



<https://www.duxeducare.com.br/>

Vol.1

D.O.I 10.5281/zenodo.15366363



COMO AS MÃES PERCEBEM O TRABALHO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: UM ESTUDO DE CASO NO CEI ZILDA ARNS, FORTALEZA, CEARÁ, BRASIL.

Ana Paula Rodrigues Cavalcante¹

RESUMO

Como deve ser um eficiente gestor escolar? Quais as fundamentais atribuições de um gestor escolar? Problemas e desafios como a indisciplina na sala de aula têm sido enfrentados de forma democrática e participativa? De acordo com autores como Farina (1997); Aquino (1998); Freitas (1999); Luck (2002); Abramovay (2006); Ferreira (2009); Campos (2010); Carvalho (2014); Naitzel (2019) e outros, a figura de gestores participativos, ativos e democráticos precisa estar presente em todas as atividades de uma escola. O gestor escolar necessita dominar competências e habilidades da gestão, concebendo que a escola e seus componentes devem estar em harmonia para o enfrentamento dos desafios cotidianos como o da indisciplina na sala de aula. Nesse sentido, o gestor escolar deve cumprir deveres como o de promover um ambiente adequado e motivador, fazendo com que os profissionais de ensino e a comunidade escolar assumam o compromisso da participação e integração na busca de soluções de problemas que mitigam o melhoramento do processo do ensino e da aprendizagem. Especificamente no contexto da indisciplina, o gestor deve buscar alcançar a boa convivência na escola, considerando que é ele quem exerce a função de mediador no contexto dos conflitos, quer seja no trabalho da equipe de educadores, quer seja no contexto da indisciplina dentro e fora da sala de aula. Tendo como objetivo comunicar e discutir opiniões e percepções de uma amostra de alunos, professores e coordenadores de uma escola pública cearense sobre o problema da indisciplina na sala de aula e o contexto das relações de poder e competências de resolução de problemas junto ao gestor escolar, buscando alcançar objetivos específicos como entender a articulação do gestor da escola com a gestão pedagógica no enfrentamento de problemas relativos aos estudantes com a indisciplina, o presente trabalho de pesquisa investigou por meio de questionário semiestruturado, opiniões e percepções de uma amostra de professores, coordenadores e estudantes do 7º ao 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal da cidade de Fortaleza, Ceará, Brasil, a EM Professor Manuel Eduardo Pinheiro Campos, para ouvir e tentar entender o que esse público pensa sobre a indisciplina na sala de aula e sua intricada relação com a gestão, professores, família e comunidade. A partir dos dados coletados, discussões e considerações foram tecidas. De acordo com os estudantes entrevistados, a questão da indisciplina é um sério problema da sua escola e reconhecem que este é um problema muito difícil de lidar, que o gestor

tem que opinar e ser mais presente, configurando uma fala que transmite uma necessidade da partilha dos limites com afetividade, presença e coparticipação. Já os coordenadores e professores entrevistados afirmaram que os problemas da escola são sim socializados, porém, devido aos recursos escassos há poucas soluções. Surgiu nas narrativas, a questão das finanças, dos recursos necessários à solução de muitos problemas de natureza estrutural e que acabem por interagir e até mesmo potencializar a questão da indisciplina. *“É muito difícil administrar o desafio do comportamento. Na minha opinião todos deveriam ter o direito ao seu momento para falar para expressar o que sente sobre as suas opiniões em relação a escola que trabalha e que o que se faz nesse trabalho”* (fala de um dos entrevistados).

Palavras-chave: Gestão escolar. Escola pública. Estudante. Indisciplina. Ensino Fundamental.

¹Professora e coordenadora da rede de ensino público do Estado do Ceará, Brasil. Mestra em Ciências da Educação pela UNADES/PY.

1.INTRODUÇÃO

No contexto da Educação Infantil, O CEI Zilda Arns Neumann dispõe atualmente de 5 salas de referência e 09 turmas, divididas em: 1 turma de infantil III, 3 turmas de Infantil IV, 4 turmas de infantil V. Cuidado, atenção, carinho, animação e amor perpassam as ações pedagógicas oferecidas à educação infantil no CEI. Com um ambiente propício à socialização, à integração e ao desenvolvimento, as crianças dispõem de espaços para lazer e construção das diversas aprendizagens

Como Orientações Curriculares Para a Educação Infantil (2011, p. 12-13), tem-se que:

- Desde que nasce a criança é cidadã e possui direitos civis humanos e sociais, dentre eles o direito à Educação Infantil.
- a ideia de concepção de criança como cidadão desde bebê significa compreender que a criança é, antes de tudo, um cidadão e que deve ser respeitado e valorizado como cidadão.
- A Infância é fruto da construção histórica, social e cultural das necessidades de um determinado tempo e lugar, onde ela possa exercer suas potencialidades.
- A escola é um dos espaços que forma cidadãos capazes de enfrentar os desafios do mundo, mas consciente de suas raízes históricas, afirmando sua identidade. Apesar de ser uma etapa importante para a formação do ser como cidadão crítico, participativo e um sujeito de direitos que deve ser visto como cidadão desde bebê.

Em Oliveira (2012, p. 20), tem-se que “essa etapa é vista e vivida de acordo com a cultura local e até a necessidade familiar e não como uma

necessidade da criança. Aí cabe uma reflexão. As concepções de infância são construções históricas, em cada época predominam certas ideias de crianças, de como esta se desenvolve e quais comportamentos e conhecimentos ela deve apresentar”.

Ainda, segundo Para Kramer (2006, p.14) “a infância é entendida como período da história de cada um, que se estende na nossa sociedade, do nascimento até aproximadamente dez anos de idade”. (...) “as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas subvertendo essa ordem” (2006, p.272).

De acordo com Kishimoto (2010), a criança não nasce sabendo brincar sendo que ela necessita então precisa aprender por meio das interações com outras crianças e com os adultos. Nesse sentido é importante que o papel do professor seja o de fomentar as brincadeiras que podem ser de diversos tipos, oferecendo espelhos, pinturas de rosto, fantasias, máscaras e sucatas, para as brincadeiras de faz-de-conta (casinha, médico, escolinha, polícia-e-ladrão etc.). Pesquisar, propor e resgatar jogos de regra e jogos tradicionais (queimada, amarelinha, futebol, pique-pega etc.). Pode confeccionar vários brinquedos tradicionais com as crianças, ensinando a reciclar o que seria lixo, e despertando o prazer de confeccionar o próprio brinquedo: bola de meia, peteca, pião, carrinhos, fantoches, bonecas, organizar, na sala de aula, um cantinho dos brinquedos, uma “casinha” além de, é claro, realizar diversas brincadeiras fora da sala de atividades (PPP, 2024).

Para melhor atender as crianças no contexto educacional, ambiental e familiar, o atendimento está relacionado a trabalhos internos como a organização do Cotidiano do Trabalho junto as Crianças, ou seja, dos espaços e tempos da rotina. Assim, tal organização realizada com os educadores, abrangendo a coordenação, gestão e professores do CEI Zilda Arns, no trabalho cotidiano junto às crianças ocorre de forma presencial, ativa e democrática onde as crianças têm oportunidade de sugerirem rumos diferentes para o planejamento. Nesse sentido, e de acordo com o PPP(2024), “a criança mesmo pequena deve ser acolhida em suas falas, escolher o que quer fazer, interagir com pessoas, expressar o que sabe fazer e mostrar em seus gestos, em um olhar, em uma palavra, como é capaz de conhecer o mundo”.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil, as práticas pedagógicas devem garantir experiências diversas como um direito da criança de ser e estar no mundo. O espaço é relativo às características físicas do lugar: as suas dimensões, cores, formas, conforto térmico, iluminação, mobília e os objetos nele existentes – o espaço e ambientes são inseparáveis, tanto espaços como ambientes são construídos pelas pessoas e constituem as pessoas, educam, sendo estes elementos do currículo (PPP, 2024).

Em Zabalza (1998), o espaço consiste no espaço físico disponível à realização das atividades, que são locais caracterizados pelos objetos, mobiliário e pela decoração. O termo “ambiente educativo” refere-se ao conjunto de

atividades pedagógicas que são implementadas no espaço físico. O espaço físico pode ser transformado em espaço educativo, dependendo da atividade que nele acontece. A criança ao estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, interage com o meio manifestando suas emoções, seus sentimentos, suas conquistas, modificando o ambiente no qual está inserida. Nesses espaços, segundo o PPP (2024), são valorizados grupos pequenos nos quais as crianças se comunicam, negociam, desenvolvem projetos comuns, estabelecem laços de amizade. Tais grupos são ótimas oportunidades de observação, investigação e intervenção do professor.

De acordo com Malaguzzi (1982) Apud PPP (2024), o ambiente refere-se ao vivido nesse espaço, às interações que nele acontecem, aos significados que esse espaço tem para as pessoas. Garantir individualidade, flexibilidade e participação. “Não se trata da eliminação do adulto, mas sua transformação em um adulto educador que saiba propor situações de aprendizagem, de trabalho e experiências no lugar de proporcionar soluções às experiências.”

O referido contexto está vinculado o processo de acolhimento e adaptação no CEI com o olhar para o bem-estar da criança, fazendo com que a transição do contexto familiar ao escolar aconteça da forma mais tranquila para as crianças e suas famílias. Nesse trabalho, o referido CEI busca ter uma parceria sólida com as famílias, adotando uma postura acolhedora. Assim, o processo de acolhimento no CEI inicia-se logo no ato da matrícula. Os pais ou responsáveis pela criança tem a oportunidade de conhecer o ambiente escolar e tirar todas as suas dúvidas. Nesse momento é realizada uma Anamnese a fim de conhecer melhor a criança e sua família (PPP, 2024).

No início do ano letivo é realizada uma reunião com os pais e responsáveis explicando toda a rotina da creche; horários de funcionamento, professores, funcionários, alimentação, organização do trabalho e a forma de avaliação. As crianças e suas famílias são acolhidas de forma entusiasmada, alegre e carinhosa por parte de todos que fazem o equipamento. As salas e ambientes são organizados com brinquedos, músicas e espaços diversificados para que os educandos se sintam acolhidos, seguros e familiarizados com esse novo ambiente e as pessoas que deles fazem parte. Nesse período de adaptação os pais acompanham seus filhos e permanecem no CEI durante um tempo mais longo, de acordo com a necessidade de cada pequeno. Afinal, o tempo deles precisa ser respeitado. Nesse contexto, o CEI Zilda Arns procura estabelecer uma relação de respeito, diálogo, harmonia, segurança e cumplicidade com as famílias atendidas pela instituição e com a comunidade que vive nas proximidades, a fim de assegurar um atendimento de excelência às crianças e a melhoria contínua na qualidade desse atendimento. Buscamos essa melhoria através da escuta dos pais/responsáveis durante as reuniões, assinaturas de relatórios e nos momentos de entrega e busca das crianças (PPP, 2024).

Por ser um tema muito debatido nos últimos anos, a parceria entre escola, família e comunidade é de suma importância para o bom

desenvolvimento da criança, na medida em que cada segmento tem como prioridade o bem-estar e o desenvolvimento da criança de forma integral em todas as situações de aprendizagem. Buscamos respeitar as diferenças culturais e os valores de cada família, crescendo novas culturas e aprendizados, porém sem ferir os valores de cada seio familiar, proporcionando uma relação de respeito entre educadores e pais. Assim sendo, os encontros sistemáticos entre pais e educadores não podem, nem devem ser apenas momentos de informes, cobranças e conselhos. Devem servir de troca de experiências e estreitamento de vínculos e valorização dos saberes da família. Assim, envolvidos em todas as atividades educativas da instituição, a família perceberá que a escola é patrimônio da comunidade, assim a defenderá e zelará por ela (PPP, 2024).

No processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental, deve-se ter como foco principal o bem-estar na aprendizagem e no desenvolvimento integral durante todo o percurso escolar. Consiste então em um período caracterizado por uma fase muito delicada na vida da criança, pois em muitos casos essa experiência de mudança altera o comportamento dos alunos até que se adaptem a uma nova realidade. Nesse sentido, os educadores do CEI Zilda Arns juntamente com a gestão e de acordo com as orientações recebidas, pensaram estratégias que foram colocadas em prática e amenizaram as reações dos alunos. Dentre essas práticas podemos citar: roda de conversa com as crianças, visita as outras salas, conversas/momentos coletivos para familiarizar-se com todos os professores, visita ao prédio anexo que receberá as crianças do Infantil V e atividades diversificadas com os professores que irão receber as crianças. Com esse novo olhar e essas novas práticas, conseguimos amenizar significativamente as mudanças de comportamento no período de transição (PPP, 2024). Importante salientar que sempre que possível, enquanto estivemos trabalhando de forma remota, enviávamos para os grupos, fotos e vídeos do CEI, falando sobre os espaços e mostrando todos os professores e funcionários que aqui trabalham, para que assim eles não perdessem o vínculo com a escola e celebrassem o dia em que pudessemos voltar ao convívio de forma presencial

Referente aos alunos com as mais diversas deficiências, o CEI Zilda Arns (Figura 1) também trabalha de forma cotidiana dentro do Programa de Protagonismo Infantil a Educação Antirracista, proporcionando vivências que enfatizam as reações étnico-raciais na Educação Infantil. Nesse contexto, são muitos os desafios, mas, com as leituras, formações e a sensibilidade dos professores a inclusão acontecerá de forma tranquila para as crianças e suas famílias, pois reconhecer a importância dos valores humanos universais faz parte do cotidiano de todos que fazem o CEI Zilda Arns (PPP, 2024).

Toda essa conjuntura, organização, estrutura física e material humano tem relação direta e de necessidade laboral do conjunto de atribuições que o coordenador pedagógico no CEI desenvolve, de forma que o trabalho se dá na forma de processo educativo, com diversas ações pedagógicas voltadas para a criança e a família, destacando-se a articulação coletiva da Proposta Político-Pedagógica (PPP), da relação entre CEI, família e comunidade.

Com o objetivo de escutar as falas das famílias das crianças que são atendidas no CEI Zilda Arns, localizado no município da cidade de Fortaleza, Ceará, Brasil é que a pesquisadora do presente trabalho buscou construir incessantes reuniões no modo de entrevistas com muitos pais, para entender o olhar desse pai para com a escola e mapear de forma analítica e humanizada, por meio dessas falas, o contentamento, as expectativas, o descontentamento, a ideia de participação, ideia de pertencimento e de entrosamento com os filhos e a escola no papel das relações com o(a) coordenador(a). Essas são falas de extrema importância para todos que fazem a educação infantil no referido CEI e são falas que podem servir de base para outras falas em outros contextos, outros ambientes escolares da Educação Infantil.

Quem é o coordenador pedagógico? Como ele trabalha nesse panorama escolar? Quais suas funções? Há limites de função para um coordenador pedagógico na escola? O coordenador tem uma diversidade de funções ou a sua função é mal direcionada na escola? Como é a vida e a interação do coordenador pedagógico com as crianças? Há diálogos entre eles e com a família? O trabalho do coordenador está sendo satisfatório e eficiente na Educação infantil na escola objeto da presente pesquisa?

Incentivar as falas das mães, pais ou responsáveis pelas crianças, ditos cuidadores é de fundamental importância para a escola em todo o seu contexto humano, muito mais para o coordenador pedagógico e sua vida direta com as crianças.

Trata-se de um retorno, uma forma de olhar por meio das percepções e opiniões de mães e responsáveis pelas crianças. Esse olhar traz outras perspectivas, outras demandas, constituem verdades, devolutivas, ligações, meios de crítica/não-crítica, fundamentos, elementos humanos de grande relevância para que se façam pausas, diálogos, pensares, outras ações, investimento no que está dando certo, mudança no que é necessário mudar, sempre com o olhar na melhoria da qualidade de vida da criança no universo da educação infantil.

Apresentar essas falas é trabalho de grande seriedade, muito mais arriscar análises. Concatenar ideias provindas dessas falas e conseguir confrontá-las com as falas de teóricos que vivenciam de modo científico fundamentalista/teórico a vida da criança na escola no processo de educação é enriquecedor. São janelas essas falas, trazendo possibilidades não somente para o grupo de educandos da escola objeto da presente pesquisa, como são bases, referências para outros trabalhos realizados nessa rota.

O objetivo geral do presente trabalho foi escutar e analisar falas de mães sobre o trabalho da coordenação pedagógica no contexto de Educação Infantil discutindo acerca de desafios cotidianos para o alcance da evolução do processo de ensino, aprendizagem e inclusão, no CEI Zilda Arns, Fortaleza, Ceará, Brasil.

O atendimento educacional especializado - AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que

eliminam as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. Os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, os com transtornos globais do desenvolvimento e os com altas habilidades/superdotação nas escolas comuns do ensino regular e ofertar o atendimento educacional especializado – AEE, promovendo o acesso e as condições para uma educação de qualidade (BRASIL, 2010).

O AEE é realizado, prioritariamente, na Sala de Recursos Multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, podendo ser realizado, também, em centro de atendimento educacional especializado público ou privado sem fins lucrativos, conveniado com a Secretaria de Educação (BRASIL, 2010).

São serviços e recursos da educação especial àqueles que asseguram condições de acesso ao currículo por meio da promoção da acessibilidade aos materiais didáticos, aos espaços e equipamentos, aos sistemas de comunicação e informação e ao conjunto das atividades escolares. Nesse contexto, o atendimento às necessidades específicas relacionadas às altas habilidades/superdotação são desenvolvidas atividades de enriquecimento curricular nas escolas de ensino regular em articulação com as instituições de educação superior, profissional e tecnológica, de pesquisa, de artes, de esportes, entre outros. Na escolarização em classe hospitalar ou em ambiente domiciliar, o AEE é ofertado aos alunos público-alvo da educação especial, de forma complementar ou suplementar (BRASIL, 2010).

De acordo com as pesquisas de Lima e Santos (2007), as fundamentais funções do Coordenador Pedagógico são (Sousa, 2013):

- Acompanhar assiduamente os professores em suas atividades de planejamento, docência e avaliação;
- Fornecer subsídios que aos professores para que se atualizem e se aperfeiçoem constantemente seu exercício profissional;
- Promover reuniões, discussões e debates com os sujeitos educadores lotados na Escola e partícipes da comunidade, com o objetivo de melhorar a qualidade do processo educativo;
- Estimular os professores a desenvolverem com mais entusiasmo as suas atividades, buscando atentamente auxiliar esses sujeitos na prevenção e na solução dos problemas junto aos alunos e outros sujeitos da escola.

A pesquisadora Sousa (2013), questiona e desenvolve uma discussão em seu trabalho, a respeito da identidade funcional do coordenador pedagógico, que assume uma diversidade de funções na escola e acaba por se perder em seu próprio conceito de identidade, mesmo porque, os sujeitos da Escola, que

interagem com o coordenador pedagógico, não conhecem, na maioria das vezes, as atribuições deste profissional, ajudando de modo a aumentar a carga de funções no cotidiano do(a) coordenador(a) pedagógico, que já tem a lida diária com os mais diversos problemas dos alunos, tanto de caráter pedagógico como comportamental, problemas de indisciplina, estudos, além de ter que lidar também com as famílias destes alunos e com os professores, nas estâncias das relações humanas e didático-pedagógicas.

A referida autora acrescenta, que, apelidos preconceituosos como “bombril”, um termo alusivo a uma propaganda de material de limpeza, que traz o refrão “mil e uma utilidades”; a figura do “bombeiro”, por ser dada ao coordenador pedagógico a responsabilidade de “apagar o fogo” quando há conflitos e várias natureza na escola; outros apelidos, são atribuídos a esse valoroso profissional da Educação. Dessa forma, Sousa (2013) afirma que foi “criada” uma associação entre a figura do Coordenador Pedagógico e personagens “faz tudo”, gerado e mantido ao longo do tempo, pela falta de consciência profissional do próprio coordenador e dos outros atores educacionais, pois, aquele que “resolve tudo”, responde por uma gama de responsabilidades na escola que, em muitos casos, não corresponde ao que está determinado legalmente para o exercício de sua função.

Para Geglio (2006) citado por Sousa (2013), em quase toda escola, o coordenador pedagógico realiza uma gama de atividades que não é da sua competência. Os sujeitos, professor, diretor, secretário e outros funcionários da escola, têm suas funções específicas bem esclarecidas para todos, porém, o coordenador pedagógico acaba dando conta de múltiplas tarefas e, a maioria delas não é da sua competência legal.

Sobre isso, Libâneo (2008, p. 219) citado por Sousa (2013), infere que “o coordenador pedagógico responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico-didático em ligação direta com os professores, em função da qualidade do ensino. A coordenação pedagógica tem como principal atribuição a assistência pedagógico-didática aos professores, (considerando o ideal e o possível), auxiliando-os a conceber, construir e administrar situações de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais dos alunos”.

Nesse contexto, Brito (2022) aponta funções que constroem o perfil de um coordenador pedagógico:

- 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.
- Assegurar a unidade da 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
- Prestar assistência pedagógico-didática direta aos professores, através de observação de aulas, entrevistas, reuniões de trabalho e outros meios, especialmente em relação a: - elaboração e desenvolvimento dos planos

de ensino; desenvolvimento de competências em metodologias e procedimentos de ensino específico da matéria, incluindo a escolha e utilização do livro didático e outros materiais didáticos;

- Executar práticas de gestão e manejo de situações específicas de sala de aula, para ajuda na análise e solução de conflitos e problemas de disciplina, na motivação dos alunos e nas formas de comunicação docente;
- Subsidiar apoios na adoção de estratégias de diferenciação pedagógica, de soluções a dificuldades de aprendizagem dos alunos, de reforço na didática específica das disciplinas, e de outras medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos, de modo a prevenir a exclusão e a promover a inclusão;
- Trabalhar na realização de projetos conjuntos entre os professores;
- Colaborar com o desenvolvimento de competência crítico-reflexivo;
- Executar práticas de avaliação da aprendizagem, incluindo a elaboração de instrumentos.

2. MARCO METODOLÓGICO

A pesquisa inicial foi de natureza exploratória e de revisão bibliográfica fazendo uso de artigos científicos, livros, sites oficiais, documentos e outros meios de informação com referência para a escrita do trabalho, todo esse material relativo ao tema, o trabalho da coordenação no contexto do ensino infantil em escola pública cearense.

A entrevista em análise foi realizada por Ana Paula (coordenadora pedagógica) em 10-01-2024 no âmbito do CEI Zilda Arns, Fortaleza, Ceará, Brasil. A referida entrevista foi realizada presencialmente, no formato de diálogo, com uso de gravador de áudio, permitido pelo entrevistado, onde a entrevistadora, no caso a pesquisadora do presente trabalho ia registrando também no formato de anotações. Os instrumentos citados foram escolhidos devido ao seu fácil manuseio, facilitando todo o processo do diálogo em tempo real. A entrevista foi previamente planejada e discutida com os docentes entrevistados em um momento de sensibilização do trabalho.

Quanto ao material coletado nas pesquisas qualitativas, as seguintes ações são relevantes segundo Guerra (2014) e de acordo com Bardin (2011):

- Transcrição de materiais: no documento escrito, inserir um cabeçalho identificando o material com o nome do entrevistado, o nome da instituição (facultativo), data da entrevista e a forma como ele será tratado no texto final de sua pesquisa;
- Organização do material: registrar os questionamentos feitos, tópico ou variável observada, e as respostas e/ou informações coletadas;
- Registrar o comentário anotado pelo pesquisador durante a coleta de dados: Usar recursos gráficos para que estes comentários, pois, poderão ajudar na correção de distorções, na validação ou não de uma anotação, ou seja, na análise dos dados;

- Organização preliminar do material: separar o que será relevante para a análise, ação que exige do pesquisador já de posse da sua escolha metodológica e teórica, utilizar as recomendações específicas para cada análise pretendida. De maneira geral, ele deve organizar o material por palavras, temas, tópicos ou até categorias analíticas, caso estas já estejam definidas. No caso de material já registrado de forma escrita no momento da coleta, seja em diários de campo ou outros meios, é necessário organizar todo o material.
- Posterior a observação foi sistemática - reunir todos os conteúdos que já foram registrados em categorias ou tópicos em um relatório final, ainda mantendo a separação por categorias analíticas ou tópicos estabelecidos nos registros de campo. Normalmente, antes da atividade de observação, o pesquisador, a partir do paradigma teórico escolhido, já definiu as suas categorias de análise em função de sua pergunta de pesquisa e de seus objetivos. No caso de observações não sistemáticas, embora inicialmente o material geralmente não esteja organizado por categorias ou tópicos, é necessário organizar o material, separando as informações que serão consideradas relevantes a partir de tópicos ou as categorias analíticas definidas para a análise do mesmo.
- Conforme a natureza do material e demanda do paradigma teórico-metodológico escolhido: o pesquisador pode usar um registro quantitativo para organizar as respostas qualitativas. Trata-se de levantar a distribuição de presença e não propriamente de frequência, o que pode facilitar a análise de dados qualitativos, uma etapa que exige muita atenção, muito tempo e muita perspicácia do pesquisador.

Os procedimentos adotados na presente pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme a Resolução nº. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

3. MARCO ANALÍTICO E RESULTADOS

As entrevistas aqui apresentadas foram construídas a partir de planejamento e preparação cuidadosa. Foi pensando um protocolo com as diretrizes diretas e objetivas para que se descrevesse as formas de perguntar e os modos da abordagem ao entrevistado durante a entrevista. Nesse sentido, o (a) entrevistador(a) deve conduzir a entrevista e solicitar respostas de forma ética e com um acompanhamento.

A análise das falas foi trabalhada em uma abordagem qualitativa, de modo que foi realizada “Análise de Conteúdo” de acordo com Bardin (2019) citado por Guerra (2014).

Fazendo uso da técnica da “Análise de Conteúdo” na presente pesquisa qualitativa, as discussões foram tecidas na busca das falas das mães no contexto das entrevistas realizada pela coordenadora pedagógica e autora desse trabalho. A mães convidadas para a entrevista têm os filhos lotados no CEI Zilda Arns, localizado na cidade de Fortaleza, Ceará, Brasil e parte do objeto da presente pesquisa. Na Tabela 1 logo abaixo estão estabelecidas as

Categorias, Codificação, Análise da frequência e recortes selecionados das falas das mães, configurando Análise de Conteúdo adaptado de Bardin (2016).

TABELA 1. Análise de Conteúdo.

CATEGORIAS	CODIFICAÇÃO	ANÁLISE DE FREQUÊNCIA	AS FALAS DAS MÃES NA ENTREVISTA
AUXILIANDO A EVOLUÇÃO DAS CRIANÇAS	AEC	87%	“Pedro começou a estudar em março, evoluiu um pouco, tem que evoluir mais um pouquinho, porque a coordenação motora dele. Mas ele já aprendeu a escrever seu nome e tirar da lousa. Tem umas dificuldades, mas com o tempo vai melhorando. As professoras são ótimas, sou muito abençoada com elas, ajudam muito”. “Quando ele chegou não sabia nada, não estava se desenvolvendo. Mas Graças a Deus com ajuda dos professores e o acompanhamento da tia Paula ele foi desenvolvendo muito, já brinca, já fica com as outras crianças, porque antes ele não ficava. Gosto muito do jeito que cuidam dele na creche. Todos são atenciosos, não tratam ele diferente, devido o problema. Muita coisa que ele não fazia, agora faz, até em casa ele tá melhor, já fala muito. Isso é muito bom. Só tenho que falar coisas boas da creche, graças a Deus gosto muito daqui. Em relação ao trabalho que a coordenadora tia Paula faz, é ótimo, ela é atenciosa, todas as vezes que chego no colégio ela tá disposta a conversar comigo. As minhas perguntas, dúvidas, sempre responde. Pode ser qualquer horário que eu chegar, ela sempre responde. Só tenho coisas boas pra falar”.
ACOLHIMENTO COM AFETIVIDADE	AA	90%	“(…)a Ana Laura passou ela chegou aqui ela tinha um ano e oito meses. Aí eu completar dois anos. Ela foi muito bem recebida muito bem acolhida pela professora Ana Paula mais conhecido como tia Paula foi muito bem acolhida por essa equipe maravilhosa. Não tem o que reclamar Ana Laura chegou aqui muito bebê ainda usava fralda. Foi aqui que ela aprendeu a desfraldar, né? Foi aqui que ela aprendeu a deixar de usar fralda foi aqui que ela aprendeu. Ela não sabia falar muito bem foi aqui que ela desenvolveu a fala foi aqui que ela aprendeu várias coisas alimentação sozinha, aquela prendeu muitas coisas que ela aprendeu as letras aqui, ela desenvolveu bastante pintura conhecer as letras do alfabeto aqui Ana Laura desenvolveu bastante teve muitos professores”
ORIENTAÇÃO AOS PAIS	OP	83%	“Desde que comecei a comentar que o Pedro tinha TDAH, as professoras e a coordenadora me orientaram a procurar um profissional da saúde para descobrirmos mesmo o que ele tem. Já na primeira avaliação o médico confirmou TDAH, porém ele continuará em investigação. Mesmo assim, não notei nenhuma diferença em relação ao tratamento dos professores para com o Pedro

			A gente percebe que a coordenadora está sempre presente, atenta e disponível para conversar com os pais, além do carinho que tem com as crianças”. (...)Então ela pegou olhou para mim e disse assim: mãe, tu já levaste o Felipe no neuro? Aí, tomei aquele susto, olhei e disse: Como assim? Ela disse Sim! A senhora não notou nada assim, diferente nele? Porque ele não come nada, além de goiaba, nem água quer beber. Só olhei pra ela e disse: Não! Peguei o Phelipe e fui embora. Mas aquilo ali bateu forte em mim, não sei explicar. Aí o que eu fiz? Fui pesquisar no Google, no doutor Google. Aí eu peguei, liguei para minha mãe, ela disse assim: não tá certo! porque ele tava desenvolvendo bem no colégio, porque estão questionados mesmo isso aí? Não sei. Só sei que na pesquisa, quando olhei, apareceu logo autismo. Aí minha mãe disse: pode não ser isso. Tem uma coisa aqui, outra coisa ali, enfim, passei uns dias sem levar ele pra creche porque ele adoeceu, a senhora então ligou e perguntou se eu tinha levado ele no pediatra? Então eu disse a senhora que ao chegar no pediatra, ele logo abordou a questão do autismo, por conta da alimentação. Aí ficamos internados.
PROMOVENDO INCLUSÃO	PI	80%	mãe, tu já levaste o Felipe no neuro? Aí, tomei aquele susto, olhei e disse: Como assim? Ela disse Sim! A senhora não notou nada assim, diferente nele? Porque ele não come nada, além de goiaba, nem água quer beber. Só olhei pra ela e disse: Não! Peguei o Phelipe e fui embora. Mas aquilo ali bateu forte em mim, não sei explicar. Aí o que eu fiz? Fui pesquisar no Google, no doutor Google. Aí eu peguei, liguei para minha mãe, ela disse assim: não tá certo! porque ele tava desenvolvendo bem no colégio, porque estão questionados mesmo isso aí? Não sei. Só sei que na pesquisa, quando olhei, apareceu logo autismo. Aí minha mãe disse: pode não ser isso. Tem uma coisa aqui, outra coisa ali, enfim, passei uns dias sem levar ele pra creche porque ele adoeceu, a senhora então ligou e perguntou se eu tinha levado ele no pediatra? Então eu disse a senhora que ao chegar no pediatra, ele logo abordou a questão do autismo, por conta da alimentação. Aí ficamos internados. Depois da internação, eu vim com aquele papel (laudo) eu tava tão nervosa, a senhora nem imaginava. Quando eu falei e lhe dei o papel, a senhora falou: eu já imaginava, porém em nenhum momento a senhora mudou com a gente, foi a melhor coisa que aconteceu, conversamos, me senti acolhida e a partir Dalí, o Phelipe voltou a frequentar a creche, trazer a goiaba ou a vitamina de goiaba e não tinha problema nenhum. Ele vinha tão feliz pra escola, cada manhã que ele se levantava, já dizia: já botou minha goiabinha? Respondia, sim! Eu recebi todo apoio, apoio que eu nunca vou

			esquecer, porque assim, às vezes, que eu estava aperreada, sempre recebi apoio da tia Paula e das professoras, e foi muito bom, nunca irei esquecer, Phellipe saiu da creche com 5 anos, conhecendo as letras e escrevendo sozinho seu nome completo. A experiência na creche foi maravilhosa, o olhar de vocês, a abordagem, o cuidado. (...)“De forma nenhuma, pelo contrário, ele brincava e participava de todas as atividades como qualquer outra criança. Eu lia livros pra ele e ele tentava interpretar, além de escrever seu nome e conhecer letras e números, ele avançou muito. A senhora acredita que para além dos conhecimentos, claro que os professores, que a coordenadora adquiriram na universidade, se nós não tivéssemos amor, a senhora acha que os resultados seriam os mesmos?” Jamais, porque apesar do conhecimento dos livros, na prática, senão tiver amor, não funciona, seja em qualquer coisa que a gente faça. Aqui eu sentia amor em todos, ele aqui foi incluso, nunca ficou excluído de nada, atividades, brincadeiras, festinhas, passeios. Aqui, ninguém incapacitou o Phellipe. Comportamento que acontece em muitos, muitos, muitos lugares. Olham pra criança e dizem logo: é autista? Vixe, não sabe de nada, não tem potencial, sendo logo colocado de lado.
--	--	--	--

Fonte: a autora

A Análise de Conteúdo referente às falas das entrevistadas, parte das categorias selecionadas e nomeadas de: “Auxiliando A Evolução Das Crianças” (AEC); Acolhimento com Afetividade (AA); “Orientação Aos Pais” (OAP) e “Promovendo a Inclusão” (PI). A referida descrição da utilização da técnica desenvolveu-se por um processo constituído de três etapas, sendo a primeira, uma pré-análise, onde realizamos a leitura do material e os organizamos; a segunda, a exploração do material, onde elencamos as categorias com os respectivos conceitos norteadores e, a terceira etapa, que consistiu no tratamento dos resultados das entrevistas, sendo feitas inferências e interpretação das falas das mães entrevistadas à luz da função e identidade da coordenadora pedagógica, de acordo com Bardin (2016).

Souza e Santos (2020) acrescentam que, fazer uso da técnica Análise de Conteúdo em um estudo de cunho qualitativo não é algo como um protocolo repetitivo, ou seja, como os autores dizem “não é uma receita pronta”, sugerindo que os autores dos muitos trabalhos de abordagem qualitativa que querem fazer uso dessa ferramenta de análise dos dados qualitativos, podem fazer suas adaptações. Dessa forma, infere-se Bardin (2004) ao afirmar que sua técnica de análise está em permanente revisão, precisando, pois, de constante estudo.

No que diz respeito à relação família -sujeito/criança-escola-inclusão, Glat (2003) citado em Silveira (2011), discute a complicação que é a chegada de uma filho com deficiência na família, por mais que ela seja mais harmônica e,

que esse evento pode gerar uma crise, sendo esta inevitável”, já que sujeito ao vir ao mundo fora dos padrões da normalidade, se defronta com uma série de expectativas tanto familiar quanto social. A questão do sujeito criança com deficiência tem que passar dos limites da família e chegar ao ambiente escolar, de modo que ambas as instituições, família e escola podem trabalhar em plena colaboração para a evolução dessa criança. Isso tem o significado de inclusão e a coordenadora pedagógica é de grande relevância nesse contexto, como mediadora, instrutora, maestra, entre outras funções ludo-pedagógicas.

Visto isso, Silveira (2021) infere que, na relação da coordenadora pedagógica com mães, importantes informações sobre a vida da criança podem ser compartilhadas, discutidas, acolhidas e inspecionadas com afetividade. A junção família e escola é algo de grande valia e utilidade para a própria família e a Escola. Chamar as mães para falar dos seus filhos, como está o processo da sua evolução, do seu acolhimento, da sua inclusão, ouvindo as falas para analisar e melhor trabalhar com qualidade é de fundamental importância para a escola.

“No presente trabalho, chamei as mães para que elas contassem sobre os seus filhos, para que comunicassem sobre a criança e com a criança, entendendo que esse trabalho tem em sua essência, o objetivo de aproximar mães, Escola e crianças”, afirmo como coordenadora pedagógica e participe desse estudo de caso.

De acordo com Alves e Abdala (2021), a perspectiva inclusiva prevê a colaboração de todos, sendo os coordenadores são responsáveis por garantir que informações trazidas pelos alunos, mães, pais, cuidadores e outros sujeitos envolvidos e parceiros da escola.

Com maior ênfase, no contexto da inclusão, ao trabalharem com crianças com TEA e outras deficiências, ressalta-se a participação dos coordenadores pedagógicos e sua atitude de estar sempre mais atentos para que professores não criem expectativas de que o laudo médico irá apontar soluções pedagógicas. Silveira (2021) infere a questão das angústias vivenciadas pelos coordenadores pedagógicos, professores e outros educadores no processo de comunicar à família sobre isso ou das dificuldades que há em obter um diagnóstico para a criança. Nesse sentido, os constantes diálogos entre Escola e família, vem promovendo mudanças de postura da própria coordenação na relação com os pais e ouvir pais e mães é essencial.

Com base em Paulo Freire (1989), entende-se que cabe aos educadores reconhecerem que sua prática pedagógica possui papel relevante no processo de discutir as diferenças na perspectiva da inclusão escolar, buscando não somente perceber, mas, tomar consciência de que o espaço escolar é local de humanização. (SILVEIRA, 2021).

De acordo com Campos, Cruz e Cavalcante (2015), a prática pedagógica com bases em Paulo Freire, promove e exercita a coparticipação de toda a comunidade escolar e uma formação continuada acessível e permanente dos

profissionais envolvidos, de modo que sejam fortalecidas as concepções relacionadas à dinâmica da educação inclusiva.

Os depoimentos das mães aqui registrados no presente trabalho de pesquisa, obtidos via entrevista, demonstram que sem acolhimento e afetividade, a inclusão não acontece. Isso se torna evidente no processo de inclusão dos alunos com deficiência, que por não terem as suas especificidades atendidas são prejudicados no processo de aprendizagem. Nesse sentido, as mães em sua grande maioria (frequência de 80% de acordo com os dados da pesquisa de campo), reconhecerem a importância do trabalho da coordenadora do CEI objeto da presente pesquisa, como pessoa mediadora, incentivadora, acolhedora e transformadora do processo de educação e inclusão dos seus filhos.

Para Alves e Abadala (2024), o coordenador pedagógico é o responsável pela viabilização integral e pela articulação do trabalho didático-pedagógico dos professores. Os autores reconhecem que esse profissional consiste em um grande articulador e facilitador na promoção de um ambiente de inclusão social e aprendizagens.

Para as mães entrevistadas, com o trabalho no CEI Zilda Arns, Fortaleza, Ceará, Brasil, orquestrado pela coordenação pedagógica, professores, gestão e demais educadores relacionados, os seus filhos vêm evoluindo cognitivamente e socialmente. “As professoras são ótimas, sou muito abençoada com elas, ajudam muito”. “Gosto muito do jeito que cuidam dele na creche. Todos são atenciosos, não tratam ele diferente, devido o problema. Muita coisa que ele não fazia, agora faz, até em casa ele tá melhor, já fala muito. Isso é muito bom. Só tenho que falar coisas boas da creche, graças a Deus gosto muito daqui”.

Em relação ao trabalho da coordenação pedagógica, na figura da coordenadora pedagógica, “a tia Paula”, as mães entrevistadas afirmam ser um trabalho realizado com afetividade, notadamente por ser a coordenadora atenciosa e acolhedora, disposta a manter contínuos diálogos com essas mães. “As minhas perguntas, dúvidas, sempre responde. Pode ser qualquer horário que eu chegar, ela sempre responde. Só tenho coisas boas pra falar”. “A senhora acredita que para além dos conhecimentos que a coordenadora adquiriu na universidade, se não tivesse o amor pelas crianças, a senhora acha que os resultados seriam os mesmos? Jamais, porque apesar do conhecimento obtido nos livros, na prática, senão tiver amor, não funciona, seja em qualquer coisa que a gente faça. Aqui eu sentia amor em todos, meu filho aqui foi incluso e nunca ficou excluído de nada, atividades, brincadeiras, festinhas, passeios”.

Finalmente, considera-se que o presente trabalho de pesquisa, para além das metodologias e técnicas, se deu como ação interventiva humanizadora, ao promover a escutativa dessas personagens tão importantes para a escola e para a sociedade, as mães, que com suas percepções, conseguiram conduzir os vínculos entre seus filhos e escola, atentas às inferências de educadores,

ressaltando o papel da orientadora pedagógica, quando se postam como participativas, ajudando a transformar as vidas de suas crianças.

4. REFERÊNCIAS

ALVES, A. G. A.; ABDALA, V. A atuação do coordenador pedagógico no processo de aprendizagem dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **REVISTA E&S**. Disponível em: <https://revistaes.com.br/> Acesso em agosto de 2024.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BRITO, D. S. S. O coordenador pedagógico como agente formador de professores na educação infantil. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 1-10, 2022.

CAMPOS, A.S.; CRUZ, M. C. F.; CAVALCANTE, F. H. B. Paulo Freire e inclusão escolar: reflexões sobre o processo ensino-aprendizagem. **SeminárioDocentes**. 2015.

CARDOSO, S. R. **Análise de conteúdo categorial: manual de aplicação** / Rafael Cardoso Sampaio, Diógenes Lycarião. (Coleção Metodologias de Pesquisa), Brasília: Enap, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática educativa**. 30ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

GIACAGLIA, L. R. A.; PENTEADO, W. M.A. **Orientação educacional na prática: princípios, histórico, legislação, técnicas, instrumentos**. 6 ed. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

GIL, A. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GLAT, R.; DUQUE, Maria A. T. **Convivendo com filhos especiais: O olhar paterno**. Rio de Janeiro: Viveiros de Castro Editora, 2003.

GUERRA, I. **Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo**. Principia Editora, 2014.

HORTA, P. R. T. **Identidades em jogo: o duplo mal-estar das professoras e das coordenadoras pedagógicas do ensino fundamental I na constante construção dos seus papéis**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5.ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão Escolar: teoria e prática**. 4. ed. Goiânia: Editora alternativa, 2001.

MANTOAN, M.T.E. Ensinando a turma toda. *Pátio*, Porto Alegre, ano 5, n. 20, p. 18 – 23, 2002.

MARQUES, J. A. S. **Análise do perfil profissional dos coordenadores pedagógicos da Prefeitura Municipal de Caucaia**. Universidade Estadual Do Ceará Centro De Humanidades. Curso De Especialização Em Gestão Pedagógica Da Escola Básica. Beberibe, Ceará, 2018.

MINAYO, M. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28ª edição. Petrópolis: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, J. S. GUIMARÃES, M. C. M. O papel do coordenador pedagógico no cotidiano escolar. **Revista Científica do Centro de Ensino Superior**, 2013.

ORSOLON, L. A. M. **O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola**. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (Org.). O coordenador pedagógico e o esforço da mudança. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

PIRES, E. D. P. B. **A prática do coordenador pedagógico: limites e perspectivas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2005.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. (Coord.). **O Coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. (Relatório de pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita). São Paulo: FVC, 2011.

ROZIS V.L. FERREIRA C.A. Promoção da inclusão escolar pelo coordenador pedagógico: percepções de professores e de coordenadores pedagógicos. **EduSer: revista de educação**. 2017.

SILVEIRA, T. B. **Percepções de mães de alunos com deficiência sobre a inclusão e o preconceito na escola pública**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação, 2011.

SOUZA, A. K. R. **A importância do coordenador pedagógico nas rotinas em educação infantil**. TCC (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Curso de Graduação em Pedagogia, Fortaleza (CE), 2013

SOUZA, J. R.; SANTOS, S. C. M. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora: UFJF, v. 10, n. 2, p. 1396 - 1416, jul. - dez. 2020.

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