, atingiu a nota 4,4 semelhante ao do Estado e superior a média nacional (4,3).

Gráfico 4 - Evolução das Notas do IDEB em Santarém - Ensino Médio Regular

Fonte: INEP (2023)

A análise do desempenho de Santarém no IDEB 2023, considerando o contexto geral do estado do Pará, destaca desafios significativos que precisam ser abordados para melhorar a qualidade da educação no município. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, Santarém ocupa a 19ª posição entre os 144 municípios do Pará, com uma nota de 5,3 (Tabela 2). Embora essa posição esteja dentro do primeiro terço do ranking estadual, é importante lembrar que o estado em si já não ocupa uma posição de destaque nacionalmente, como evidenciado pela 26ª colocação do Pará entre os estados do Brasil. Isso significa que, mesmo estando relativamente bem posicionado dentro do estado, Santarém ainda enfrenta sérias dificuldades para alcançar um nível de excelência.

Tabela 2 - Posição de Santarém no IDEB 2023 entre os Municípios do Pará

Nível de Ensino	Ranking Municipal	Nota IDEB 2023
Ensino Fundamental - Anos Iniciais	19ª Posição	5,3
Ensino Fundamental - Anos Finais	16ª Posição	4,7
Ensino Médio Regular	15ª Posição	4,4

Fonte: INEP (2023)

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, Santarém ocupa a 16ª posição com uma nota de 4,7, uma pequena melhoria na classificação em relação aos anos iniciais, porém com uma nota que reflete uma queda na qualidade do ensino à medida que os alunos avançam. Este é um sinal de alerta, pois indica que o sistema educacional do município pode estar falhando em

manter o engajamento e o progresso dos estudantes conforme eles progredem nos estudos. Além disso, a nota em si está aquém do desejável para garantir que os alunos estejam realmente preparados para os desafios futuros.

No Ensino Médio Regular, com a nota de 4,4, ocupa a 15ª posição no ranking municipal. Santarém possui poucas escolas nesse nível de ensino que conseguem se destacar dentro do estado. Assim, este resultado aponta para problemas na preparação dos alunos para o ensino superior ou para o mercado de trabalho, e destaca a necessidade de intervenções mais eficazes e abrangentes.

Diante do exposto, Santarém, apesar de estar entre os 20 primeiros colocados nos rankings municipais em cada nível de ensino, não está entre os 10 melhores do Pará, o que é um indicativo de que há muito espaço para melhorias. Dado que o Pará, como um todo, já apresenta um desempenho abaixo da média nacional, à posição de Santarém dentro do estado sugere que a educação no município precisa de reformas significativas. Estratégias que incluem a melhoria da formação dos professores, investimentos em infraestrutura escolar, e programas que incentivem a retenção e o desempenho dos estudantes em todos os níveis de ensino são essenciais para que Santarém possa melhorar sua posição no ranking e, mais importante, proporcionar uma educação de qualidade para seus alunos.

A partir desta análise, propõe-se uma reestruturação da abordagem ao índice, especialmente no que tange à avaliação dos resultados. Além disso, deve-se atentar às especificidades regionais e locais que podem influenciar esses resultados, além de identificar e estabelecer prioridades que possam ser trabalhadas para aprimorar o desempenho da escola.

Nesse contexto, nossas atribuições incluem trabalhar em colaboração direta com os professores na elaboração de planos de aula e projetos educacionais, bem como identificar necessidades específicas dos alunos e turmas, atuando diretamente na gestão e avaliação dos processos escolares. Nós, coordenadores pedagógicos desempenhamos um papel crucial no ambiente escolar, promovendo uma cultura que valorize a precisão dos resultados do IDEB, porém precisamos ser mais valorizados e compreendidos. Desse modo, o governo deve investir na formação continuada tanto dos docentes quanto a nossa como coordenadores, pois é essencial para aprimorar a qualidade da educação básica e, por conseguinte, elevar as notas do IDEB (Rodrigues da Rocha; Nogueira, 2020).

Na perspectiva de uma melhor compreensão acerca da pesquisa elaborada diante dos documentos normativos, dos artigos científicos e da prática profissional da pesquisadora, o capítulo seguinte se encarregará de demonstrar uma análise ao que diz respeito ao coordenador pedagógico.

4-O COORDENADOR PEDAGÓGICO NA PRODUÇÃO ACADÊMICA E NA LEGISLAÇÃO

Neste capítulo serão verificadas as atividades que compõem o perfil de atuação dos coordenadores pedagógicos a partir dos documentos elencados na pesquisa. A coleta de dados foi realizada por meio da análise de documentos oficiais, dos autores citados e da minha experiência enquanto Coordenadora Pedagógica aqui na cidade de Santarém-Pará na Rede Pública Municipal de Educação.

Com relação à primeira estratégia, foi feito o levantamento dos seguintes documentos: Plano Municipal de Educação 2015-2025 Santarém-Pará, Lei nº 19.829/2015, de 14 de julho de 2015, A Lei nº 7.442, promulgada em 02 de julho de 2010, que estabelece o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Estado do Pará, Lei nº 9.890, de 13 de Abril de 2023 “Cria e estrutura as Carreiras de Gestão Governamental, Infraestrutura e Política Educacional e Gestão em Suporte Educacional na Secretaria de Estado de Educação (SEDUC); altera a Lei Estadual nº 7.442, de 2 de julho de 2010, Parecer nº 252/69, emitido pelo Conselho Federal de Educação (CFE), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN-Lei nº 9394/1996), Plano Nacional de Educação – PNE da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, Resolução CNE/CP 01/2006, Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020, Resolução CNE/CP Nº 4, de 29 de maio de 2024.

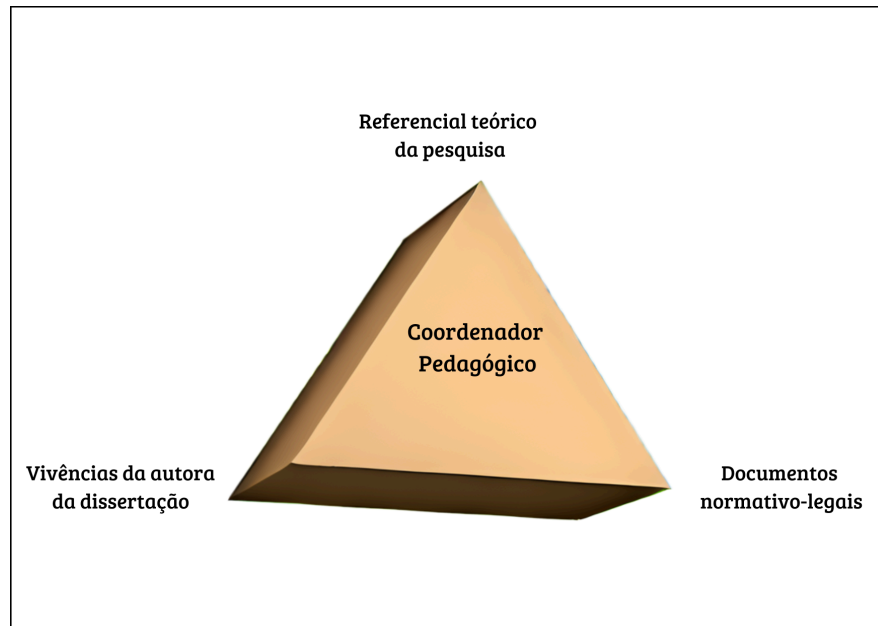
Procedeu-se a leitura de todo o material coletado com o objetivo de selecionar as informações pertinentes ao trabalho de coordenador pedagógico. Destacou-se dos documentos as partes inerentes relacionando-as com as categorias nucleares, como: Coordenador Pedagógico, Práticas pedagógicas e Professores.

Além das pesquisas em materiais impressos, foram realizadas consultas em meio eletrônico, utilizando a internet para acessar sites de instituições governamentais e não governamentais os quais pudessem trazer a figura do CP, com o objetivo de obter mais subsídios e informações. Vale mencionar que esses documentos foram analisados conforme seus conteúdos e discutidos ao longo deste capítulo, adotando-se a estratégia de triangulação dos dados analisados.

A triangulação visa garantir maior rigor, abrangência e interpretação aprofundada do fenômeno em questão, constituindo-se não como um meio, mas como uma alternativa à validação (Denzin; Lincoln; Netz, 2006). Durante o processo de análise e discussão dos

resultados, utilizou-se a triangulação dos dados, abrangendo três dimensões da investigação: o referencial teórico, os documentos analisados e minha prática como coordenadora pedagógica. A Figura 5, apresentada a seguir, ilustra graficamente a triangulação adotada nesta pesquisa.

Figura 5 - Representação da triangulação adotada na pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

A partir dessa estrutura organizacional, será apresentado este capítulo, cujo objetivo é proporcionar um melhor entendimento para a análise desta pesquisa.

4.1 Características, função e o papel desempenhado pelo Coordenador Pedagógico em Santarém-Pará.

Antes de discorrer sobre a atuação do coordenador pedagógico na cidade de Santarém, faz-se necessário enfatizar como o estado do Pará normatiza o trabalho desse profissional da educação através do Estatuto do Magistério Público Estadual do Pará. Lei nº 7.442, de 02 de julho de 2010. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Estado do Pará e dá outras providências - PCCR/Magistério. Lei nº 9.890, de 13 de Abril de 2023.

Compreende-se por cargo um conjunto de deveres e obrigações atribuídas a um funcionário, com os atributos fundamentais de ser estabelecido por legislação, possuir uma

designação distinta, um número definido e remuneração proveniente dos fundos públicos do Estado (PARÁ, 2023).

E ainda pode ser evidenciado nesse documento como está estruturada o plano de cargos e carreira dos Especialistas que atuam nas Escolas Estaduais do Estado do Pará, com a função de Coordenador pedagógico.

Art. 5º Os cargos da carreira do Magistério são estruturados em classes, assim considerados:

II - Especialista em Educação:

- a) Classe I: formação de nível superior em curso de licenciatura, de graduação plena;
- b) Classe II: formação em nível superior em curso de licenciatura, de graduação plena, acrescida de pós_graduação obtida em curso de especialização na Educação com duração mínima de 360 (trezentos e sessenta) horas;
- c) Classe III: formação em nível superior em curso de licenciatura, de graduação plena, acrescida de mestrado na área de educação;
- d) Classe IV: formação em nível superior em curso de licenciatura, de graduação plena, acrescida de doutorado na área de educação (Pará, 2023).

O Estado nação, em suas diversas instâncias administrativas, possui a competência e a obrigação de garantir o acesso à educação fundamental em todos os seus graus de ensino, por meio de políticas educativas que assegurem um percurso formativo de excelência para todos os cidadãos brasileiros. Com isso, a Constituição Federal de 1988, em seu Capítulo III o que concerne à educação declara que:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (Brasil, Art. 208, 2015).

No estado do Pará a nomenclatura utilizada para o “Coordenador Pedagógico” é de “Especialista em Educação”, visto que este profissional tem seu ofício pautado no desenvolvimento de atividades voltadas para o ensino e aprendizagem em parceria com os professores, além de ser um integrante da equipe gestora.

A importância da educação no desenvolvimento social do Estado do Pará destaca a necessidade de intensificar as iniciativas governamentais. Diante dessa necessidade foi elaborado um Plano Estadual, focado principalmente, na melhoria da qualidade do ensino oferecido à população paraense.

Pensar a educação paraense na perspectiva de elemento indutor de transformação social é defender um Plano Estadual de Educação que responda às expectativas de melhoria das condições existenciais de toda sociedade paraense, contrapondo-se à lógica acumuladora e concentradora de renda que historicamente construiu-se no Estado do Pará. (PPA 2014-2017 pag 17, 2015).

Logo, a presença atuante do coordenador pedagógico perante as escolas do estado do Pará irá contribuir com o processo educacional dos docentes e dos discentes, onde a educação ocupa um papel central no processo de formação humana, ética e política, vinculada ao fortalecimento da valorização do trabalho como dimensão educativa na construção de indivíduos críticos e participativos, promovendo um tecido social mais justo, fraterno e solidário.

É entendível que, independentemente do tipo de atividade realizada no espaço escolar, a mesma está vinculada a um sistema maior e que comporta um número abrangente que afeta e interfere nas ações desenvolvidas. Assim, consideramos relevante abordar a coordenação pedagógica que atua nas escolas de Santarém.

No que diz respeito à cidade de Santarém usa-se a nomenclatura de Pedagogo para o trabalho realizado pelo coordenador pedagógico na escola. A significativa presença de pedagogos que atuam na coordenação pedagógica escolar destaca a importância desse profissional, que, juntamente com a equipe gestora, é responsável por coordenar, articular e integrar os processos educativos no ambiente escolar. Na Lei no 21.936, de 20 de junho de 2023, no Art. 43 “A jornada de trabalho do pedagogo será de 30 (trinta) horas semanais e a hora de trabalho será de 50 (cinquenta) minutos.” É possível evidenciar como o coordenador pedagógico é chamado de pedagogo.

A função do coordenador pedagógico pode conter vários significados dependendo da ótica que se emprega. Azevedo, Nogueira e Rodrigues (2012, p. 22) ao fazerem uma análise sobre o CP inserido na escola, observam que “a função da coordenação pedagógica é gerenciar, coordenar e supervisionar todas as atividades relacionadas com o processo de ensino e aprendizagem, visando sempre à permanência do aluno com sucesso”. Diante desta análise é possível evidenciar que essa função envolve não apenas a administração das tarefas diárias, mas também a criação de um ambiente propício ao aprendizado, onde os alunos se sintam apoiados e motivados a continuar seus estudos.

Para uma melhor compreensão a Lei nº 17.246/2002, traz a seguinte definição.

Diante da importância deste profissional da educação no contexto educacional e a necessidade de valorização profissional é importante mostrar o que diz IV – pedagogo, o titular de cargo da carreira do magistério público municipal, com

funções de suporte pedagógico direto à docência, como de administração, coordenação, supervisão e orientação educacional;
 VI – funções de magistério, as atividades de docência e de suporte pedagógico, aí incluídas as de administração, coordenação, supervisão e orientação educacional;

Esta Lei dispõe sobre o plano de carreira e remuneração dos servidores do grupo magistério da rede municipal de ensino do município de Santarém. Aqui estão algumas atividades que compõem o perfil de atuação desses profissionais

Art. 9º - São incumbências do pedagogo:

- I – participar da elaboração do Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE;
- II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo o Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE;
- III – garantir a aprendizagem dos alunos;
- IV – estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento;
- V – fazer gestão junto ao aluno e sua família visando o retorno do mesmo às atividades da escola, se frustrada a ação, comunicar ao diretor da escola, conselho tutelar e ao Ministério Público para que tome as medidas legais;
- VI – desenvolver a auto-estima do aluno, com o objetivo de uma melhor participação do mesmo nas atividades escolares e em sua vida cotidiana;
- VII – colaborar com as atividades da escola em articulação com as famílias e a Comunidade.

Outro marco legal importante para ser analisado é o Plano Municipal de Educação (PME) 2015- 2025 Santarém-Pará, que também dá destaque a função do CP.

Cargo de Especialista em Educação ou Coordenador Pedagógico I tem como função na escola: Implementar a execução, avalia e coordena a construção ou reconstrução do projeto pedagógico de educação básica com a equipe escolar; viabiliza o trabalho pedagógico coletivo e facilita o processo comunicativo da comunidade escolar e de associações a ela vinculadas; elabora projetos pedagógicos especiais; exerce atividade técnico-pedagógicas que dão diretamente suporte às atividades de ensino; gerencia, planeja, organiza e coordena a execução de propostas administrativo-pedagógicas, possibilitando o desempenho satisfatório das atividades docentes e discentes.

E ainda não podemos deixar de enfatizar sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do Brasil, Lei nº 9.394/1996, o coordenador pedagógico é um profissional do magistério da educação básica, considerado, segundo a Lei nº 11.738/2008, como aquele que desempenha “atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais.” (BRASIL, 2008). A Lei descreve como as atividades educativas podem ser divididas entre o ato de ensinar diretamente e as diversas funções de apoio que garantem que o ensino seja realizado de maneira eficaz e eficiente

A função que o coordenador desempenha de acordo com Azevedo, Nogueira e

Rodrigues, LEI N° 17.246/2002, PME 2015- 2025 e na LDB 9.394/1996, estes estão relacionando com o trabalho de coordenar, supervisionar e orientar as atividades voltadas para o processo do ensino e aprendizagem no ambiente escolar, porém não é só isso que um coordenador realiza, pois diante de minha prática pedagógica ao longo dos anos em que atuei como coordenadora pedagógica na cidade Santarém, eu tinha que fazer o papel de psicóloga para poder responder em relação à questão comportamental dos alunos, quando estes se machucavam eu desempenhava papel de enfermeira para cuidar do machucado e por vezes ainda tinha a incumbência de assistente social para poder entender os conflitos familiares que refletiam na escola. De acordo com essa linha de pensamento, Vasconcellos expressa sua opinião sobre o papel desempenhado pelo coordenador pedagógico.

[...] não é dedo-duro (que entrega os professores para a direção ou mantenedora), não é pombo correio (que leva recado para a direção), não é coringa/tarefairo/quebra galho/salva vidas (ajudante de direção, auxiliar de secretaria, enfermeiro, assistente social, etc.) não é tapa buraco (que fica as voltas com relatórios e mais relatórios, gráficos e estatística sem sentido, mandando um monte de papeis para os professores preencherem – escola de “papel”), não é de gabinete (que está longe das práticas e dos desafios efetivos dos educadores), não é diário (que tem dicas e soluções para todos os problemas, uma espécie de fonte inesgotável de técnicas e receitas), não é generalista (que entende quase nada de quase tudo). (Vasconcellos, 2006, p. 87)

No entanto, é importante lembrar que a nossa função principal de coordenador pedagógico é promover o desenvolvimento pedagógico da escola, apoiando os professores na implementação de práticas educativas eficazes e inovadoras. Quando somos constantemente desviados para assumir outras responsabilidades que não são do nosso ofício é difícil focar em nossas principais responsabilidades.

Neste contexto é possível observar o quanto a teoria se distancia da prática, o trabalho que um CP executa em seu cotidiano o faz ser multifuncional, pois ele se destaca através da capacidade de desempenhar diferentes tarefas e assumir diversas responsabilidades, mesmo não sendo formado em outras áreas.

Para desenvolver essas funções supracitadas aqui, faz-se necessário que o CP seja graduado no curso de pedagogia ou outra licenciatura plena com especialização em coordenação pedagógica. Assim está descrito na Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006.

Art. 9º Os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior, compreendem:
I - cursos de graduação de licenciatura;
II - cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados;

III - cursos de segunda licenciatura.

§ 1º A instituição formadora definirá no seu projeto institucional as formas de desenvolvimento da formação inicial dos profissionais do magistério da educação básica articuladas às políticas de valorização desses profissionais e à base comum nacional explicitada no capítulo II desta Resolução.

§ 2º A formação inicial para o exercício da docência e da gestão na educação básica implica a formação em nível superior adequada à área de conhecimento e às etapas de atuação.

§ 3º A formação inicial de profissionais do magistério será ofertada, preferencialmente, de forma presencial, com elevado padrão acadêmico, científico e tecnológico e cultural.

Conforme está previsto na Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. A qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Art. 10. Todos os cursos em nível superior de licenciatura, destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, serão organizados em três grupos, com carga horária total de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas, e devem considerar o desenvolvimento das competências profissionais explicitadas na BNC-Formação.

De acordo com Libâneo (2004), a pedagogia representa o estudo metódico da educação e de seus processos. Deve-se compreender como pedagógico o propósito da ação educativa, bem como suas estruturas sociopolíticas, que se manifestam nas formas organizativas e metodológicas.

A percepção deste autor está pautada em dizer que a pedagogia não é apenas sobre técnicas de ensino, mas também sobre compreender os objetivos e finalidades da educação. Além disso, está sublinhando a complexidade da pedagogia, que envolve tanto a teoria quanto a prática, e a necessidade de entender o contexto mais amplo em que a educação ocorre. Isso ajuda a criar uma abordagem mais holística e eficaz articulada para a educação.

Enquanto isso as Resoluções nº 2/2015 e nº 2/2019 têm em comum o objetivo de definir diretrizes para a formação de professores no Brasil. Ambas estabelecem normas para a formação inicial e continuada de professores, visando garantir uma formação para os professores da educação básica.

Desta forma, é notável que a formação inicial deva ter uma base solidificada em princípios educacionais, tendo em vista que tem como missão apresentar ao mercado de trabalho um profissional que terá como finalidade formar outros profissionais das mais variadas profissões.

Para reafirmar sobre a formação inicial a Resoluções nº 4/2024 através do parágrafo 4º

ao que diz respeito a formação inicial de profissionais do magistério da Educação Básica “deverá ser organizada de forma a assegurar a socialização profissional inicial, mediante a construção e apropriação dos conhecimentos” Logo, a formação inicial dos professores da Educação Básica deve ser estruturada para garantir a integração profissional desde o início da carreira.

Ao se tratar de educação iremos dá destaque a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, a qual aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) onde estabelece metas e diretrizes para aprimorar a qualidade do ensino em todas as etapas, abrangendo desde a educação infantil até o ensino superior. PNE se define como:

Este Plano Nacional de Educação é um documento referência que contempla dimensões e problemas sociais, culturais, políticos e educacionais brasileiro, embasado nas lutas e proposições daqueles que defendem uma sociedade mais justa e igualitária e por decorrência uma educação pública gratuita, democrática, laica e de qualidade, para todos, em todos os níveis. Assim, princípios, diretrizes, prioridades metas e estratégias de ação contidas neste Plano consideram tanto as questões estruturais como as conjecturais, definindo objetivos de longo, médio e curto prazos a serem assumidos pelo conjunto da sociedade enquanto referenciais claros de atuação. (Consed, 1997, p.2)

É importante salientar que o PNE é um plano amplo que permeia a educação brasileira, em todos os seus níveis e modalidades. Nesse contexto se estabelece a importância do coordenador pedagógico como um elemento central na melhoria da qualidade da educação através das metas que são estabelecidas, porém em Santarém falta uma maior presença do poder público para tornar realidade o que é orientado pelo PNE. Logo, é sentido a carência de formação continuada ao coordenador pedagógico, que o assegure em estar atualizado com as melhores práticas educacionais e metodológicas, para que consiga oferecer suporte técnico e pedagógico aos professores, auxiliando na implementação de estratégias de ensino eficazes.

Todavia, cabe ressaltar que, a execução do Plano Nacional de Educação 2014 a 2024 (PNE) encontra diversos obstáculos que podem comprometer a realização de suas metas e objetivos. Com isso, é perceptível o pouco incentivo que é proposto a nossa categoria enquanto coordenadores pedagógicos, pois o baixo investimento financeiro, infraestrutura escolar inadequada, desigualdades regionais são requisitos que não contribuem para que possamos desenvolver um trabalho mais substantivo com os professores.

Diante disso, percebemos que é esperado cada vez mais que o CP dentro da sua prática possa apresentar características específicas e importantes para o andamento do processo educacional, onde estes possam suprir a ausência dos investimos já citados. Dentre elas podemos destacar a metodologia e planejamento, onde selecionamos as metodologias de

ensino, os recursos didáticos e, igualmente, a determinação das metas educacionais. Além disso, a comunicação entre a equipe é outro componente importante, pois através dela implica em melhores resultados, diante das reuniões, por exemplo, constituem excelentes oportunidades para apresentar sugestões, críticas e elogios. Também é essencial que realizemos o monitoramento do ensino, dessa forma é possível nos assegurar que os objetivos educacionais sejam atingidos. A avaliação do nível de aprendizagem dos alunos é a maneira mais eficaz de garantir que as metas sejam alcançadas.

A amplitude e a dimensão das ações propostas para os coordenadores pedagógicos podem ser identificadas ao se analisar o conjunto de funções a serem exercidas por esse profissional, responsável pela organização dos processos escolares, ação materializada nas funções de articulação, formação e transformação do contexto escolar (Silva&Sampaio,2015,p.966).

Diante do exposto inerente às características que o CP deve apresentar através de sua prática pedagógica é importante também que demos ênfase à gestão democrática que deve ocorrer dentro das escolas. No que tange à documentação vigente contamos com a LEI 18.392 que altera, cria e revoga dispositivos referentes à lei nº 17.866/2004, que dispõe sobre a gestão democrática do ensino público da rede municipal de ensino e dá outras providências.

Quanto à Gestão Democrática, a lei discorre no Art.1º:

"Art. 1º Gestão Democrática do ensino público é o processo político através do qual as pessoas na escola discutem, deliberam, planejam e solucionam problemas e os encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola, com a efetiva participação de todos os segmentos da comunidade escolar."

A colaboração é uma característica essencial de um ambiente democrático, sempre procurei trabalhar em parceria, pois assim facilitava o meu trabalho e o dos colegas no ambiente escolar, sempre buscando integrar e unir o grupo de modo que a nossa prática pedagógica na escola fosse concebida e refletida com base em princípios coletivamente estabelecidos, onde a formação humana fosse a prioridade. Nesse contexto, enquanto coordenadora buscava tornar-me uma agente que promovesse o diálogo e a reflexão sobre o processo pedagógico, levando em consideração as particularidades do grupo, da escola, da comunidade e as demandas provenientes da sociedade.

Libâneo (2004) afirma que a principal responsabilidade da coordenação pedagógica é fornecer suporte pedagógico-didático aos professores, visando à qualidade do ensino, dentro das possibilidades reais, auxiliando-os a conceber, desenvolver e gerenciar situações de aprendizagem que atendam às necessidades educacionais dos alunos. O papel do coordenador

pedagógico envolve a monitorização sistemática da prática pedagógica dos docentes, especialmente por meio de procedimentos de reflexão e investigação.

O autor lista, como atribuições específicas da coordenação pedagógica, as seguintes ações:

1. Coordenar e gerir a elaboração de diagnósticos, estudos e discussões para a elaboração do projeto pedagógico-curricular e de outros planos e projetos da escola.
2. Assegurar a unidade de ação pedagógica da escola, propondo orientações e ações de desenvolvimento do currículo e do ensino e gerindo as atividades curriculares e de ensino, tendo em vista a aprendizagem dos alunos.
3. Prestar assistência pedagógico-didática direta aos professores, através de observação de aulas, entrevistas, reuniões de trabalho e outros meios [...]
4. Cuidar dos aspectos organizacionais do ensino: supervisão das atividades pedagógicas e curriculares de rotina, coordenação de reuniões pedagógicas, elaboração do horário escolar, organização de turmas de alunos e designação de professores, planeamento e coordenação do conselho de classe, organização e conservação de material didático e equipamentos, e outras ações relacionadas ao ensino e à aprendizagem.
5. Assegurar, no âmbito da coordenação pedagógica, em conjunto com os professores, a articulação da gestão e organização da escola [...]
6. Propor e coordenar atividades de formação continuada e de desenvolvimento profissional dos professores, visando ao aprimoramento profissional em conteúdos e metodologias e oportunidades de troca de experiências e cooperação entre os docentes.
7. Apoiar diretamente os alunos com dificuldades transitórias nas aprendizagens instrumentais de leitura, escrita e cálculo, para além do tempo letivo, para integrar-se ao nível da turma.
8. Organizar formas de atendimento a alunos com necessidades educativas especiais, identificando, articuladamente com os professores, as áreas de desenvolvimento e de aprendizagem que, em cada aluno, manifestem maior fragilidade, bem como a natureza e as modalidades de apoio suscetíveis de alterar ou diminuir as dificuldades inicialmente detectadas.
9. Criar as condições necessárias para integrar os alunos na vida da escola mediante atividades para a socialização dos alunos, formas associativas e de participação em decisões etc.
10. Promover ações que assegurem o estreitamento das relações entre escola e família e atividades de integração da escola na comunidade, mediante programas e atividades de natureza pedagógica, científica e cultural.
11. Formular e acompanhar os procedimentos e recursos de avaliação da aprendizagem dos alunos, com a participação dos professores.
12. Acompanhar e avaliar o desenvolvimento do projeto pedagógico-curricular e dos planos de ensino, a atuação do corpo docente, os critérios e as formas de avaliação da aprendizagem dos alunos, por meio de práticas colaborativas. (Libâneo, 2004, p. 222 -223).

Diante da gestão democrática é possível conferir que as atribuições da coordenação pedagógica incluem: planejar, coordenar, gerenciar, acompanhar e avaliar todas as atividades pedagógicas, didáticas e curriculares da escola e da sala de aula, com o objetivo de alcançar níveis satisfatórios de qualidade cognitiva e operacional nas aprendizagens dos alunos. (Libâneo, 2004, p. 222). Essa abordagem democrática implica que todas as partes interessadas na comunidade escolar incluindo professores, alunos, pais e administradores têm voz e participação ativa nas decisões que afetam o ambiente educacional.

Conforme estabelecido nos Art. 3º, 4º, 5º e 6º da Resolução CNP/CP nº 4/2024, publicada pelo Conselho Nacional de Educação, a qual estabelece diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior de profissionais do magistério da educação básica. Embora a resolução aborde principalmente a formação de professores, ela também impacta o papel do coordenador pedagógico, pois define a estrutura e os princípios que orientam a formação e atuação desses profissionais.

Tabela 3 - Descrição dos artigos da Resolução CNE/CP nº 4/2024

Artigo	Descrição
Artigo 3º	Descreve a Formação Geral dos Coordenadores, sobre o fenômeno educativo e a educação escolar, comuns a todas as licenciaturas.
Artigo 4º	Expressa os conhecimentos específicos: Conteúdos das áreas de atuação profissional, com uma parte significativa realizada de forma presencial.
Artigo 5º	Trata das atividades acadêmicas de Extensão: Necessariamente presenciais, promovendo a integração entre teoria e prática.
Artigo 6º	Refere-se ao Estágio Supervisionado: Realizado de forma presencial, essencial para a prática docente.

Fonte: Elaboração da autora (2024).

Por sua vez, esses artigos visam assegurar que a formação dos professores seja abrangente, de alta qualidade e alinhada com as necessidades da educação básica no Brasil. Através desse olhar a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) deu o seu parecer não concordando com a criação de mais uma resolução e sim favorável a efetivar substancialmente as existentes.

O Projeto de Resolução que acompanha o Parecer CNE/CP n. 4/2024 apresentado pelo CNE, em substituição à Resolução CNE/CP n. 2 de 2019, apresenta semelhanças com a Resolução CNE/CP n. 2/2015 e com Resolução CNE/CP n. 2/2019, nesse sentido, tende a parecer uma bricolagem, no sentido do improvisado, que se perde num emaranhado de elementos conceituais, referenciados em pesquisadores/as proeminentes do país. No Parecer e no Projeto de Resolução, os conceitos e orientações para a formação inicial parecem ser uma junção de propostas e intervenções que sinalizam para uma formação sem a articulação de fundamentos e princípios formativos na proposta de uma educação que seja humanizadora e emancipatória (ANFOPE, 2024).

Para citar as resoluções que embasam esse estudo foi possível verificar através de uma análise realizada pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

(ANFOPE) como essas resoluções com o passar do tempo vão sendo substituída por outras e que por vezes não atendem os anseios da categoria pertinente.

Ao se falar do CP faz-se necessário destacar a função que ele exerce perante o Projeto Político-Pedagógico (PPP) que é diversa e fundamental para a efetivação e êxito das orientações educacionais determinadas pela escola. Nesse sentido Lei nº. 18.392/2010 que altera, cria e revoga dispositivos referentes à lei municipal nº 17.866/2004, que dispõe sobre a gestão democrática do ensino público da rede municipal de ensino e dá outras providências.

Art. 32 - A autonomia pedagógica será assegurada na garantia de cada Unidade de Ensino elaborar seu projeto político pedagógico, em consonância com a legislação em vigor, o programa de ensino, as políticas educacionais e diretrizes emanadas do sistema de ensino.

Art. 33. — O projeto político pedagógico das Unidades de Ensino deverá ser estabelecida no Plano de Desenvolvimento da Escola — PDE com a participação do seu respectivo corpo docente da comunidade escolar e local.

Parágrafo único — a proposta pedagógica, como parte do projeto político pedagógico deve incluir, além do calendário escolar, mecanismos de diagnóstico de novos alunos e critérios de enturmação, números de alunos por turma, processo de avaliação, recuperação e promoção em consonância com o regimento escolar e as portarias da secretaria municipal de educação e desporto.

Art. 34. — Compete à escola de acordo com o seu projeto político pedagógico fazer a opção pelos livros, métodos, meios e materiais de ensino a serem implementados em seu processo ensino — aprendizagem.

Dessa forma, o Município de Santarém enfatiza através de lei como o Projeto Político Pedagógico (PPP) deve proceder, sem esquecer que o coordenador pedagógico juntamente com a comunidade escolar são os responsáveis em elaborar este documento que é a diretriz normativa a ser seguida na escola.

Cabe aqui ressaltar que a partir dos documentos elencados na pesquisa foi possível verificar as atividades que compõe o perfil de atuação dos coordenadores pedagógicos em Santarém-Pará, pois no contexto escolar ele é fundamental para que as atividades pedagógicas se efetivem de forma plena. Com a inserção das leis normativas deu legalidade ao que se refere o CP e ainda ganhou grande contribuição ao conciliar com o referencial teórico e a experiência da pesquisadora.

No próximo ponto é evidenciado os desafios, entraves e estratégias vivenciadas no cotidiano do Coordenador Pedagógico e reafirmado através dos trabalhos acadêmicos encontrados na pesquisa bibliográfica.

4.2 Desafios, entraves e estratégias vivenciadas no cotidiano do Coordenador Pedagógico.

Esta seção visa indicar as adversidades que o coordenador pedagógico enfrenta no cotidiano escolar frente ao cenário atual que a educação está inserida. Entendemos que os problemas existem em qualquer segmento, porém aqui estamos tratando do ensino e aprendizagem onde envolve o coordenador pedagógico e o docente, onde estes almejam o sucesso dos envolvidos.

As literaturas evidenciam que a educação, apesar de todos os progressos alcançados nos últimos anos, ainda enfrenta uma crise, com elevados índices de evasão e repetência que continuam a afetar o contexto educacional brasileiro. Acreditamos que, para transformar essa realidade, é imprescindível um esforço conjunto entre todos os envolvidos nesse processo, pois a tarefa de educar é desafiadora, uma vez que deve englobar os aspectos físicos, intelectuais, morais e emocionais do educando.

Nessa conjuntura, ressaltamos o coordenador pedagógico como um agente articulador, formador e transformador das instituições escolares, com a capacidade de contribuir significativamente para o sucesso das entidades educacionais. Através do desenvolvimento de um trabalho coletivo baseado na ação-reflexão-ação³, acreditamos que ele poderá superar barreiras que dificultam a oferta de um ensino de qualidade para todos os alunos.

[...] para tanto, é necessário que o pedagogo redimensione o seu papel, fazendo o movimento de abandonar o seu fazer psicologizante, assumindo, assim, um fazer político-pedagógico, principalmente no ambiente escolar. O coordenador, como um dos articuladores desse trabalho coletivo precisa ser capaz de ler, observar e congrega as necessidades dos que atuam na escola, sendo a escola um ambiente com tantas diferenças e necessitando realizar um trabalho coletivo. (Orsolon,2006, p. 22)

A atuação cotidiana do coordenador pedagógico em Santarém é caracterizada por vivências e circunstâncias que o conduzem a um desempenho sem igual, por vezes caótico, apreensivo e imediatista. Nesse contexto, este profissional da educação se estabelece como um dos elementos fundamentais para que a colaboração e a boa convivência entre os indivíduos ocorram de maneira significativa nas unidades de ensino.

³ Elemento fundamental na formação profissional, o processo de ação-reflexão-ação, propicia o aprimoramento de práticas pedagógicas, aprofundamento das teorias e conhecimento da diversidade de realidades da escola, bem como fomenta a construção de alternativas pedagógicas. Entendemos o referido processo como uma prática indivisível, na qual a ação e a reflexão só podem ser desenvolvidas simultaneamente (COLLIER, 2023, p.1).

Segundo Dias (2020) em sua dissertação vem mostra que:

O coordenador pedagógico ocupa um lugar fundamental para o desenvolvimento do cotidiano da escola na organização e na execução de horários; nos encaminhamentos com os professores; nas orientações a estudantes e pais; no preenchimento de relatórios ou na realização de reuniões, que confirmam as suas atribuições legais; na resolução de demandas emergenciais, como ausência de professores; nos problemas de indisciplina dos estudantes ou nas relações entre professores e alunos (Dias, 2020, p.40).

É interessante salientar que dessa forma, este profissional passa a ser reconhecido como o facilitador das mais diversas práticas educacionais, aquele que proporciona à comunidade escolar a reflexão, bem como o enfrentamento dos desafios e, acima de tudo, se percebe como um componente essencial do conjunto, auxiliando-os em atividades pertinentes.

O coordenador pedagógico é um profissional imprescindível para assegurar nas escolas a integração e articulação do trabalho pedagógico-didático: a formulação e acompanhamento da execução do projeto pedagógico-curricular, a organização curricular, a orientação metodológica, a assistência pedagógico-didática aos professores na sala de aula numa relação interativa e compartilhada com o professor e os alunos, colaboração nas práticas de reflexão e investigação, diagnóstico e atendimento de necessidades ligadas ao ensino e aprendizagem dos alunos em conjunto com o professor, atividades de formação continuada, práticas de avaliação da aprendizagem (Libâneo, 2012, p. 24).

As responsabilidades exercidas pela coordenação pedagógica são essenciais para o avanço da administração escolar. A sua intervenção profissional em busca da excelência educacional exige a transparência de suas atribuições para todos os participantes no processo de educação. Assim, Lima e Santos (2007) observam que, em face desta realidade, o coordenador pedagógico encara o desafio de formar sua nova identidade profissional e definir seu campo de trabalho. Sua colaboração para o aprimoramento da qualidade da instituição de ensino e das condições de prática profissional dos docentes dependerá do êxito obtido nesta missão,

De acordo com Domingues (2014, p. 113) “o coordenador pedagógico, cuja função está restrita à escola, está física, emocional e epistemologicamente ligado aos educadores e aos alunos que coordena. É nesse espaço que seu fazer de fato acontece”. Logo, na execução de uma gestão democrática, a conversação e a geração coletiva de conceitos e conhecimentos devem ser a estratégia metodológica a orientar as ações do CP, pois são nas práticas conjuntas que progredimos para um trabalho de qualidade.

Em seu trabalho de dissertação Arruda (2023, p.30) mostrou que “O elevado número de atividades que não integram o repertório de atribuições inerentes à função finda por impactar na realização das atividades de maior relevância no fazer profissional do coordenador pedagógico”. Neste cenário, para entender as diversas responsabilidades

conferidas a este profissional da educação é importante fazer as seguintes indagações: quem é, realmente, este profissional e qual é o seu papel dentro dos educandários? Em relação a essa questão, emergem algumas perspectivas com o objetivo de identificar quais são as tarefas designadas ao coordenador pedagógico. Desse modo, para Lima e Santos.

Ao coordenador pedagógico é solicitada a realização de qualquer tipo de atividade cujo responsável está impossibilitado de desenvolvê-la por sobrecarga, indisponibilidade ou pela ausência desse profissional na escola, assim, ele se torna um “faz tudo”. Fica sob sua responsabilidade realizar trabalhos burocráticos e de secretaria, substituir professores, aplicar provas para aliviar sobrecarga de horário, resolver problemas com pais e alunos (Lima e Santos, 2007, p. 82)

Com isso, Palagi (2009) afirma que:

O papel do pedagogo surgiu paralelo à valorização do profissional da educação e dentro dos princípios de uma gestão democrática. Por isso se busca o profissional que tenha como referências a ética e atitude investigativa, pois vários problemas surgirão e estes deverão ser respondidos com uma base teórica, eis a importância da formação continuada e o pensamento de uma escola enquanto ambiente de conhecimento e investigação. (Palagi, 2009, Blogspot)

Com a valorização do coordenador pedagógico em destaque, vem da ênfase a gestão democrática realizada por pedagogos e diretores devem proporcionar.

A socialização do poder que propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo da reciprocidade, que supera a expressão da autonomia, que anula a dependência, de órgão intermediário que elaboram políticas educacionais tais qual a escola é mera executora. (Veiga, 2001, p. 18),

A escola é um espaço propício para que os coordenadores exercitem práticas inovadoras construindo novos saberes e ressignifiquem valores como ética, solidariedade e respeito, porém não é tão fácil inovar quando o ambiente de trabalho é composto por adeptos à resistência, ao ostracismo da mesmice.

Na dissertação de Cruz (2019, p 18) através de sua pesquisa foi possível evidenciar que “O ambiente escolar propicia uma articulação maior entre os conhecimentos adquiridos durante o processo de formação inicial e as experiências vivenciadas”. Essa pesquisadora mostra o quanto é importante conciliar na escola o conhecimento realizado através da graduação e o adquirido através da prática profissional.

Ao refletir sobre o trabalho do profissional da pedagogia e dos pós-graduados em coordenação pedagógica é percebido que estes dentro do ambiente escolar terão que ter uma amplitude de conhecimentos, já que o reflexo de suas ações está intimamente ligado ao êxito

dos discentes e docentes, pois é um trabalho que deve ser efetivado coletivamente.

A ação conjunta de educadores que se dedicam à coordenação pedagógica educacional, supervisão ou administração escolar é vital nas escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Trabalhando em parceria os gestores escolares se tornam mais capazes para articular o grupo de professores, para que esse grupo e cada um dos professores se mobilizem e se comprometam com a melhoria do trabalho pedagógico nas escolas (Placco e Almeida, 2012, p.26).

Existem muitas negativas dentro das escolas e como os coordenadores pedagógicos na sua prática docente vivenciam-se momentos de desesperanças que às vezes abate sobre o seu desempenho. Com isso, cabe a este profissional criar estratégias, portanto condições próprias para este grande projeto de vida que será o seu sacerdócio durante a sua vida profissional. Podem-se construir valores no espaço da escola criando uma onda de relacionamento com as famílias, comunidade, escola, governo e envolvê-los na problemática da escola que irá com isto atender os pressupostos básicos para qual foi criada, através de projetos que tenha a finalidade de promover um ambiente de aprendizado eficaz e inovador.

Franco (2008) conduziu uma pesquisa com coordenadores da rede pública e constatou que eles se sentem exaustos, aflitos, e angustiados. Trabalham intensamente, mas obtêm pouco retorno em relação às mudanças na estrutura escolar. Grande parte do tempo é consumida com tarefas burocráticas, atendimento aos pais ou organização de eventos, festividades e projetos solicitados pela secretaria de educação ou pela direção da escola. Além disso, enfrentam dificuldades com a indisciplina dos alunos e a ausência de professores, necessitando encontrar soluções improvisadas para que os alunos não fiquem sem aula.

O estudo de Franco nos remete às observações de Bartman (1998, conforme citado por Lima e Santos, 2007, p. 82).

[...] o coordenador não sabe quem é e que função deve cumprir na escola. Não sabe que objetivos persegue. Não tem claro quem é o seu grupo de professores e quais as suas necessidades. Não tem consciência do seu papel de orientador e diretivo. Sabe elogiar, mas não tem coragem de criticar. Ou só critica, e não instrumentaliza. Ou só cobra, mas não orienta (Lima; Santos, 2007, p. 82).

Assim, o tempo destinado ao planejamento é extremamente reduzido, enquanto a necessidade de improvisação é elevada, resultando em atividades conduzidas por ações espontâneas, emergenciais e superficiais, fundamentadas no bom senso, porém, a Lei 11.738/2008, denominada Lei do Piso Salarial dos Professores, trata da questão do tempo reservado para o planejamento. Conforme o artigo 2º, parágrafo 4º, dessa legislação, assegura-se que um terço da carga horária dos docentes da educação básica seja destinado a

atividades extraclasse, incluindo planejamento, preparação de aulas, correção de trabalhos e reuniões pedagógicas. Essa lei vem afirmar o tempo que é destinado ao planejamento, com isso, não tem desculpa de não haver planejamento com qualidade e eficácia.

Os entraves são enormes, falta de estrutura física adequada, ausência de recursos que são essenciais (tecnológicos e manuais), valorização salarial, falta de oportunidade para a qualificação educacional entre outros.

Para trabalhar com a dinâmica dos processos de coordenação pedagógica na escola, um profissional precisa ter, antes de tudo, 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 e propósitos e com um espaço construído de autonomia profissional (Franco, 2008, p. 120)

Diante desses obstáculos é que gera o desgaste da profissão, como bem cita o autor Libâneo.

Junto a essas dificuldades, é visível que a profissão de pedagogo, como a de professor, tem sido abalada por todos os lados: baixos salários, deficiências de formação, desvalorização profissional implicando baixos status social e profissional, falta de condição de trabalho, falta de profissionalismo etc. (Libâneo, 2002, p. 25).

Franco (2008) deixa claro que a tarefa de coordenar o pedagógico não é simples. Trata-se de uma função extremamente complexa, pois requer clareza em posicionamentos pedagógicos, políticos, pessoais e administrativos. Como toda ação pedagógica, esta é uma ação ética, política e comprometida, que só pode prosperar em um ambiente coletivamente envolvido com a estimativa pedagógica adotada.

Daí percebe-se o desafio do coordenador pedagógico, pois é necessária sua contribuição na formação de sujeitos pensantes, questionadores e críticos da realidade onde eles estão inseridos. Porém, para que isso ocorra é preciso uma maior articulação entre professor e aluno. Tendo como elo o coordenador pedagógico, que nem todas às vezes são bem compreendidos, e ainda tem como missão romper com o modelo de prática pedagógica bancária⁴ que condena o educando a reproduzir o que lhe foi ensinado.

Pedagogo é o profissional formado em Pedagogia, o qual atua em processos pedagógicos, e também educativos, ou seja, processos relacionados com o ensino. Ele pode atuar inclusive em empresas, desenvolvendo projetos educativos. Trata-se de um indivíduo preparado para desenvolver um trabalho de educação com qualidade de acordo com todo o conhecimento que o mesmo adquiriu em sua faculdade e em cursos, levando sempre em consideração a legislação vigente. O

⁴ A educação bancária é um conceito desenvolvido pelo educador brasileiro Paulo Freire. Ele usou esse termo para criticar o modelo tradicional de ensino, onde o professor é visto como o detentor do conhecimento e o aluno como um recipiente vazio a ser preenchido (FREIRE, 2005, P. 42).

trabalho do pedagogo está intimamente relacionado com o do professor, operacionalizando projetos, métodos e sistemas pedagógicos das instituições escolares, visando o desenvolvimento do processo de aprendizagem. (Savianni, 1985 p. 32)

Referente a isto pode revelar uma relação verticalizada no ambiente escolar sendo evidenciado também nas relações sociais na escola entre diretor, coordenador pedagógico, professores, funcionários, pais, alunos e também no relacionamento com a comunidade onde a escola está inserida.

Nesse sentido, Lima e Santos (2007, p. 82) destacam que, diante desse conflito, o coordenador pedagógico “enfrenta o desafio de construir seu novo perfil profissional e delimitar seu espaço de atuação. Sua contribuição para a melhoria da qualidade da escola e das condições de exercício profissional dos professores dependerá do sucesso alcançado nesta tarefa”. Os autores sugerem que o sucesso do coordenador pedagógico em cumprir essas tarefas é fundamental para promover melhorias em seu local de trabalho, isso inclui a implementação de práticas pedagógicas pertinentes.

Em vista disso, na pesquisa de Souza (2019, p. 46) sua dissertação constatou que “Cabe considerar que embora o papel da CP não esteja por completo definido, aparece sutilmente nas entrelinhas da legislação vigente, que ao mesmo tempo em que legitima, igualmente desconsidera a dicotomia entre teoria e prática”. Partindo desse olhar cada município a partir de sua legislação estabelece o papel que o coordenador irá desempenhar na escola.

Em escala nacional, cada Estado e Município têm a capacidade de estruturar as responsabilidades a serem executadas pela coordenação pedagógica de maneira variada, visando a uma compreensão ampla de quais seriam essas atribuições Placco, Souza e Almeida (2012) conduziram um estudo em legislações estaduais e/ou municipais e concluíram que as atribuições deste profissional da pedagogia.

[...] são muitas, envolvendo desde a liderança do projeto político pedagógico até funções administrativas de assessoramento da direção, mas, sobretudo, atividades relativas ao funcionamento pedagógico da escola e de apoio aos professores, tais como: avaliação dos resultados dos alunos, diagnóstico da situação de ensino e aprendizagem, supervisão e organização das ações pedagógicas cotidianas (frequência de alunos e professores), andamento do planejamento de aulas (conteúdos ensinados), planejamento das avaliações, organização de conselhos de classe, organização das avaliações externas, material necessário para as aulas e reuniões pedagógicas, atendimento de pais, etc., além da formação continuada dos professores (Placco, Souza & Almeida, 2012).

É importante destacar que diante desse enunciado as autoras trazem informações de suma importância ao entendimento do que legalmente é o papel do coordenador pedagógico, o que corresponde do preconizado pela LDB (1996) pertinente a gestão democrática. Franco

(2016, p. 18) informa que “coordenar o pedagógico pressupõe instaurar, incentivar e produzir constantemente um processo reflexivo, prudente, sobre todas as ações da escola, com vistas à produção de transformações nas práticas cotidianas”. Em suma, o autor destaca que a função do coordenador pedagógico é fundamental para garantir que a escola esteja sempre se autoavaliando e se aprimorando, de maneira a implementar mudanças positivas e significativas no ambiente educacional.

Logo, a coordenação pedagógica tem como responsabilidade executar suas tarefas em diversos ambientes da instituição de ensino, visando ao processo de ensino e ao aprendizado dos educandos.

Diante da forte crise de incentivo para o trabalho que os educadores estão vivenciando, e da conseqüente resistência à mudança. Há o perigo de o coordenador cair na postura moralista no trato com os professores. Não “moralizar” significa não fechar a porta para o outro; acreditar na possibilidade de mudança do outro; ao invés de ficar preocupado em julgar e rotular alguém [...], procurar, antes de qualquer coisa, compreender o porquê daquele ato situação [...], desta atitude de acolhimento, outra possibilidade de ser. Podemos nos remeter aqui para uma metaleitura: quando dizemos isto a um supervisor é porque estamos procurando vivenciar este princípio, acreditando que este supervisor [...], pode ter uma visão diferente a respeito dos professores com quem convive (Vascelos, 2006, p.91)

Diante do exposto Carvalho (2019, p. 57) afirma em seu trabalho de dissertação que “problematizar e potencializar os saberes e práticas docentes, num processo de retomada dos objetivos e fins de uma educação comprometida com a transformação social, seja o mais importante e desafiador papel do trabalho da coordenação pedagógica dentro da escola” uma vez que em uma época em que a educação é frequentemente vista como um meio de preparar a força de trabalho para o mercado, em vez de um processo de humanização e organização da vida, é essencial considerar o papel desse profissional dentro do contexto social que define sua função.

Acreditamos que um dos obstáculos ao desempenho eficaz do coordenador pedagógico reside em sua formação inadequada. Muitos ocupam a função sem ter clareza sobre suas atribuições. Alguns foram nomeados devido a laços de amizade com os diretores, relegando a competência a um segundo plano, outros apadrinhados por políticos. Uma parcela dos coordenadores em exercício não recebeu formação específica, sendo comum que possuam uma graduação diferente da exigida pela LDB 9394/96.

A formação inadequada dos coordenadores pedagógicos compromete a eficácia de suas funções, refletindo uma falta de clareza sobre suas atribuições. Muitas vezes, esses profissionais são escolhidos por critérios alheios à competência, como relações pessoais ou influências políticas, resultando em uma atuação desalinhada com as exigências legais.

Portanto, os entraves que os coordenadores enfrentam para realizarem suas atividades são inúmeros, porém a importância da presença e a atuação desse profissional da educação plenamente consciente de seu papel e de suas responsabilidades no ambiente escolar vai fazer toda diferença. Esse profissional é fundamental no processo de formação dos professores e na orientação e integração entre teoria e prática de cada educador que atua na escola.

4.3 Escola: espaço sociocultural de atuação da Coordenação Pedagógica

Antes de ponderar sobre o coordenador pedagógico, é significativo considerar a escola como um local de intermediação e interação entre profissionais da educação, discentes e famílias de vários contextos, com diferentes características e estilos de vida. Por isso, é um ambiente complexo e desafiador. Neste local, existem convicções e princípios que moldam este espaço de interação social como um ambiente de profunda diversidade cultural (Franco, 2008).

Ao ver a escola como um espaço sociocultural significa entendê-la sob a perspectiva da cultura, com um olhar mais profundo que considera a dimensão do dinamismo e das atividades cotidianas realizadas por homens e mulheres de todos os seguimentos. São seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes e atuantes na história. Discutir a escola como um espaço sociocultural implica, portanto, conhecer o papel do CP na trama social que a constitui enquanto instituição educacional. A escola deve ser reconhecida pela sociedade como um ambiente de proteção social, que transcende a mera transmissão de conteúdos institucionais (Santos, 2019).

Para compreender o papel do coordenador pedagógico dentro do ambiente escolar é necessário evidenciar a real função da escola como local de trabalho.

[...] se a escola é o lugar da construção da autonomia e da cidadania, a avaliação dos processos sejam eles das aprendizagens, da dinâmica escolar ou da própria instituição, não devem ficar sob a responsabilidade apenas de um ou de outro profissional, é uma responsabilidade tanto da coletividade, como de cada um, em particular (Savianni, 2008, p.7).

A escola vai além de um espaço físico é um ambiente de instrução e aquisição de conhecimento, impregnado por assuntos pedagógicos, nos quais o aspecto pedagógico é fundamental. “[...] refere-se a finalidades da ação educativa, implicando objetivos sociopolíticos a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa” (Libâneo, 2010). O autor sublinha a importância das finalidades da ação educativa,

destacando que elas não se limitam apenas aos objetivos pedagógicos, mas também abrangem propósitos sociopolíticos mais amplos.

De acordo com Canário (1998), a escola é o local que mais contribui para a aprendizagem do docente, pode-se dizer que ela é o espaço real que carrega a missão de construir a identidade deste profissional. O autor argumenta que é necessário repensar a formação profissional dos professores para superar as deficiências históricas dos modelos de formação. Ele defende a formação contínua, entendida como complementação ou atualização da formação inicial, mas como uma visão contextualizada do processo de formação profissional e da construção da identidade docente, em um processo contínuo e permanente de elaboração e reelaboração.

Com o mesmo pensamento, Hargreaves e Fullan (2000) destacam a necessidade de considerar a escola como uma organização “aprendente”, ou seja, um local que evolui à medida que seus educadores também evoluem. Para que os docentes possam ter um desempenho eficaz, é necessário que haja uma mudança de atitudes e práticas nos educandários, visando envolvê-los nas iniciativas de seu desenvolvimento. Isso significa que as mudanças devem ser realizadas por eles, e não para eles, transformando-os em profissionais completos. A análise desses autores pauta-se em dizer que professores completos têm maior possibilidade de se desenvolverem e crescerem em escolas que valorizam e apoiam seus docentes na busca pelo aprimoramento.

A escola é um ambiente ideal para a troca de conhecimentos, para transformações, bem como para a formação voltada ao exercício da cidadania. É essencial para o processo de desenvolvimento humano dos indivíduos que a frequentam, considerando sua trajetória histórica e suas diferenças socioculturais. Diante disso, Dayrell declara que:

Analisar a escola como espaço sociocultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história. Falar da escola como espaço sociocultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição (Dayrell, 2006, p.151).

Dentro dessa diversidade cultural, os alunos, independente da faixa etária, necessitam apropriar-se do conhecimento para compreender o mundo dos objetos, dos lugares, das pessoas e dos saberes. Além disso, ao se apropriarem desse conhecimento, eles se desenvolvem e são moldados, construindo assim sua formação humana. No entanto, todos os

envolvidos no processo escolar também são sujeitos socioculturais que acompanham a escola.

Portanto, é essencial que o coordenador pedagógico compreenda o ambiente escolar, reconhecendo-o como um espaço sociocultural, pois isso permite envolver a trama social que nomeia a escola como um local caracterizado por um conjunto de normas e regras que buscam influenciar o comportamento de todos os que atuam nesse espaço.

Diante desse contexto, o entendimento da escola como um espaço sociocultural possibilita que os CP compreendam seu papel ao atuar nesse ambiente e, ao longo de suas ações, revisem-nas constantemente, recuperando a função ativa de todos os atores que compõem esse espaço social (Dayrell, 2006)

Ao longo da trajetória, esses indivíduos sociais formam parcerias e estabelecem relações, que podem ser conflituosas ou não, em decorrência da diversidade presente no ambiente escolar. Eles buscam na escola um espaço de convivência e troca de experiências que vão além da simples permanência, mas que são fundamentais para a busca de conhecimento (Marques, 2000, p. 83). Nesse contexto, a maneira como esse espaço denominado escola é organizado, e como sua gestão é conduzida, determina em que medida e em que dimensão as relações e os trabalhos são desenvolvidos (Marques, 2000, p. 84).

Dessa forma, a coordenação pedagógica enfrenta o desafio de desenvolver atividades educativas em um cenário escolar caracterizado pela diversidade de indivíduos e modos de vida dos docentes, estudantes e da comunidade escolar. Com base nesse enunciado Melo (2022, p.129) traz em seu trabalho a afirmativa que “A coordenação pedagógica fica presa a resolver problemas indisciplinados dos alunos no âmbito escolar e realizando serviços burocráticos como relatórios, deixando a questão pedagógica uma corrida contra o tempo” Assim a pesquisadora ilustra como as responsabilidades administrativas e disciplinares podem sobrecarregar os coordenadores pedagógicos, limitando sua capacidade de focar no desenvolvimento pedagógico e na melhoria do ensino dentro da escola.

Logo, quando há tempo, à coordenação pedagógica se estabelece como um elemento essencial para a escola se configurar como um local de interações humanas e educacionais respeitadas. Esta análise questiona as ações diárias dos CP e a relevância do trabalho em equipe devido às diversas relações sociais e cognitivas inerentes ao ambiente escolar.

Os educandários são ambientes valiosos para a troca de conhecimentos, para transformações, assim como para a formação e o exercício da cidadania, sendo primordial para o processo de desenvolvimento humano dos indivíduos que a frequentam, considerando a sua trajetória histórica e as suas diferenças socioculturais. Diante disso, Dayrell (2006) reitera que:

Analisar a escola como espaço sociocultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história. Falar da escola como espaço sociocultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição (Dayrell, 2006, p.151).

Em virtude disso, é necessário que o profissional da educação entenda o ambiente escolar, identificado como um espaço sociocultural, que permite envolver a rede social que estabelece a escola como um local definido por um conjunto de normas e diretrizes, que visam influenciar o comportamento de todos que atuam nesse local. Tal percepção da escola como espaço sociocultural permite que os CP compreendam seu papel ao interagir nesse espaço, e ao longo de suas ações, revisá-las constantemente, resgatando o papel ativo de todos os indivíduos que compõem esse local social (Dayrell, 2006).

Durante a trajetória, esses indivíduos sociais formam alianças, estabelecem conexões, que podem ser de conflito ou não, fruto da diversidade presente no ambiente escolar e “buscam na escola um espaço de sociabilidade e de troca de experiências que ultrapassam as dimensões da simples permanência na escola, porém importante busca de instrução.” (Marques, 2000, p. 83).

Dessa forma, a coordenação pedagógica enfrenta o desafio de elaborar atividades educacionais em um ambiente escolar caracterizado pela variedade de indivíduos e estilos de vida dos professores, estudantes e de todos os atores que permeiam a comunidade escolar. A diversidade de indivíduos presentes na comunidade escolar pode impactar a coordenação pedagógica de várias maneiras. Através da educação e diversidade, da inclusão escolar, desenvolvimento profissional e engajamento da comunidade. Esses impactos mostram a complexidade do papel da coordenação pedagógica e a importância de estratégias para lidar com a diversidade no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como premissa analisar a atuação do coordenador pedagógico diante de suas práticas pedagógicas, que atuam na cidade de Santarém no estado do Pará. Levando em consideração que o interesse por este tema decorre de inquietações mediante a minha trajetória profissional repleta de questionamentos, acertos, angústias e diversos sentimentos.

Com base na minha experiência como coordenadora pedagógica, busquei ao longo do percurso compreender as particularidades que envolvem o trabalho de um coordenador dentro do ambiente escolar. Nessa busca, acreditei ser necessário ampliar nossa perspectiva e reconhecer que estamos inseridos em uma organização social ampla, profundamente marcada por contradições, transformações históricas, econômicas e sociais, bem como por revoluções em todas as áreas do conhecimento.

Para manter o foco desta pesquisa, revisito neste ponto o principal questionamento, a hipótese e os objetivos que impulsionaram este estudo. Primeiramente, destaco o questionamento, que foi: quais as práticas pedagógicas que os coordenadores pedagógicos têm desenvolvido nas escolas de Santarém? Teve como hipótese: A eficácia da atuação do coordenador pedagógico é um fator importante para o desempenho do professor no processo de ensino aprendizagem na atual conjuntura

Como objetivo geral desta pesquisa buscou-se investigar a atuação dos coordenadores pedagógicos em Santarém no Pará. De forma específica, procurou-se Identificar o trabalho que o coordenador pedagógico desenvolve com os docentes para que a escola possa obter um resultado positivo no IDEB, Verificar as atividades que compõem o perfil de atuação dos coordenadores pedagógicos a partir dos documentos elencados na pesquisa e Indicar as adversidades que o coordenador pedagógico enfrenta no cotidiano escolar frente ao cenário atual que a educação está inserida.

Com relação ao questionamento sobre quais as práticas pedagógicas que os coordenadores pedagógicos têm desenvolvido nas escolas de Santarém? Observou-se o seguinte nesta pesquisa. A atuação cotidiana do coordenador pedagógico em Santarém é caracterizada por vivências e circunstâncias que o conduzem a um desempenho sem igual, por vezes caótico, apreensivo e imediatista. Nesse contexto, ressaltamos o coordenador pedagógico como um agente articulador, formador e transformador das instituições escolares, com a capacidade de contribuir significativamente para o sucesso das entidades educacionais. Dentre as práticas desenvolvidas por este profissional da educação podemos destacar a

metodologia e planejamento, onde são selecionadas as metodologias de ensino, os recursos didáticos e, igualmente, a determinação das metas educacionais. Outra prática importante é a comunicação entre a equipe, esta é um componente essencial e significativo, pois através dela implica em melhores resultados, diante das reuniões, por exemplo, constituem excelentes oportunidades para apresentar sugestões, críticas e elogios. Também é fundamental que seja realizado o monitoramento do ensino, dessa forma é possível assegurar que os objetivos educacionais sejam atingidos. E ainda pode-se contar com a avaliação do nível de aprendizagem dos alunos, sendo esta a maneira mais eficaz de garantir que as metas sejam alcançadas.

Essas iniciativas são fundamentais para assegurar que os docentes estejam continuamente informados sobre as metodologias pedagógicas mais eficazes e possam implementá-las no ambiente escolar. Assim, torna-se evidente que a função do coordenador na instituição escolar consiste em intermediar as ações dos professores em situações desafiadoras, proporcionando o apoio necessário para o aprimoramento pedagógico da escola.

O coordenador pedagógico que desenvolve suas atividades na Amazônia conta com uma cultura peculiar e específica do lugar. Residir na região amazônica é ter sabedoria para conviver com a diversidade, com distintas condições de vida locais, de saberes, de valores, de práticas sociais e educativas, bem como de uma pluralidade de indivíduos, como o cabloco ribeirinho e sem esquecer-se dos cidadãos que são populações urbanas e periféricas das cidades da Amazônia de diferentes matrizes étnicas e religiosas, com os mais variados valores e jeitos de vida, em interação com a biodiversidade dos ecossistemas aquáticos e terrestres da Amazônia.

Com a convicção de que é essencial situar a atuação deste profissional em um contexto mais amplo, uma vez que as iniciativas implementadas nas escolas resultam de políticas educacionais fundamentadas em concepções de educação. Partindo desta análise, foi pertinente citar nesta dissertação o coordenador pedagógico através de suas concepções, percursos de constituição histórica.

O papel do Coordenador Pedagógico tem evoluído significativamente ao longo do tempo, refletindo mudanças nas concepções educacionais e nas políticas públicas. Historicamente, a função desse profissional passou por diversas transformações, desde uma figura de supervisão até um agente de apoio e desenvolvimento pedagógico.

No que tange a constituição histórica deste profissional é importante ressaltar que a coordenação pedagógica tem uma trajetória caracterizada pela supervisão, monitoramento e controle. Passou por um movimento histórico que visou à democratização da escola pública e

atualmente vivencia um modelo de gestão baseado em uma concepção gerencial. Trata-se, portanto, de um contexto marcado por heranças e realidades complexas e contraditórias.

Nas décadas de 1960 e 1970, inicialmente, o coordenador pedagógico tinha um papel mais administrativo e de supervisão, focado em garantir que os professores seguissem o currículo estabelecido. Nas décadas de 1980 e 1990, com a democratização da educação, o papel do coordenador começou a incluir a mediação de conflitos e o apoio emocional aos professores. Já nos anos de 2000 em diante a função se expandiu para incluir a formação continuada dos docentes, com foco no desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas. Essas mudanças refletem uma compreensão mais ampla e complexa do papel do Coordenador Pedagógico, que hoje é visto como essencial para a melhoria da qualidade da educação.

Por meio do referencial teórico, constatou-se que o contexto histórico vai do supervisor escolar ao coordenador pedagógico, foi possível verificar que as nomenclaturas utilizadas para definir este profissional ganharam algumas versões, assim como o papel que este desempenha no ambiente escolar. E ainda foi verificado a inserção de um número bem significativo de situações, as quais fazem que esse profissional da educação busque constantemente saber qual é o seu real papel dentro do ambiente escolar, haja vista, que sua atuação faz tamanha diferença no processo ensino e aprendizagem.

A dissertação situou o lócus da pesquisa e a contextualização histórica do povo Santareno para que fosse possível ter uma maior compreensão referente ao sujeito principal deste estudo. Explorar este município ofereceu a oportunidade de percorrer o ambiente dos coordenadores em análise e, assim, refletir sobre as particularidades locais. Para compreender o contexto da pesquisa, buscamos situá-la no cenário socioeconômico, cultural e histórico, ao mesmo tempo em que delineamos o perfil educacional do município em questão.

E ainda ressaltando as práticas pedagógicas, foi possível verificar como o CP desenvolve suas habilidades com os professores perante a preparação para a realização da prova do IDEB, conciliando com o conhecimento da pesquisadora foi evidenciado que é necessário trabalhar em colaboração direta com os professores na elaboração de planos de aula e projetos educacionais, bem como identificar necessidades específicas dos alunos e turmas, atuando diretamente na gestão e avaliação dos processos escolares, pois, os coordenadores pedagógicos desempenham um papel sustancial no ambiente escolar, promovendo uma cultura que valorize a precisão dos resultados do IDEB.

Em suma, este estudo teve como hipótese teórica, a eficácia da atuação do coordenador pedagógico é um fator importante para o desempenho do professor no processo

de ensino aprendizagem na atual conjuntura. Contudo, diante da pesquisa foi possível observar como a atuação eficaz do coordenador pedagógico pode impactar positivamente o desempenho dos professores e, conseqüentemente, o processo de ensino-aprendizagem.

A melhoria no resultado acadêmico dos discentes, refletida em notas, avaliações e progressão escolar, é um indicador evidente de uma coordenação pedagógica eficiente. A felicidade dos docentes com o suporte, apoio e orientação recebidos é essencial. Isso pode ser avaliado por feedbacks regulares entre os envolvidos no processo.

Com relação aos objetivos específicos situados na pesquisa constatou-se que através das literaturas bibliográficas, dos documentos e da prática vivenciada pela pesquisadora o trabalho respondeu o que havia sido proposto. Ao verificar as características que compõem o perfil de atuação dos coordenadores pedagógicos a partir dos documentos elencados, foi observado que em certos momentos a teoria se distancia da prática, pois a incumbência do coordenador no que tange aos aspectos legais ultrapassa o que lhe é designado, tendo este que assumir responsabilidades, as quais não são de sua competência e nem tão pouco fazem parte do seu ofício.

A sobrecarga de responsabilidades e a necessidade de se desviar para outras atividades ainda fazem parte da rotina do coordenador pedagógico. Essa rotina, em constante movimento, é permeada por relações, eventos, condições, desafios e, certamente, muitas contradições que provocam um confronto contínuo entre concepções idealizadas e práticas experienciadas.

Diante das características adotadas pelo coordenador foi presenciado na pesquisa o apoio aos professores: onde CP tem que prestar assistência contínua aos docentes, seu papel transcende a mera gestão; atua como mentor e facilitador, fomentando um ciclo ininterrupto de aprendizado e desenvolvimento profissional. Comunicação: a habilidade para se comunicar de maneira eficaz, seja com docentes, discentes ou responsáveis, constitui o alicerce de uma liderança bem-sucedida. Ademais, a competência para solucionar problemas de forma rápida e eficiente é uma qualidade intrínseca, capacitando o coordenador a enfrentar desafios com elegância e firmeza. Planejamento e Organização: No cerne das atribuições do CP está a elaboração e execução de projetos pedagógicos inovadores. É ele quem formula estratégias que não apenas se alinham aos currículos, mas também inspiram métodos de ensino que se conectam diretamente com os professores e os alunos. Mediador de conflitos: os conflitos são inevitáveis dentro da escola, mas cabe ao CP assumir o papel de mediador. A resolução de disputas, seja entre docentes, discentes ou mesmo entre diferentes setores da instituição, é uma das competências fundamentais desse profissional. Ao promover um ambiente

harmonioso, ele estabelece as bases para um aprendizado eficiente.

No que tange ao identificar estratégias pedagógicas desenvolvidas pelos coordenadores pedagógicos. É importante esclarecer que existem muitas negativas dentro das escolas e como os coordenadores pedagógicos na sua prática docente vivenciam-se momentos de desesperanças que às vezes abate sobre o seu desempenho. Com isso, cabe a este profissional criar, portanto condições próprias para este grande projeto de vida que será o seu sacerdócio durante a sua vida profissional.

Portanto, foi percebido que os CP criaram estratégias pedagógicas efetivando valores no espaço da escola criando uma onda de relacionamento com as famílias, comunidade, escola, governo e envolvê-los na problemática da escola que irá com isto atender os pressupostos básicos para qual foi criada através de projetos que tenha a finalidade de promover um ambiente de aprendizado eficaz e inovador. A escola é um espaço propício para que os coordenadores exercitem práticas inovadoras construindo novos saberes e ressignifiquem valores como ética solidariedade e respeito.

Ao indicar os pontos de concordância, discordância, desafios, enfrentamentos no que tange ao trabalho desenvolvido pelo coordenador pedagógico em Santaém-Pará, foram apresentados e examinados os resultados da investigação empírica, onde a coleta de dados foi realizada por meio da análise de documentos normativos, dos autores aqui citados e da experiência a pesquisadora enquanto Coordenadora Pedagógica aqui na cidade de Santarém-Pará na Rede Pública Municipal de Educação.

Foi necessário fazer o levantamento de documentos legais referente ao coordenador pedagógico, produzidos no âmbito nacional, estadual e municipal. De posse dessa documentação, analisou-se os pontos principais de tais normas que serviram de referência e orientação para mostrar as características, função e o papel desempenhado pelo Coordenador Pedagógico em Santarém-Pará.

Durante o processo de análise e discussão dos resultados, utilizou-se a triangulação dos dados, abrangendo três dimensões da investigação: o referencial teórico, os documentos analisados e a prática da mestrandia como coordenadora pedagógica.

Diante do exposto, com esta pesquisa, espera-se que o coordenador pedagógico possa refletir sobre sua conduta ética ao gerir e administrar os desafios presentes nas interações humanas, sempre buscando renovar o processo de ensino-aprendizagem por meio de uma metodologia participativa que envolva todos os participantes do processo educativo.

Ao concluir este trabalho e não a investigação, percebemos que o olhar dado ao CP que desenvolve suas atividades dentro da escola, por vezes é desvalorizado dentro do seu

próprio ambiente de trabalho. Logo, essa situação é compreendida como resquício da origem da sua função é importante que o coordenador consiga realizar uma reflexão minuciosa sobre como a sua prática pode contribuir para a formação de cidadãos críticos e participativos na sociedade. Não obstante, promover uma parceria sólida e consistente com os professores não é uma tarefa fácil, e sim desafiadora para o educador do século XXI, que prima por uma educação de qualidade.

Portanto, a presente dissertação empreendeu vários esforços a fim de compreender a importância do trabalho do coordenador pedagógico na cidade de Santarém, no processo de organização da educação local, mesmo considerando o distanciamento e as disparidades regionais, esta dissertação, como todo trabalho acadêmico científico, mantém seu caráter transitório, típico das pesquisas nas áreas das ciências humanas e sociais. Não se pretende dar uma conclusão definitiva ao tema abordado nesta pesquisa, mas sim compreender que ele pode auxiliar no surgimento de novos questionamentos, mantendo viva a busca pela verdade, sempre provisória, mas essencial para estudos dessa natureza.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Do olhar supervisivo ao olhar sobre supervisão**. In: Supervisão pedagógica: princípios e práticas. 4. ed. Campinas: 2004, p. 11-55.

ALMEIDA, R. L. PLACCO, V. M. N. de S. (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Loyola, 2001.

ALONSO, Myrtes. **A Supervisão e o desenvolvimento profissional do professor**. In: FERREIRA, Naura Carapeto (org). Supervisão Educacional para uma escola de qualidade. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 167-182.

Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). **Nota da ANFOPE sobre o Parecer CNE/CP nº 4/2024**. 2024. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/nota-da-anfope-sobre-o-parecer-cne-cp-no-4-2024-2/>. Acesso em: 14 set. 2024.

ANJOS, Almerinda dos. **Relação entre a função de liderança do Supervisor Escolar e a satisfação de professores: estudo de caso na 1ª D. E. de Porto Alegre**. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1988.

ARRUDA, Elenise Pinto de. **Coordenação pedagógica: contradições e possibilidades para a construção da gestão democrática na escola**. 2015. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2015.

ARRUDA, Everton Henrique Mesquita de. **As construções identitárias do coordenador pedagógico frente à demanda formativa no contexto da educação profissional**. 2023. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Roraima- UFRR Pará, Boa Vista, 2023.

AZEVEDO, J. M. L. DE. **A educação como política pública**. 2. ed. amp ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2001.

AZEVEDO, Jéssica Barreto de; NOGUEIRA, Liliana Azevedo; RODRIGUES, Teresa Cristina. **O coordenador pedagógico: suas reais funções no contexto escolar**. Pesp. Online: hum. & sociais aplicadas, Campos dos Goytacazes, 4 (2), 21-30, 2012. Disponível em: <http://www.seer.perspectivasonline.com.br/index.php/humanas_sociais_e_aplicadas/article/download/130/63>. Acesso em: 22 ago. 2024.

BARBOSA J.M.S, MELLO R.M.A.V. **O IDEB como instrumento de avaliação da aprendizagem escolar: uma visão crítica**. Rev. Elet Pesque educa [revista em Internet] 2015. Disponível em:

<http://periodicos.unisantos.br/php/pesquiseduca/article/download/505/pdf>. Acesso em 24 ago. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Editora 70, 2011.

BELÉM. **Plano Plurianual PPA 2014-2017: Contextualização das Dimensões Estratégicas: Anexo I**. Belém: Prefeitura Municipal de Belém, 2013. Disponível em: Acesso em: jun. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Revisada em 16 de abril de 2015. Senado Federal. Disponível em: . Acesso em: jun 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. 2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 maio 2006, Seção 1. Disponível em: http://www.prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/documento/7.3_-_dcn_-_pedagogia_-_resol._cne-cp_01-2006.pdf. Acesso em: jun. 2024

BRASIL. **Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acesso em: 10 jun. 2024.

_____. **Lei nº 4.024/61**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: set. 2020.

_____. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Institui as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus. Brasília: Câmara dos Deputados, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: set. 2020.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 14ª ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2017

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BOCCATO, V. R. C. **Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação**. Revista de Odontologia da Universidade

Cidade de São Paulo, 2006, p. 266.

CANÁRIO, R. **A Escola: o lugar onde os professores aprendem**. Psicologia da Educação, São Paulo, n.6, p.9-27, 1998.

CARVALHO, Lusinete França de. **O coordenador pedagógico como organizador do meio social formativo de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: um enfoque histórico-cultural**. 2019. 218f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) Universidade Federal do Pará-UFPA. Belém, 2019.

CASARIN, Helen de Castro Silva; CASARIN, Samuel José. **Pesquisa científica: da teoria à prática**. 1ª ed. Curitiba: InterSaberes, 2012. 176 p. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7614754/mod_resource/content/1/CASARIN-2012_Pesquisa_Cientifica_Da_Teoria_a_Pratica.pdf. Acesso em: 28 jan. 2024.

CASTRO, Edna. **Território, biodiversidade e saberes de populações tradicionais**. Papers do naea nº 092. Issn 15169111. Belém 1998.

CAVALCANTE, L. I. P.; WEIGEL, V. A. C de. **Educação na Amazônia: oportunidades e desafios**. Disponível em: . Acesso em: 04 maio 2024.

CARAPETO, N. S. **Supervisão educacional: novas exigências, novos conceitos, novos significados**. In: RANGEL, M. (Org.). Supervisão pedagógica – princípios e práticas. São Paulo: Papirus, 2001.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Plano Nacional de educação: proposta da sociedade brasileira**. 1997.

COLLIER, Luciana Santos. **Ação-reflexão-ação na formação permanente do professor de educação física**. IX ENALIC, o VIII Seminário Nacional do PIBID e o III Seminário Nacional do Programa Residência Pedagógica. Lajeado/RS, 2023.

CRUZ, Erenice Gomes Pinheiro. **O papel do coordenador pedagógico, frente aos processos de formação continuada em âmbito escolar, com vistas à aprendizagem nas ciências**. 2019. 83 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) Universidade Federal Do Acre-UFAC. Rio Branco, 2019.

CURY, Carlos R. J. **Gestão democrática da educação: exigências e desafios**. In: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. Porto Alegre, v. 18,n.2, jul/dez, 2002.

DAYRELL, Juarez. **A escola como espaço sociocultural**. In: DAYRELL, Juarez (Org.). Múltiplos olhares sobre educação e cultura. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: Teorias e Abordagens**. 2a ed. São Paulo: Artmed, 2006.

DIAS, Sinara Bernardo. **O lugar das coordenações pedagógicas na educação básica e as relações raciais: um estudo em escolas paraenses**. 2020 134f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) Universidade Federal do Pará-UFPA. Belém, 2010.

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

FERNANDES, M. J. da S. **Coordenador pedagógico**. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=430>. Acesso em: 10 jun. 2024.

FERREIRA-JUNIOR, Marcos Antônio. **Aplicação do mapa conceitual: resultados com diferentes métodos de ensino-aprendizagem**. Aquichan, v. 16, n. 3, p. 382-391, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/aqui/v16n3/v16n3a09.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2024.

FREIRE, Paulo, **Pedagogia do oprimido**. 42. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade**. Revista Múltiplas Leituras, v. 1, n. 1, p. 117-131, jan./jun. 2008. Disponível em: . Acesso em: 24 fev. 2024.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Da pedagogia à coordenação pedagógica: um caminho a ser re-desenhado**. In: FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro; CAMPOS, Elisabete F. Esteves. (Orgs.). **A coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas**. Santos: Leopoldianum, 2016, p. 15 – 31.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GADOTTI, Moacir & ROMÃO, José Eustáquio (Org.) **Autonomia da Escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 1997.

GANDIN, D. **Planejamento corno prática educativa**. São Paulo: Loyola, 1983.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, A. S. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais**. Revista de Administração de Empresas, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GONÇALVES, Carlos W. P. **A Nova Questão Agrária e a Reinvenção do Campesinato: o caso do MST**. Disponível em: <http://www.movimentossociaisdocampo.br.com/artigos>. Acesso 15-2024. HARGREAVES, A.,

FULLAN, M. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

IBGE. **Brasil em Síntese**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/panorama>. Acesso em: 05 jun. de 2024.

IBGE. **Panorama do Censo 2022**. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em: 05 jun. de 2024.

LACERDA, Maria Carmelita. **Configuração da percepção do supervisor educacional em relação ao papel social e político que ele exerce junto aos professores**. 1983. Dissertação (Mestrado) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e de gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Identidade da pedagogia e identidade do pedagogo**. In: BRABO, Tânia Suely Anatonelli Marcelino; CORDEIRO, Ana Paula; MILANEZ, Simone Ghedini Costa (Orgs.). **Formação da pedagoga e do pedagogo: pressupostos e perspectivas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

LIBÂNIO, José Carlos e PIMENTA, Selma Garrido. **Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança**. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 11-58.

_____, José Carlos. **A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 27, p. 5-27, 2004.

LIMA, E. C. **Um olhar histórico sobre a supervisão**. In: RANGEL, M. (Org.). *Supervisão pedagógica: princípios e práticas*. 12ª ed. Campinas: Papyrus, 2013. p. 69-80.

LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Sandra Mendes dos. **O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas**. *Educere et educare: Revista de Educação*, v. 2, n. 4, p. 77- 90, jul./dez. 2007. Disponível em: Acesso em: 10 de abril 2024.

MATE, C. H. **O coordenador pedagógico e as relações de poder na escola**. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S. (Org.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo: Loyola, 2003.

MATTOS, Sandra Maria Nascimento de. **Conversando sobre metodologia da pesquisa científica**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

MELO, Valdenira da Silva. 2019, **A DANÇA FOLCLÓRICA REGIONAL NUMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE MANAUS (AM): a concepção da coordenação pedagógica e dos professores**. Dissertação (mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) Universidade Federal do Amazonas

MEDINA, Antônia da Silva. **Supervisão Escolar: da ação exercida à ação repensada**. 2ª ed. Porto Alegre: Age, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de S.; SANCHES, Odécio. **Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?** *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 1993.

NERICI, Imídeo G. **Introdução à Supervisão Escolar**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1974.

NOGUEIRA, Martha Guanaes. **Supervisão educacional: a questão política**. São Paulo: Edições Loyola - Coleção EDUCAR, 1989.

QEd. **Dados Educacionais de Pará**. Disponível em: <https://qedu.org.br/uf/15-para/ideb>. Acesso em: 05 jun. 2024.

OLIVEIRA, I. A. **Cartografia ribeirinha: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizados amazônidas**. Belém-PA: CCSE-UFPA, 2003 (Coleção Saberes Amazônicos; 1).

OLIVEIRA, J.R. de; PASTANA, J.M. do N. **Potencialidade hidrogeológica da vila de Alter-do-Chão, com proposta técnica para perfuração de poço tubular profundo**. Santarém-Pa, 1999.

ORSOLON, Luzia A. M. **O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola**. 2ª Edição. São Paulo: Loyola, 2006.

PALAGI, Ana Maria Marques. **A função do pedagogo frente à construção do projeto político pedagógico: relato de experiência**. Blog Pedagogia em ação. Santarém, 17,09,2022. Disponível em <http://jferreirapedag.blogspot.com>

PARÁ, Secretaria da Educação. **Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Estado do Pará**. Belém, 2023. Lei nº 9.890, de 13 de Abril de 2023.

PÁDUA, E. M. M. de. O processo de pesquisa. In: _____. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. Campinas: Papirus, 1997. p. 29 – 89. (Coleção Práxis).

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIANA, Maria Cristina. **A construção da pesquisa documental: avanços e desafios na atuação do serviço social no campo educacional**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

PILETTI, N. **Estrutura e funcionamento do ensino fundamental**. São Paulo: Ática, 1998.

PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia escolar: coordenação pedagógica e gestão educacional**. São Paulo: Cortez, 2011.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza e Almeida, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Edições Loyola, 1ª edição, 2008, 2ª edição, 2010, 3ª edição, 2010, 4ª edição 2012.

RANGEL, Mary. **O estudo como prática de supervisão**. In: **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. 4. ed. Campinas: 2004.

RODRIGUES DA ROCHA, M. A.; NOGUEIRA, V. L. Avaliações em larga escala: impactos na atuação do professor Coordenador Pedagógico na rede municipal de educação de Belo Horizonte (Minas Gerais). **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 23, p. 1–18, 2020. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.23.2020.14869.209209227143.0623. Disponível em: [https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/51350/2/Avalia%
c3%a7%
c3%b5es%20em%20larg](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/51350/2/Avalia%c3%a7%c3%b5es%20em%20larg). Acesso em: 14 jun. 2024.

SANTARÉM. **Informações Municipais de Santarém SEMMA – CIAM** Secretaria Municipal de Meio Ambiente. Centro Municipal de Informações Ambientais - CIAM, , 2013.

SANTARÉM (PA). **Plano Municipal de Educação 2015-2025**. Santarém: Prefeitura Municipal de Santarém, 2015.

SANTARÉM. **Secretaria Municipal de Turismo**. Disponível em: [<https://santarem.pa.gov.br/>]. Acesso em: 23 ago. 2024.

SANTOS, E. **A educação como direito social e a escola como espaço protetivo de direitos: uma análise à luz da legislação educacional brasileira**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 45, e184961, 2019. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945184961>.

SAVIANI, Demerval. **A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia**. In: FERREIRA, Naura Carapeto (Org.). Supervisão educacional para uma escola de qualidade. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____, Demerval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SILVA, Glauce Vitor da; GUIMARÃES, Jarsen Luis de Castro. **A importância do turismo para o desenvolvimento econômico local: um estudo em Alter do Chão (Caribe Amazônico)**, Santarém, Pará, Brasil. Revista Turydes: Turismo y Desarrollo, n. 27, dez. 2019. Disponível em: <https://www.eumed.net/rev/turydes/27/turismo-alter-do-chao.html>. Acesso em: 22 ago. 2024.

SILVA, Naura Syria Ferreira C. da. **Supervisão educacional: uma reflexão crítica**. Petrópolis: Vozes, 1981.

SILVA, L. G. A. da, & Sampaio, C. L.(2015). **Trabalho e autonomia do coordenador pedagógico no contexto das políticas públicas educacionais implementadas no Estado de Goiás**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 23(89),964-983.<https://doi.org/10.1590/S0104-40362015000400007>.

SOUZA, N. S. D. de. **Na Belém Ribeirinha, a Juventude e o Direito à Escolarização com Educação Profissional: análise da experiência da Casa Escola da Pesca**. 2015. 258f. Tese

de Doutorado – (Doutorado em Educação) - PPGED/ICED/UFPA, Belém, 2015.

SOUZA, Maria Caroline Romão de. **A coordenação pedagógica do IFRR e a formação continuada de Professores: reflexões sobre a prática do setor e Inter-relações com cts.** 2019. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Roraima – UERR, Boa Vista, 2019.

SOUZA, F. J. de; SEIXAS, G. O.; MARQUES, T. G. **O coordenador pedagógico e sua identidade profissional. Práxis Educacional.** Vitória da Conquista, v. 9, n. 15, p. 39-56 jul./dez. 2013. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/747>. Acesso em: 10 de jun. 2024.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** São Paulo: Libertad, 2002

_____. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** São Paulo: Libertad, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A escola em debate: gestão, projeto políticopedagógico e avaliação. Retratos da Escola,** Brasília: CNTE, v. 7, n. 12, p. 159-166, jan./jun. 2013.