

CAPÍTULO 10

ATRIBUIÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE BOA VISTA-RR: UMA ANÁLISE A PARTIR DO MANUAL DA ESCOLA DO IAB

Data de submissão: 28/11/2024

Data de aceite: 02/01/2025

Bruna Carolina Silva Magalhães

Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Roraima.

Edlauva Oliveira dos Santos

Orientadora e professora do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Roraima. Doutora em Educação do PPGCEM/REAMEC, mestre em Educação pela UFAM, licenciada em história pela UFRR.

RESUMO: O presente trabalho trata das atribuições do Coordenador Pedagógico, nas escolas municipais de Boa Vista-RR, tendo como objeto de estudo as atribuições da Coordenação Pedagógica no Manual da Escola elaborado pelo Instituto Alfa e Beto (IAB), que desde 2013 é o responsável pelo fornecimento do material educacional às referidas escolas. Prima-se com isso, analisar em que termos as atribuições do Coordenador Pedagógico previstas no Manual da Escola do IAB se aproximam das concepções de Supervisão e Coordenação Pedagógica. Dessa forma, utilizou-se uma metodologia de pesquisa que se consistiu numa revisão bibliográfica e de análise documental com

fulcro na compreensão dos conceitos de Supervisão Educacional e Coordenação Pedagógica, além do movimento de expansão da adoção de sistemas privados de ensino por redes públicas. O trabalho permitiu esclarecer que, as atribuições do Coordenador Pedagógico previstas no citado manual tendem para uma prática mais condizente com um modelo retrógrado de Supervisão em vez da prática defendida pela Coordenação Pedagógica em sua contemporaneidade, sendo compreendida como uma atividade de mediação e articulação do trabalho pedagógico na escola. Também foi possível verificar que, com a adesão ao IAB pela Prefeitura de Boa Vista o processo educativo passou a ser gerenciado com *status de empresa*, retirando da rede municipal a autonomia de coordenar a pasta direcionada ao ensino e às reais necessidades dos sujeitos.

PALAVRAS-CHAVE: Supervisão Educacional; Coordenação Pedagógica; Sistemas Privados de Ensino, Roraima; Manual da Escola do IAB.

ABSTRACT: This study addresses the responsibilities of the Pedagogical Coordinator in the municipal schools of Boa Vista-RR, focusing on the tasks outlined

in the “Manual da Escola” developed by the “Instituto Alfa e Beto (IAB)”, which has been responsible for supplying educational materials to these schools since 2013. The aim is to analyze how the responsibilities assigned to the Pedagogical Coordinator, as specified in the “Manual da Escola do IAB”, align with the concepts of Educational Supervision and Pedagogical Coordination. To achieve this, the research employed a methodology based on a bibliographic review and document analysis, emphasizing the understanding of the concepts of Educational Supervision and Pedagogical Coordination, as well as the expansion of private education systems within the public system. The study revealed that the tasks assigned to the Pedagogical Coordinator in the aforementioned manual lean towards a practice more aligned with a retrograde model of Supervision rather than the contemporary approach to Pedagogical Coordination. The latter is understood as a mediating and articulating activity for pedagogical work in schools. Additionally, it was observed that as Boa Vista adopts the IAB program, the educational process began to be managed with a corporate mindset, stripping the municipal network of its autonomy to oversee education policies tailored to the real needs of its stakeholders.

KEYWORDS: Educational Supervision; Pedagogical Coordination; Private Educational Systems; Manual da Escola do IAB.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo foi produzido como Trabalho de Conclusão do Curso de graduação da Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Roraima e tem como objeto de estudo analisar as atribuições da Coordenação Pedagógica no Manual da Escola elaborado pelo Instituto Alfa e Beto (IAB).

A discussão sobre a Coordenação Pedagógica está intimamente articulada com o processo de redemocratização da sociedade brasileira a partir da década de 1980, na medida em que é uma função que nasce na perspectiva da supervisão e inspeção escolar e foi se transformando para atender aos anseios democráticos de construir uma escola com projeto político pedagógico que valorize o caráter transformador da escola. Nesse sentido, a Supervisão controladora e responsável pelo monitoramento do processo educativo escolar, passa a ter como foco a articulação de um projeto educativo voltado para a construção de uma escola mais democrática.

Compreendendo a Coordenação Pedagógica como uma função de gestão que articula esse projeto educativo democrático, busca-se, neste estudo, olhar para as atribuições previstas para o Coordenador Pedagógico no Manual da Escola, que é um documento orientador da gestão escolar elaborado pelo Instituto Alfa e Beto (IAB), que fornece desde 2013 o sistema apostilado utilizado na Rede Municipal de Ensino de Boa Vista-RR.

Considera-se que um sistema apostilado de ensino é muito mais do que a aquisição de um material didático a ser utilizado nas escolas, pois como Adrião *et al.* (2009) explica, um sistema apostilado prevê a adoção de um modelo de gestão e de organização do

processo ensino-aprendizagem, o que também fica evidente nos estudos realizados por Oliveira (2016) e Santos (2018), ao analisarem os impactos do sistema de ensino do IAB na formação e no trabalho dos professores dos anos iniciais da referida Rede. Diante da dimensão que o sistema apostilado tomou dentro da Rede Municipal de Ensino de Boa Vista-RR. Este estudo foi guiado pelo seguinte problema: Em que termos as atribuições do Coordenador Pedagógico previstas no Manual da Escola do Instituto Alfa e Beto se aproximam das concepções de Supervisão e Coordenação Pedagógica?

A partir deste problema foram formuladas duas questões norteadoras: O que diferencia as funções de Supervisão e Coordenação Pedagógica na literatura educacional? Quais as atribuições do Coordenador Pedagógico previstas no Manual da Escola do Instituto Alfa e Beto e como elas se aproximam das concepções de Supervisão e Coordenação Pedagógica?

Na perspectiva de responder a este problema, o objetivo geral consistiu-se em analisar em que termos as atribuições do Coordenador Pedagógico previstas no Manual da Escola do Instituto Alfa e Beto se aproximam das concepções de Supervisão e Coordenação Pedagógica. E quanto aos objetivos específicos foram elencados: identificar os elementos que caracterizam e diferenciam as funções de Supervisão e Coordenação Pedagógica e; verificar as atribuições do Coordenador Pedagógico previstas no Manual da Escola do Instituto Alfa e Beto.

Para atender estes objetivos, a metodologia de pesquisa consistiu numa revisão bibliográfica contemplando-se os estudos de Dermaval Saviani, Celso dos Santos Vasconcellos, Theresa Adrião e Leda Lourenço, Nelly Moulin e Maria Araújo, por exemplo, em que buscou-se compreender os conceitos de Supervisão Educacional e Coordenação Pedagógica. Também foi realizado um estudo documental, no qual o Manual da Escola do IAB (OLIVEIRA, 2011) foi tomado como fonte para o levantamento das atribuições do Coordenador Pedagógico nas escolas da Rede Municipal de Boa Vista.

O presente trabalho tem como limite um estudo documental, pois não se pode dizer de fato, que as atribuições previstas no Manual da Escola do IAB se concretizaram nas práticas da Coordenação Pedagógica, contudo, o documento precisa ser analisado uma vez que o mesmo vem servindo como o orientador do trabalho nas escolas nos últimos 06 (seis) anos, considerando que o sistema apostilado passou a direcionar o processo educativo como apresentam Oliveira (2016) e Santos (2018).

Para a análise interpretativa, os dados foram organizados a partir das seguintes categorias: a) plano de trabalho; b) agenda do professor, na qual são contemplados a frequência dos alunos, o andamento do programa de ensino, resultados dos alunos, ações de recuperação e planos de aula; c) capacitação, contemplando-se a capacitação inicial, reuniões de planejamento e reuniões mensais de gerenciamento. Ressalta-se que os referidos tópicos já se encontravam identificados dessa maneira no próprio Manual da Escola do IAB (OLIVEIRA, 2011).

O texto está estruturado em três seções: na primeira, apresenta-se o referencial teórico do estudo, que discute os conceitos de Supervisão Educacional e Coordenação Pedagógica numa perspectiva histórica; na segunda, faz-se uma breve apresentação do IAB e a implantação do sistema apostilado desse instituto na Rede Municipal de Ensino de Boa Vista e; na terceira, apresentação dos dados analisados sobre as atribuições do Coordenador Pedagógico segundo o Manual da Escola do IAB.

2 I DA SUPERVISÃO EDUCACIONAL À COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: CONCEITOS E HISTÓRIA

Esta seção tem como objetivo prestar sucintamente ao leitor, informações inerentes ao surgimento e origem da Supervisão Educacional, a forma como era desenvolvida e quem a exercia. Procurou-se fazer uma breve retrospectiva dos caminhos trilhados pela Supervisão educacional como função, perpassando além das várias nomenclaturas e competências a ela atribuída como também alguns fatos que contribuíram para seu reconhecimento e, consequente, avanço até se chegar à transição para o termo Coordenação Pedagógica, assim como suas respectivas competências, considerados como sendo algo mais usual e contemporâneo.

Adota-se, inicialmente, neste trabalho, o termo Supervisão na perspectiva apontada por Foulquié (1971, p. 452 apud SAVIANI, 2007, p.14) como a “ação de velar sobre alguma coisa ou sobre alguém a fim de assegurar a regularidade de seu funcionamento ou de seu comportamento”.

Com este sentido, entende-se que a história da Supervisão como função remonta ao período Pré-histórico, conhecido como aquele que vai do aparecimento dos seres humanos na Terra até o desenvolvimento da escrita. Sobre este período, Lourenço, Moulin e Araújo (1973, p. 23) afirmam que, em função da ausência de um sistema educacional formal de ensino, não foi possível mensurar os serviços julgados como inspeção, entretanto, Saviani (2007) explica que mesmo sem a existência deste sistema formal, a educação ocorria como uma ação espontânea e própria da vida em coletividade, portanto, a função supervisora se manifestava no cuidado dos adultos “[...] por meio da vigilância discreta, protegendo e orientando as crianças pelo exemplo e, eventualmente, por palavras [...]” (SAVIANI, 2007, p. 15).

No aspecto direcionado à função supervisora, Saviani (2007, p. 14) expõe o sentido do termo “Comunismo Primitivo”, como sendo o momento da história em que a educação era tida como responsabilidade de todos, por isso era realizada de forma coletiva. Para tanto, utilizava-se de acontecimentos rotineiros provenientes da natureza para promover o aprendizado, possibilitando também a educação das novas gerações por meio da coleta de frutos, caça, pesca e cultivo da terra.

A questãoposta pelo Comunismo primitivo nos remete a um modelo de educação

baseado em situações vivenciadas no dia a dia, onde a responsabilidade de educar recai sobre todos os envolvidos no processo de aprendizagem. Por isso, acredita-se ser cabível aqui a antológica explicação de Freire (1981, p. 79), de que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

Contudo, segundo Saviani (2007, p. 15), essa funcionalidade educacional proposta pelo Comunismo Primitivo tem sua conjuntura alterada a partir do momento em que o homem se fixa à terra dando vez ao surgimento da propriedade privada, acarretando numa divisão dos homens em classes. Dessa forma, na contramão do que vinha sendo estabelecido, com o advento da instalação da propriedade privada, penetra-se igualmente na educação essa tal divisão de classes, ficando assim definida a propriedade privada, representada pelos ditos senhores e a classe dominada, esta última como sendo a que era composta por trabalhadores e escravos. Neste período, tem-se a organização das primeiras cidades, acontecimento esse que marca o início da Antiguidade, como período histórico, que se inicia com a criação da escrita.

Na Antiguidade, a exemplo de povos como os indianos, os persas, os egípcios e os chineses, o termo vigilância já se fazia presente nas instituições educativas e ficava sob a responsabilidade de representantes dos sacerdotes ou da nobreza (LOURENÇO, MOULIN E ARAÚJO, 1973, p. 23).

Ainda na Idade Antiga, quando surge na Grécia um modelo de instituição educativa formal, o qual possibilita o acompanhamento do indivíduo desde o nascimento até a idade adulta, começam a aparecer pessoas cuja incumbência seria a de exercer sobre a criança essa vigilância.

Faz-se mister esclarecer que nessa fase, a Supervisão era exercida por leigos, geralmente autoridades civis ou religiosas e sem o menor preparo para atuarem nessa seara. Assim, pode-se perceber que a questão da Supervisão detinha o cunho do autoritarismo, ao passo em que exercia a sua vigilância a partir de mecanismos cuja ligação envolvia classes religiosas, políticas e econômicas e em função disso defendia os interesses dessas classes (LOURENÇO, MOULIN E ARAÚJO, 1973, p. 24).

Saviani (2007) afirma que, historicamente, foi na Grécia antiga que surgiu a figura do pedagogo, o qual era “[...] o escravo, que tomava conta da criança e a conduzia até o mestre do qual recebia a lição. Depois, o pedagogo passou a significar o próprio educador”, que naquela ocasião, ele, o pedagogo, assumia a função de Supervisor, visto que uma das atribuições era fazer o acompanhamento constante da criança.

Do mesmo modo, também existia o intendente que desenvolvia a função supervisora junto aos escravos, é claro que não era uma educação nos moldes da formação das crianças da nobreza, mas era uma educação para o trabalho, para a submissão. Sobre isto, Saviani (2007, p. 17) explica: “pode-se, pois, concluir que, ao pedagogo, que supervisionava a educação (*paidéia*) das crianças da classe dominante correspondia o capataz que supervisionava a educação (*duléia*) dos trabalhadores, isto é, dos escravos”.

Durante a Idade Média, surgem na Europa as primeiras escolas municipais de nível elementar organizadas pelas autoridades eclesiásticas, que passaram a realizar as atividades de Supervisão. Segundo Lourenço, Moulin e Araújo (1973, p. 24) [...] é na Idade Média que vamos encontrar as raízes da inspeção exercida pelo cidadão, através de comissões, com o surgimento, no século XIII, das escolas municipais de nível elementar.

Neste contexto, Lourenço, Moulin e Araújo (1973, p. 24) alertam ainda para o fato de a Supervisão estar atrelada ao papel de fiscalização e que ela “[...] voltava-se, principalmente, para aspectos externos ao ensino, tais como: matrícula e frequência de alunos, pontualidade de alunos e professores e conduta de professor em relação aos deveres especificados”.

Com a reestruturação da sociedade europeia, no final da Idade Média e início da Idade Moderna, especialmente, pelas alterações no modelo produtivo, que passou a ter interferências do desenvolvimento do conhecimento científico e caminhava para um modelo industrial, a generalização da escola passou à exigência social.

Para Saviani (2007, p. 19), “na Época Moderna, com a exigência da disseminação dos códigos formais, põe-se também a necessidade de generalização da escola. Isto porque o que está em causa agora é o domínio de uma cultura intelectual cujo componente mais elementar é o alfabeto”.

Ainda de acordo com Saviani (2007), é com a institucionalização das escolas que a Supervisão passa do status de *função* para o de *ideia*, pois desde então, apesar de não existir um profissional denominado Supervisor nas escolas, passam a ter outros profissionais responsáveis pela tarefa de supervisionar.

Em relação ao Brasil, tal qual relatado em linhas pretéritas a respeito do que acontecia na Europa, a Supervisão possuía também esse caráter fiscalizador e trazia consigo inclusive todos os elementos supracitados. Os estudos de Saviani (2007, p. 20) também apontam que as primeiras pistas sobre a ideia de Supervisão Educacional surgiram no ano de 1549 com a vinda dos primeiros jesuítas. Desse modo, percebe-se que não foi por acaso que esse momento marcou o início da organização das atividades educativas no Brasil.

Todavia, foi por meio do chamado *Ratio Studiorum*, considerado uma espécie de Plano de Ensino cuja elaboração se deu pelos jesuítas e que a ideia de Supervisão se fez presente. Nele, a Supervisão educacional é explicitada tendo como ator principal desse processo o denominado *Prefeito dos Estudos*, que dentre suas atribuições constavam: lembrar aos professores que devem explicar toda matéria de modo a esgotar, a cada ano, toda programação que lhe foi atribuída e também a de assistir pelo menos uma vez por mês as aulas dos professores (Idem: 21).

Com efeito, a ideia de Supervisão remonta às demais funções educativas exercidas por outros agentes. Resta deixar registrado também que, o referido plano passou pelo crivo de várias províncias da ordem, tendo recebido críticas e sugestões e que somente após a

devida compilação desses dados é que ficou por três anos em experiência, obtendo, em seguida, versão final promulgada no ano de 1599 (Idem: 20). O autor nos lembra, inclusive que, o respectivo plano além de contemplar várias normas e regras, também direcionava atribuições a todos os personagens vinculados às atividades de ensino.

Em 1759, foram criadas as aulas régias, em substituição ao projeto educativo dos jesuítas, que foram expulsos do Brasil. No novo sistema de ensino, a ideia de Supervisão compreendia aspectos político-administrativos de inspeção e direção, atividades estas exercidas pelos *diretores dos estudos*. Esta estrutura muda novamente após a independência do Brasil, com a criação das escolas de primeiras letras e implantação do método do ensino mútuo, o qual o professor exercia as funções de docência e supervisão (SAVIANI, 2007).

Em 1854, novas mudanças ocorrem na educação brasileira adotando-se a ideia de que a Supervisão deveria ser exercida por agentes específicos, portanto, surge a figura do *inspetor geral* com a tarefa de supervisionar os estabelecimentos de ensino (SAVIANI, 2007).

No início do período republicano, surgem críticas às atribuições burocráticas e de fiscalização realizadas pelos inspetores gerais, pois começaram a ser divulgadas ideias defendendo que o trabalho do inspetor não deveria ser burocrático, mas de orientação e focado no aspecto pedagógico.

Dessa crítica e com a influência do Movimento dos Pioneiros da Educação Brasileira, algumas mudanças ocorrem a partir da década de 1920, como o aparecimento dos técnicos em escolarização, o que divide as tarefas entre a “parte administrativa” e a “parte técnica”. Sobre a separação entre essas tarefas, Saviani (2007, p. 26) explica que “[...] é quando se quer emprestar à figura do inspetor um papel predominantemente de orientação pedagógica e de estímulo à competência técnica, em lugar da fiscalização para detectar falhas e aplicar punições, que esse profissional passa a ser chamado de Supervisor.”

Ante ao que foi exposto, pode-se imaginar o quanto complexo foi o caminho traçado pela Supervisão no que diz respeito à sua origem, criação e, consequente, a busca pela consolidação. Ao longo desse trajeto, o Supervisor precisou atravessar labirintos que o levaram a caminhos que iam desde a mudança recorrente de sua nomenclatura até suas respectivas atribuições.

Esse processo de mudança contribuiu para o surgimento do Supervisor, o Parecer n. 252 de 1969 do CFE - Conselho Federal de Educação relatado pelo conselheiro Valmir Chagas acerca da instituição das habilitações do Curso de Pedagogia, foi decisivo para a transformação da ideia de Supervisão em profissão, segundo Saviani (2007). Isso também fica evidente no trecho a seguir:

Aos egressos do curso de Pedagogia cabia o exercício das habilitações que lhes asseguravam a atuação como orientador, supervisor, administrador e inspetor escolar, o exercício do magistério no ensino normal, tanto das

disciplinas correspondentes às habilitações específicas quanto da parte comum do curso e o exercício do magistério na escola primária. (CHAVES, 1981, p. 54).

Como se verifica, o parecer em tela visava à formação do professor para o ensino normal, ou seja, o licenciado, e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção tanto dentro das escolas quanto do sistema escolar. Destarte, percebe-se a necessidade de que o profissional Supervisor Pedagógico deveria ser alguém capacitado e devidamente preparado para assumir seu posto.

Nesse momento, importa clarificar que o termo Coordenador Pedagógico originou-se do termo Supervisor Pedagógico e que em meados dos anos 1980, a Coordenação Pedagógica já passou a ser utilizada por algumas unidades federativas em substituição ao Supervisor Pedagógico, de modo que na atualidade o termo Supervisor escolar em muitas redes de ensino caiu em desuso, enquanto que, por outro lado, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB de 1996 trouxe com mais nitidez essa questão da Coordenação da Pedagógica (VENAS, 2012, p. 7).

Vasconcellos (2006) publicou um artigo intitulado *O papel da supervisão educacional/coordenação pedagógica*, em que traz a convicção de que a esfera de atuação e preocupação da Coordenação Pedagógica é muito mais ampla, pois envolve questões de currículo, construção do conhecimento, aprendizagem, relações interpessoais, ética e relacionamento com a comunidade.

É possível observar que Vasconcellos (2006) apresenta concordância com o pensamento de Saviani (2007), ao expor que a figura do Supervisor sempre esteve atrelada ao “controle”, porém, o primeiro autor deixa claro também, que muitos dos problemas enfrentados pelos Coordenadores Pedagógicos são frutos desse conceito originário de “Supervisão”, tais como sobreposição de tarefas em relação às atividades desenvolvidas pelo gestor escolar ou até mesmo dificuldades no relacionamento interpessoal Coordenador-Professor.

Assim, comprehende-se que a Supervisão educacional no ambiente da escola, pode corroborar para um processo de fragmentação em vez de agregação entre os atores educacionais, visto que para Vasconcellos (2006) “a introdução da Supervisão educacional traz para o interior da escola a divisão social do trabalho, a divisão entre os que pensam, decidem, mandam e os que executam”.

Contudo, relembramos que a história da Coordenação Pedagógica em substituição à Supervisão pedagógica é tida como um acontecimento recente e que até então, o que se tinha era uma Supervisão nos moldes já definidos anteriormente. Assim, comprehende-se que o limiar de constituição do processo de transição da Supervisão para a Coordenação Pedagógica consagra-se ao descortinar no profissional Coordenador Pedagógico as vertentes de articulador e mediador, ambos primordiais para o processo educacional. Por isso, considerando a maneira autoritária exercida pela figura do Supervisor, vislumbra-se,

na visão de Vasconcellos (2006), uma necessidade de que o Coordenador Pedagógico, por assumir uma postura distinta, venha a conquistar a confiança dos educadores.

Nesse contexto, tendo como base as definições prescritas pelo referido autor no que concerne às características do Supervisor escolar e do Coordenador Pedagógico, construímos para fins comparativos, um quadro sobre o perfil da atuação desse profissional na escola:

SUPERVISOR ESCOLAR	COORDENADOR PEDAGÓGICO
<ul style="list-style-type: none">• Fiscal de professor• Delator de professores• Intermediador de recados entre direção e professores e vice-versa• Ajudante de direção• Auxiliar de secretaria• Substituto de professor faltoso• Burocrata: que vive em função de relatórios, estatísticas e preenchimento de documentos• De gabinete: que fica longe das práticas e desafios dos educadores• Generalista	<ul style="list-style-type: none">• Articulador do PPP no campo pedagógico, geralmente vinculado aos campos administrativo e comunitário• Responsável por focar no pedagógico, ou seja, nos processos de ensino-aprendizagem• Sistematizador e integrador do trabalho conjunto• Responsável por trabalhar a interdisciplinaridade• Combatente em tudo que venha desumanizar a escola: autoritarismo, conhecimento desvinculado da realidade e evasão, por exemplo.

Quadro 01 – Características da atuação do Supervisor e do Coordenador

Fonte: elaborado pela autora (2019)

Nesse sentido, é importante esclarecer que este quadro comparativo apresenta evidências significativas em relação aos perfis de Supervisor escolar e Coordenador Pedagógico, um paradoxo entre o que é e o que se espera desse profissional no desempenho de suas funções. Vasconcellos (2006), enfatiza que é indispensável a redefinição do papel do Coordenador Pedagógico, de modo que sua atuação esteja diretamente vinculada aos processos de aprendizagem, onde quer que esses ocorram.

O inerente quadro comparativo também expressa a defesa feita neste artigo, de que o trabalho do Coordenador Pedagógico é fundamental para o desenvolvimento de um trabalho democrático nas escolas. Portanto, acredita-se que é necessário caminhar no sentido de superar as marcas históricas da função, ideia e profissão de Supervisor, como fiscal de professor. A realidade construída desde o processo de redemocratização do país aponta para necessidade de fortalecer a ideia de Coordenação Pedagógica, como uma atividade de mediação e articulação do trabalho pedagógico na escola, visando o pleno desenvolvimento dos sujeitos que a constituem.

Com isso, tem-se a definição da ideia de Coordenação Pedagógica, ao passo em que se destaca para a próxima seção a explanação do sistema apostilado adquirido e adotado pela Rede Municipal de Ensino de Boa Vista-RR desde 2013, o qual traz como um de seus materiais o Manual da Escola, que trata das atribuições da equipe gestora para o desenvolvimento dos programas de ensino do Instituto Alfa e Beto.

3 | A AQUISIÇÃO DO SISTEMA APOSTILADO DO INSTITUTO ALFA E BETO (IAB) PELA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BOA VISTA

Acredita-se que é importante, antes de adentrar na análise do objeto deste estudo, explicitar, mesmo que sucintamente, o que é o Instituto Alfa e Beto e como ele se insere no contexto estudado, pois o Manual da Escola analisado na pesquisa foi elaborado por esse instituto. Para isso, nesta seção, será apresentada e discutida primeiramente a justificativa prestada pela Prefeitura Municipal de Boa Vista (PMBV) para a aquisição do material e em seguida algumas informações sobre o IAB.

De acordo com informações obtidas no *site* oficial da Prefeitura Municipal de Boa Vista, quando a prefeita Teresa Surita assumiu seu mandato em 2013, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC), realizou um estudo e constatou por meio de diagnóstico que 49% dos alunos da rede municipal de ensino eram analfabetos, caracterizando um índice bem maior que a média nacional, que era de 13,6% à época. Frente a essa situação, a Prefeitura de Boa Vista criou em 2013 o Programa Saber Igual, que permitiu a introdução de um novo programa de ensino, por meio do IAB.

Ainda segundo as informações do *site*, seguindo o sistema apostilado, cada série passaria a ter um material específico e de acordo com o que o aluno deveria aprender. Outro diferencial seria que os alunos já iniciariam as aulas de posse de seus materiais, visto que, em outras ocasiões, isso dificilmente aconteceria. O material ora referido, seria composto por kits contendo livros de atividades para serem utilizados em sala de aula, acompanhados de cadernos com atividades para casa. Os professores também receberiam um manual de como aplicar o conteúdo, tendo todo esse material passado por avaliação, irrestrita, tanto por uma equipe técnica do Ministério da Educação (MEC), quanto da SMEC.

O Projeto Básico para aquisição dos materiais didáticos do IAB esclarece no primeiro item da apresentação, que a compra dos materiais ocorre sem licitação, obedecendo “[...] ao que estabelece a Lei n.º 8.666, de 21 de junho de 1993, artigo 25, inciso I, que trata da inexigibilidade da licitação quando se trata da aquisição de materiais com comprovação de exclusividade”. (BOA VISTA, 2015, p. 1).

Todavia, apesar de constar no Projeto Básico da referida contratação apenas a justificativa destinada à etapa da educação infantil, o material também atende às turmas dos AIEF – anos iniciais do ensino fundamental, os quais correspondem a três programas: o Alfa e Beto, destinado às turmas da pré-escola; o Alfa e Beto de Alfabetização, destinado às turmas do 1.º ano; e o Ensino Estruturado, destinado às turmas do 2.º ao 5.º ano do Ensino Fundamental (SANTOS, 2018). E o Manual da Escola analisado neste estudo traz orientações para a equipe gestora das escolas para o desenvolvimento dos três programas.

A aquisição desse material de ensino apostilado custou aos cofres públicos de Boa Vista, R\$ 3.149.458,00 em 2015, R\$ 4.720.208,00 em 2016 e R\$ 5.907.873,00 em 2017, de acordo com as informações do Portal da Transparência do Município de Boa Vista

(SANTOS, 2018). Após consulta, não conseguimos localizar a informação de quanto custou esse serviço no momento de sua primeira aquisição no ano de 2013.

Com sede na cidade de Brasília-DF, o IAB foi idealizado e criado no ano de 2006 por João Batista Araújo e Oliveira, um graduado em Psicologia e mestrado na mesma área, o professor João Oliveira é também doutor em Pesquisa Educacional, tendo, de acordo com seu *curriculum lattes*, experiência nas seguintes áreas: educação, com ênfase em ensino-aprendizagem, atuando nos temas: alfabetização, fluência de leitura, ensino estruturado e gestão da educação.

Segundo Oliveira (2016, p. 55), o IAB é “uma organização não governamental, que oferece às Secretarias de Educação, a venda de material impresso com sequência de aulas prontas para serem seguidas pelos professores dos anos iniciais, dentre outros materiais e serviços”, o que se constitui numa forma de privatização por dentro do sistema público de ensino, ou seja, a lógica gerencial de uma empresa educacional passa a comandar o funcionamento e, inclusive, define concepções de ensino que passam a ser adotados nas redes de ensino que compram o material apostilado.

Dessa forma, em complementação à linha de raciocínio estabelecida por Oliveira (2016), apresenta-se abaixo o pensamento de Adrião (2012) ao expor que o sistema privado de ensino vai muito mais além do que o uso de apostilas, por se tratar de “[...] cesta de serviços e produtos oferecida aos municípios-clientes: material didático conhecido como ‘material apostilado’, distribuído aos estudantes e aos professores em versões distintas [...]”. (ADRIÃO, 2012, p. 538).

A partir do que ora foi exposto, pode-se fazer as seguintes análises: de acordo com sua página oficial na internet, o Instituto Alfa e Beto trabalha para criar uma sociedade consciente e mais produtiva, a começar pela educação. Atua para fomentar e fortalecer o debate educacional, no Brasil, pois acredita que a educação só melhora quando há pressão social – principalmente de setores importantes e estratégicos – porém a pressão social só existe quando é precedida por informação e conhecimento.

Esse discurso da qualidade do ensino, segundo Adrião (2013) é um dos elementos que abriu as portas para os grupos empresariais entrarem por dentro dos sistemas públicos de ensino vendendo seus apostilados e comandando as próprias redes. Sobre isto a autora explica:

[...] o aumento da oferta educacional por municípios pequenos e pouco aparelhados, em um contexto de reformas na gestão pública que estimulam a restrição de gastos, a terceirização de serviços e o aumento da responsabilização (accountability) dos gestores locais pela qualidade dos serviços prestados apresentou-se como terreno fértil sobre o qual as empresas educacionais privadas, cujo mercado na esfera da educação básica apresenta sinais de estagnação, têm colhido seus dividendos, por meio da venda de sistemas de ensino. (ADRIÃO, 2009, p. 7).

Ademais, segundo Veiga (2002), é importante entender que o termo qualidade não tem o mesmo significado para todos os grupos sociais. Assim, é necessário questionar o que os grupos empresariais compreendem como qualidade e como a sociedade brasileira e as camadas populares compreendem o mesmo termo. São entendimentos diferentes, pois representam diferentes interesses.

De acordo com as informações do site oficial do IAB, o instituto tem sempre como foco o aluno e como critério de suas análises, a Ciência, pois julga que só é possível formular e avaliar políticas e práticas educacionais com base nas evidências científicas colhidas com rigor técnico. Dessa forma, trabalha com a perspectiva da educação baseada em evidências, ou seja, em métodos teóricos e práticos sobre o que funciona “melhor” em educação, segundo seus critérios de eficácia.

Nesse sentido, considera-se pertinente exemplificar a assertiva de Correa e Adrião (2014, p.379) que, ao avaliarem alguns modelos de materiais apostilados destinados ao ensino da primeira etapa da educação infantil, concluíram que “as apostilas ferem os dois mais importantes princípios que deveriam, segundo as normativas para essa etapa educacional, sustentar o currículo na Educação Infantil: o brincar e as interações”. As autoras se utilizam de fundamentos previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), para justificar tal afirmação. Estas mesmas autoras, com base nos estudos de Leontiev (2003) e Vigotski (2010), explicam “que nesta etapa da vida só se pode ensinar de modo efetivo por meio da brincadeira, condição necessária para que a criança compreenda, aproprie-se e elabore conhecimentos”.

Comparando as informações do IAB sobre sua perspectiva de qualidade com os resultados da pesquisa de Correa e Adrião (2012), é possível afirmar que na realidade, os programas de ensino apostilados prejudicam atividades importantes para o desenvolvimento da criança.

Ainda de acordo com seu *site*, o IAB apresenta várias opções de iniciativas que visam ampliar e qualificar o debate educacional no Brasil, tais como: 1) expedição de boletins e notas técnicas periódicas com análises que transformam informações em inteligência educacional, por meio da plataforma “Idados”; 2) proporciona, anualmente, a vinda ao Brasil de especialistas estrangeiros, visando a realização de seminários voltados a temas educacionais; 3) disponibiliza artigos técnicos, informativos e opinativos sobre diferentes aspectos de educação, além de e-books gratuitos para downloads, via plataforma “publicações”; 4) recompensa, por meio do Prêmio: prefeito nota 10, prefeitos de municípios que ofereçam educação de qualidade a todas as crianças e 5) através de um blog, viabiliza espaço voltado a educadores, buscando explicar, em linguagem acessível, evidências e melhores práticas em educação.

O instituto tem como missão contribuir com evidências e análises sobre o que funciona em educação para qualificar o debate e promover uma transformação nas políticas e práticas, mobilizando setores importantes da sociedade em torno de questões

chave para o avanço da educação. E como valores, o rigor na análise das evidências e melhores práticas; a excelência na execução de todas as suas ações; a independência total de sua atuação e o pioneirismo no estabelecimento de agenda para o debate educacional no Brasil.

Nesta breve explanação sobre a educação baseada em evidências, que é a proposta desenvolvida pelo IAB, é possível perceber que a qualidade está vinculada a dados que podem ser quantificáveis. Isto está evidente nos estudos realizados por Oliveira (2016) e Santos (2018), ao indicarem o aumento na burocratização das atividades docentes e da própria escola para gerar dados sobre o andamento do sistema apostilado nas escolas.

Contradicoriatamente, os estudos de Oliveira (2016) e Santos (2018) evidenciam que esse aumento da burocracia até consegue criar uma rede de informações sobre o trabalho da escola, mas não consegue melhorar os resultados da aprendizagem. Isto está evidente, inclusive, no Índice de Desenvolvimento da Escola (IDEB) da rede municipal de ensino de Boa Vista, que em 06 anos não conseguiu alcançar melhores resultados do que a rede já vinha obtendo sem o sistema apostilado.

Observado					Metas Projetadas				
2009	2011	2013	2015	2017	2009	2011	2013	2015	2017
4,7	5,0	5,3	5,5	5,8	4,3	4,7	5,0	5,3	5,6

Tabela 01 - IDEB observado e metas projetadas para o município de Boa Vista

Fonte: Inep/MEC

Somente estas notas do IDEB seriam suficientes para evidenciar que a compreensão de qualidade do IAB parece não ter se adequado à realidade do sistema educacional público do município de Boa Vista-RR, pois não produziram sequer índices de melhoria segundo os critérios de avaliação do IDEB. Ademais, o estudo de Santos (2018) indica outros problemas: os alunos com mais dificuldades e que não conseguem acompanhar o material apostilado são desconsiderados para que o professor consiga trabalhar segundo o cronograma do sistema de ensino, com isso são quantificados apenas aqueles que conseguem viabilizar o retorno almejado pelo sistema; o foco da escola passa a ser o monitoramento do fluxo do sistema apostilado deixando para o segundo plano as necessidades que surgem da própria prática pedagógica da escola; o tempo do relógio passa a comandar o tempo pedagógico, o tempo de aprender; muitas vezes, os professores desenvolvem as atividades sem possuírem os conhecimentos necessários para desenvolvê-las.

Esta breve discussão teve o propósito de apresentar as reflexões sobre a inserção do IAB no contexto da Rede de Ensino Municipal de Boa Vista-RR, enquanto na próxima seção será apresentado e analisado o Manual da Escola, que é o documento norteador das atribuições do Coordenador Pedagógico para o desenvolvimento do trabalho com o sistema apostilado adotado pela Rede desde 2013.

4 | O MANUAL DA ESCOLA DO IAB E AS ATRIBUIÇÕES DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Como já tratado anteriormente, o presente trabalho analisa as atribuições do Coordenador Pedagógico desenvolvidas a partir de um instrumento denominado Manual da Escola do IAB, que é parte integrante do material fornecido pelo IAB e voltado para uso exclusivo dos Coordenadores Pedagógicos e diretores escolares, sob o forte argumento de prestar informações e orientações relevantes ao gerenciamento dos programas fornecidos pelo relativo instituto às escolas municipais de Boa Vista. Considera-se que o referido documento necessita ser analisado, uma vez que o mesmo vem servindo como o orientador do trabalho nas escolas nos últimos 06 (seis) anos, considerando que o sistema apostilado passou a direcionar o processo educativo como apresentam Oliveira (2016) e Santos (2018).

O citado manual, cuja publicação se deu no ano de 2011, foi elaborado pelo próprio idealizador do Instituto Alfa e Beto e está dividido em três partes: 1) características gerais comuns a todos os programas do IAB bem como requisitos direcionados ao sucesso dos inerentes programas na escola; 2) informações específicas significantes visando ao gerenciamento de cada um dos programas e 3) conjunto de instrumentos gerenciais que possibilitam acompanhar, controlar e avaliar os programas.

Dessa forma, considera-se importante registrar que ao longo de toda leitura desse manual, o Coordenador Pedagógico é identificado como o profissional responsável por gerenciar o aparato que envolve a execução dos programas trabalhados pela escola, de modo que sejam fielmente cumpridos. Assim, no que diz respeito ao fato do termo “gerenciamento” mostrar-se presente no cenário educacional, faz-se necessário esclarecer que ele “[...] é oriundo de um modelo de administração abarcado pela Administração Pública e conhecido como Gerencialista, que acabou sendo potencializado em meados da década de 1990 com a justificativa de que resolveria os problemas de ineficiência constantes nas demandas administrativas” (SCHLICKMANN, 2006, p. 12).

Na perspectiva de esclarecer também acerca do que seria uma Gestão Gerencialista, Afonso (2010) explica se tratar de “autonomia do chefe, em detrimento da autonomia institucional”. A ideia de Afonso se complementa à apresentada por Chaves, Gutierrez, Mendes e Ribeiro (2014):

O gestor passa a ser o único responsável pelas ações, produtos, decisões e é obrigado a prestar contas das metas a serem alcançadas, assim como os professores são responsabilizados pelo sucesso ou fracasso dos estudantes. O rendimento é mensurado a partir de uma racionalidade empresarial. (CHAVES; GUTIERRES; MENDES; RIBEIRO, 2014, p. 7)

Assim, com base nessa ótica, comprehende-se que o termo gerenciamento possui muito mais afinidade com a função ligada às ações de cunho empresarial e negocial do que mesmo a algo destinado ao ensino. Por isso, foi possível identificar que o Manual da Escola

oferecido pelo IAB, enquanto sistema privado de ensino, segue como uma proposta aos Coordenadores Pedagógicos e diretores cujo objetivo é “gerenciar” as atividades atribuídas a tais partícipes no exercício de suas funções.

É imprescindível explicar também que o citado manual apresenta, no seu entendimento, as vantagens e benefícios em se adotar os programas do IAB, alegando para isso três motivos: 1) melhoria da qualidade; 2) melhoria da gestão e 3) melhoria do professor. Pois bem, tendo em vista o fato do IAB advogar em causa própria, destacamos o pensamento de Croso e Magalhães (2016) sobre o termo “Endoprivatização”, que segundo Ball e Yodell (2007) expressa um dos modelos de “privatização acobertada” e que existe na educação pública:

[...] a endoprivatização apresenta-se também a partir do esforço empreendido para que o setor público assemelhe-se em seu funcionamento interno ao das empresas, especialmente a partir da introdução de uma nova gestão pública que aplica conceitos provenientes do setor privado, tais como planejamento por objetivos, supervisão de resultados e responsabilização. (CROSO; MAGALHAES, 2016, p.21).

A partir deste entendimento é possível refletir sobre vários aspectos, dentre eles a significativa possibilidade de aceitação desse modelo de ensino pelos órgãos que compõe o sistema público educacional, na medida em que concordam com tal implementação, o que faz presumir a existência de uma política governamental de equiparação do ensino público em relação ao privado, como se isso pudesse, de fato, justificar em sua totalidade o conceito de excelência no ensino.

Neste sentido, torna-se salutar recuperar-se também a informação prestada por Correa e Adrião (2014) ao explicarem a condição da qualidade do ensino prestada por empresas privadas que “por si só tal desrespeito ao que determinam as DCNEI já seria suficiente para questionar a qualidade da educação que está sendo oferecida, com recursos públicos, a um número cada vez maior de crianças que frequentam creches e pré-escolas municipais [...]” (CORREA; ADRIÃO, 2014, p. 393)¹. Em outras palavras, conforme avaliado pelas autoras, os sistemas privados de ensino não estão levando em consideração os parâmetros previstos nas DCNEI para a elaboração dos conteúdos presentes em seus materiais apostilados, o que nos faz repensar a qualidade da educação tão defendida por essas prestadoras de serviço.

Não obstante, o Manual da Escola do IAB ressalta que os casos de sucesso que inferiram na implementação do programa correspondem:

1) figura central do diretor, ao passo em percebe a existência de um problema que precisa ser solucionado, inclusive, fazendo uso das propostas idealizadas pelo próprio programa e quando toma para si tanto a tarefa de implementar o programa quanto ao

¹ O estudo refere-se a uma análise feita pelas autoras sobre a qualidade dos materiais apostilados, nesse caso em questão, os conteúdos elaborados por empresas que prestam esse tipo de serviço à rede pública de ensino de São Paulo, os quais por analogia podem ser comparados aos de Boa Vista-RR.

acompanhamento dos respectivos resultados.

Essa centralização de tarefas no diretor remete às indagações: Quem é responsável pelas demandas de cunho administrativo que deveriam ser efetivamente geridas pelo diretor da escola, enquanto gestor, tais como, orientação à equipe de apoio, qual seja, secretaria escolar, copa, terceirização, cuidadores de alunos, viabilização da merenda, reforma e/ou melhora estrutural do prédio, pequenos reparos, suporte e fortalecimento das APM – Associações de Pais e Mestres, ações sociais envolvendo a comunidade escolar adjacente, interlocução entre a SMEC e a escola? Será que o gestor acumula estas tarefas e ainda realiza o monitoramento do trabalho pedagógico? De que modo, o gestor e o Coordenador Pedagógico repartem ou compartilham as tarefas pedagógicas?

Portanto, tais questionamentos se contrapõem ao entendimento de Nereide Saviani ao descrever qual seria a forma mais oportuna para a divisão do trabalho nas escolas “cabe ao diretor a parte administrativa, ficando o Supervisor com a parte técnica” (SAVIANI, 1981, p. 56-57). Por isso, na minha leitura identifiquei que o Manual da Escola do IAB em diferentes momentos, acaba incorporando às atribuições do diretor as mesmas tarefas que, em tese, deveriam ser desenvolvidas pelo Coordenador Pedagógico, talvez provocando dualismo na execução das mesmas tarefas.

2) sucesso depende do foco, ou seja, o manual reconhece que o diretor possui diversas atribuições e que por isso precisa: 2.1 – delegar e confiar; 2.2 – decidir o que não fazer, como forma de evitar a diluição dos esforços e; 2.3 – ser consistente, isto é, não autorizar implementações de tarefas ambíguas, uma vez que isso causaria desorientação à escola. Em relação a esse último ponto, entende-se que o programa espera que seja oferecido aos docentes apenas atividades que tenham a ver com a própria proposta do sistema de ensino apostilado.

Todavia, sabe-se que, na verdade, o que está por trás de tal atitude é o impedimento de que o Coordenador Pedagógico promova ações que, de fato, tenham correlação com uma prática pedagógica diferente do que propõe o programa de ensino, como pode-se verificar logo mais à frente nas definições de Veiga (2002) acerca do Projeto Político Pedagógico, sem contar com o velado empecilho à valorização da formação continuada tão necessária à melhoria das práticas docentes.

Contudo, de acordo com informações constantes no próprio manual, esse documento foi elaborado levando-se em consideração experiências e contribuições de milhares de diretores e Coordenadores Pedagógicos alastrados pelo país e que já participaram de seus programas de ensino (OLIVEIRA, 2011). Porém, não mostra qualquer evidência de que isto tenha acontecido de fato.

Mesmo sem a definição clara dos limites da atuação do gestor e do Coordenador Pedagógico no Manual da Escola do IAB, será feita a análise das atribuições do Coordenador Pedagógico diante das principais demandas requeridas pelo sistema privado de ensino, no tocante ao gerenciamento de seus programas. Para isso, expõe-se a seguir as categorias

de análise apresentadas pelo IAB para o que o Coordenador Pedagógico gerencie os programas:

a) **Plano de trabalho:** documento a ser utilizado pelo Coordenador responsável pelo programa em toda a rede credenciada, no caso em questão, alguém da SMEC. No referido plano, são traçadas as ações para cada um dos componentes hierárquicos da rede: secretaria municipal, escolas e salas de aula.

Sobre essa questão, Vasconcellos (2006, p. 96), expõe ser necessário que o Coordenador Pedagógico pratique o saber-fazer, por ser um elemento essencial para o eixo formativo da equipe docente e de si próprio ao vislumbrar a transformação da realidade no sentido do que se pretende. O autor enfatiza que a Coordenação Pedagógica deveria ter seu próprio projeto de trabalho, do mesmo modo que se exige do docente essa prática por meio dos planos de aula ou planos de ensino. Por isso, o autor faz a seguinte defesa:

Sabemos que o projeto não é panaceia, mas o mesmo argumento utilizado para com os professores serve para a supervisão: se é difícil o trabalho com um bom plano, será muito mais sem ele! Esta ideia tão simples não é tão facilmente assimilada pelos supervisores [...]. (VASCONCELLOS, 2006, p. 98).

De certo que a existência de um projeto específico direcionado à Coordenação Pedagógica não poderia ser, de uma hora para a outra, considerado o remédio capaz de curar todas as dificuldades a serem vivenciadas no ambiente escolar, conforme justificado acima por Vasconcellos (2006). Porém, resta-nos a certeza de que a elaboração de um plano visando ao norteamento das atividades do Coordenador e que esteja devidamente alinhado à consecução das propostas almejadas pelo Projeto Político Pedagógico da escola, de fato, poderia em muito contribuir para o desenvolvimento de uma prática educativa mais assertiva.

Um dado interessante e que cabe deixar registrado aqui, é o fato de que o Manual da escola do IAB não trata, em momento algum, da relação entre o plano de trabalho e o Projeto Político Pedagógico da escola. Isso porque desde que ocorreu a adesão aos programas de ensino apostilados do IAB por parte do município de Boa Vista o que pôde ser percebido, pelo menos nas escolas municipais onde foram realizados os estágios da autora deste estudo, foi que o PPP ficou em desuso, pois toda a organização do sistema apostilado se sobrepondo ao planejamento da escola, uma vez que a metodologia trabalhada possui características peculiares, o que de certa forma leva a crer que os critérios do programa mostram-se tão contundentes para a rede credenciada que acabam se sobrepondo inclusive à necessidade de existência do PPP na escola.

Desse modo, entende-se que a prática pedagógica acolhida pelo IAB contraria os princípios defendidos por Veiga (2002), para a construção do Projeto Político Pedagógico, que é compreendido como:

[...] algo que vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas ou como um documento meramente burocrático. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. (VEIGA, 2002, p. 2).

Sobre a importância do PPP, Vasconcellos (2006, p. 93) esclarece que diante de uma situação de conflito em que estejam envolvidos professores, diretores e mantenedora, o Projeto Político Pedagógico deve ser o instrumento a ser utilizado pelo Coordenador Pedagógico para se posicionar diante de cada situação concreta, ou seja, o PPP é tido como a ferramenta que dará alicerce à tomada de decisões do Coordenador Pedagógico, uma vez que esse deveria se encontrar devidamente amparado por algo que fora construído na coletividade pela comunidade escolar.

Em síntese, percebe-se que o plano de trabalho proposto pelo Manual da Escola do IAB resume-se a uma programação de execução do sistema apostilado e não se configura como um planejamento em sentido amplo. Assim, a elaboração do plano pode se tornar um ato sem sentido e meramente burocrático.

b) **Agenda do Professor:** considerada pelo IAB como um fator avaliativo fundamental, a agenda do professor nada mais é do que uma versão repaginada do que seria o tão conhecido diário de classe. Nela são reunidas várias informações, cujos registros permitem observar: a) frequência do aluno; b) andamento do programa de ensino; c) resultado dos alunos; d) ações de recuperação; e e) planos de aula.

O quesito “a”, frequência do aluno, é considerado essencial para que ocorra o seu aprendizado. Por isso faz-se necessário frisar que, para o Instituto Alfa e Beto existem três pressupostos básicos para a questão da frequência, sendo eles: “presença do diretor, de preferência na porta da escola; presença e boa acolhida dos alunos pelo professor e uma escola organizada com sala de aula estimulante”. (OLIVEIRA, 2011, p. 14).

Ressalta-se que não foi possível identificar no Manual da Escola do IAB, quaisquer argumentos concretos que pudessem sustentar a ideia de que a presença do diretor localizado à porta da escola viesse a ser considerada sinônimo de assiduidade do aluno. Muito pelo contrário, o que se pôde perceber durante a leitura é que o manual possui características normativas que vão desde o comportamento à postura que deverá ser seguida pela rede credenciada, diretor, coordenador e professor de sala de aula. Em função disso, o material termina assumindo o papel de um tutorial com fulcro na imposição de regras.

Retomando ainda essa questão da frequência do aluno e segundo o IAB, as empresas que prestam serviços privados de ensino acreditam que, um dia sequer que o aluno falte à escola já caracteriza o atraso desse aluno, uma vez que o sistema em questão trabalha com metodologia estruturada, ou seja, todos os dias são desenvolvidas atividades distintas daquelas que já foram explanadas, pois para esse sistema de ensino, o ano letivo é preenchido dia a dia.

O Manual da Escola do IAB explica ainda que estão implícitos na frequência do aluno: “comparecer diariamente às aulas, 200 dias por ano; comparecer pontualmente; comparecer mundo dos materiais escolares e dos uniformes; trazer os deveres de casa devidamente realizados; comparecer com uma atitude adequada à aprendizagem e respeitar as regras da escola” (OLIVEIRA, 2011, p. 14).

Assim, é possível perceber mais uma vez nesse contexto a recorrência de argumentos vazios, que não dão conta de subsidiar seus próprios fundamentos e nem de atender a realidade diversificada da sociedade brasileira e roraimense, especificamente.

No aspecto “b”, andamento do programa, o IAB defende a ideia de que o aprendizado do aluno dependerá da forma que o professor o ensina, ou seja, como ministrará o programa. Cabe ressaltar que o programa de ensino estruturado, nesse caso, é balizado por planos de cursos e planos de aula, caindo sobre o professor a responsabilidade de aplicar integralmente os conteúdos ao longo do ano letivo à turma que leciona, pois será o ano letivo quem ditará o ritmo do programa dia após dia.

Desse modo, apresentamos o quadro abaixo, conforme extraído da página 28 do Manual da Escola do IAB. Nele poderão ser verificados tanto os problemas quanto as propostas de solução oferecidas pela empresa para que o Coordenador Pedagógico assegure o ritmo das aulas, ou seja, o efetivo andamento do programa:

Causas mais comuns do não cumprimento do ritmo das aulas	Possíveis soluções
Professor não está preparado para utilizar os materiais do programa	-Rever o vídeo e manuais pertinentes em companhia do professor -Realizar novamente a capacitação inicial junto com o professor, no todo ou nas atividades em que ele sente dificuldade
Professor sabe o que fazer, mas ainda não tem suficiente experiência	-Ajudar o professor a adquirir experiência através de demonstrações, simulações e observação da experiência de colegas mais experientes. Isso se faz normalmente na reunião semanal ou quinzenal de planejamento -Acompanhar aulas do professor para ajudar a diagnosticar as dificuldades com mais precisão e superá-las nas reuniões
Professor não planeja aulas de forma adequada	-Assegurar que o professor aprenda e faça o planejamento adequado na reunião semanal/quinzenal
Falta de ritmo na aula	-Assegurar nas reuniões, tempo para que o professor pratique diante de seus colegas as atividades em que tem mais dificuldades -Assegurar que o professor sabe o que fazer, planeja corretamente as aulas e cuidadosamente para ministrar cada aula, especialmente a transição entre atividades e entre blocos de atividades
Professor concentra maior atenção nos alunos mais lentos, e com isso retarda o andamento do programa	-Promover a recuperação de todos ou de um grupo de alunos nas competências que não dominam, na própria sala de aula ou de forma paralela -Com base em diagnóstico (testes etc.), elaborar tarefas especiais e adicionais para que os alunos mais lentos façam em casa ou no contraturno

Quadro 02 - Acompanhamento do ritmo dos programas estruturados

Fonte: transcrito de Oliveira (2011, p. 28)

A situação ora apresentada é extremamente pertinente, pois é possível verificar que o professor e o Coordenador Pedagógico, de acordo com estas orientações do manual, vivem numa constante disputa contra o tempo. Isso porque encontram-se controlados pelo cumprimento das normas submetidas pelo sistema privado de ensino, conforme clarificado abaixo:

[...] A empresa privada oferece ao setor público, na verdade, um programa de ensino que incide sobre a organização dos tempos e rotinas de trabalho nas unidades escolares, que constituem formas de controle sobre este trabalho. (ADRIÃO *et al.*, 2012, p. 538)

Com isso, pode-se compreender que tanto o professor quanto o Coordenador Pedagógico têm por obrigação seguir uma metodologia imposta pela rede municipal de ensino, na qual deparam-se com o desafio de desenvolver suas atividades, qual seja, docência e coordenação, respectivamente, de modo a respeitar a cronologia do tempo e espaço requeridos pelo sistema apostilado, por isso, infere-se que ele dificulta a abertura de espaço para discussão e questionamento visando sanar dúvidas de alunos em relação ao conteúdo aplicado em sala pelo professor, o que acaba tolhendo-lhes a chance de ampliar as possibilidades de aprendizagem tão importantes para se formarem como cidadãos com espírito crítico, fato que, poderia ganhar mais aceitação caso não houvesse o cumprimento de tal exigência.

Esta situação leva à reflexão sobre como a ideia de Supervisão atrelada ao papel de “fiscalização”, conforme discorrida por Lourenço, Moulin e Araújo (1973), pode ser ainda posta em prática, dessa maneira, em pleno século XXI.

No que compete ao item “c”, resultado dos alunos, ele é mensurado pelo IAB por meio de testes, mesmo o próprio Instituto assumindo que tais instrumentos não possuem o lastro suficiente da perfeição e por serem limitados em sua forma avaliativa. Todavia o IAB ainda assim considera os testes como sendo os melhores instrumentos para essa finalidade, devido as características que os rodeiam, quais sejam o fato de “serem elaborados de forma consistente com o que foi ensinado, e portanto, permitindo ao professor identificar, com precisão, o que não foi aprendido ou também o fato dos resultados desses testes serem usados para promover a recuperação do aluno”. (OLIVEIRA, 2011, p. 15).

Em relação às ações de recuperação alusivas ao item “d”, conforme já explicitado, elas são promovidas basicamente de acordo com os resultados das aplicações de testes. Porém, levando-se em consideração que de acordo com Bloom, Hastings e Madaus (1983), no que concerne ao campo da avaliação da aprendizagem, o termo avaliação pode ser classificado como: somativa, diagnóstica e formativa. Assim, apresentamos abaixo manifestação daquilo que se considera ser mais condizente com o real significado de avaliar, por meio de testes, consoante proposto pelo Instituto Alfa e Beto:

A avaliação somativa manifesta-se nas propostas de abordagem tradicional, em que a condução do ensino está centrada no professor, baseia-se na verificação

do desempenho dos alunos perante os objetivos de ensino estabelecidos no planejamento. Para examinar os resultados obtidos, são utilizados testes e provas, verificando quais objetivos foram atingidos considerando-se o padrão de aprendizagem desejável e, principalmente, fazendo o registro quantitativo do percentual deles (WACHOWICZ; RAMANOWSKI, 2003, p. 124-125).

A partir dessa colocação torna-se possível perceber que, apesar de ser defendido pelo programa que a aplicação de testes é necessária para fins de diagnósticos de recuperação do aluno, ela também revela outros elementos que são interessantes à luz da satisfação própria do programa como, por exemplo, o nível do rendimento do aluno perante o que foi planejado e proposto pelo sistema de ensino apostilado, haja vista que esses registros poderiam servir a qualquer momento tanto para alimentar plataformas quanto subsidiar respostas para questionamentos advindos dos órgãos de controle interno e externo, no tocante à possíveis auditorias sofridas pela rede credenciada.

Isso de certa forma gera preocupação devido ao caráter classificatório e de aprovação assumido por esse tipo de avaliação, uma vez que o fator classificatório, ao avaliar o conhecimento adquirido pelo aluno, acaba comparando-o aos demais colegas de sala em termos de desempenho. É necessário estar atento para que isso não produza estímulos competitivos entre os alunos e o consequente prejuízo educacional.

No tocante aos planos de aula, letra “e”, eles são construídos no momento da realização das reuniões de planejamento, que ocorrem semanalmente ou quinzenalmente na maioria das escolas, sendo que de acordo com o Manual da Escola, as reuniões serão coordenadas por professor especialista na disciplina, dependendo do tipo de programa adotado pela rede.

Ocorre que, na prática o que supostamente acontece é que, até por uma questão de lotação, a mantenedora municipal, em boa parte, direciona às escolas apenas o quantitativo necessário de professores, tendo como base para essa distribuição o número de turmas que a referida unidade atende.

Com isso vale alertar para a possibilidade de as reuniões de planejamento não serem conduzidas conforme requer o sistema de ensino apostilado, apesar que, mesmo que seguisse tal orientação ainda assim incorreria numa distorção, pois as reuniões, segundo o manual, não são espaços de estudo e aprofundamento teórico, mas para a elaboração da agenda do professor e exercitação das atividades propostas nas apostilas, de modo a garantir o fluxo do programa.

E como forma de facilitar o entendimento das ações de gerenciamento pedagógico dos programas do IAB, replica-se abaixo um quadro detalhado com as principais orientações destinadas ao Coordenador Pedagógico, de acordo com o que prevê o Manual da Escola (OLIVEIRA, 2011, p. 23).

Natureza da ação	Data	Instrumento	Itens mais importantes
AÇÃO 1 Responsabiliza-se pela capacitação inicial dos professores	Antes de começar a implementação do programa	-Este manual -Orientações da Secretaria de Educação (quando for o caso) -DVDs de demonstração -Manual de capacitação específico do programa a ser implantado -Manuais de orientação, manuais do professor e livros do aluno relativos ao programa a ser implantado	-O professor deve dispor de informações e competências para usar o programa com segurança antes de começar o ano letivo
AÇÃO 2 Acompanhar o ritmo de implementação do programa	Uma vez por semana	Agenda do professor	-Planejamento -Execução do plano de aulas
AÇÃO 3 Acompanhar o resultado das reuniões de planejamento	Uma vez por semana ou por quinzena	Agenda do professor	-Qualidade da reunião -Qualidade do plano
AÇÃO 4 Acompanhar Frequência dos alunos	Uma vez por mês	Agenda do Professor	-Identificar alunos com muitas faltas
AÇÃO 5 Acompanhar o professor em sala de aula	Sempre que necessário	Roteiro de observação em sala de aula ²	-Verificar se o professor sabe fazer, e se faz o que deve ser feito
AÇÃO 6 Preparar aplicação de testes	Quinze dias antes da aplicação de cada teste	-Agenda do professor -Este manual -DVD aplicação dos testes	-Assegurar que o professor fez a revisão -Assegurar que a aplicação do teste se efetivará na data prevista
AÇÃO 7 Analisa e usar os resultados dos testes para diagnosticar e recuperar os alunos	Após a aplicação de cada teste	-Testes -Agenda do professor -Este manual -DVD aplicação dos testes	-Diagnóstico preciso -Organizar reunião com professores -Estratégias eficazes para recuperar o aluno -Organizar reunião com os pais
AÇÃO 8 Reunião com os pais	-Início do ano letivo -Após a aplicação de cada teste	-Agenda da reunião (ver página 52) ³	-Corresponsabilizar os pais pelo sucesso do aluno -Pedir parceria

Quadro 03 - Atividades de gerenciamento pedagógico dos programas estruturados

Fonte: Transcrito de Oliveira (2011, p. 23)

² A página 39 do Manual da Escola do IAB dispõe de um modelo de Roteiro de observação de sala de aula, contendo os critérios que deverão ser observados pelo Coordenador Pedagógico em relação ao professor, cuja finalidade é verificar se o professor está conseguindo acompanhar o ritmo do programa (ação 5 do quadro acima).

³ A página 52 do Manual da Escola do IAB apresenta um esquema semelhante a um roteiro, no qual aponta quais os tópicos que o Coordenador Pedagógico deverá abordar durante a reunião com os pais (ação 8 do quadro acima).

Com a amostra ora apresentada, podemos analisar inúmeras vertentes em relação às sugestões defendidas pelo sistema apostilado do IAB no que diz respeito ao gerenciamento do trabalho pedagógico escolar.

Dessa forma, considera-se relevante examinar, mesmo que sucintamente, cada um dos tópicos principais elencados pelo quadro e de que forma eles, de fato, refletem na conduta do Coordenador Pedagógico. Ao examinarmos o item “natureza da ação”, nos damos conta que ele se refere ao tipo de demanda ou providência que o Coordenador deverá executar.

Enquanto o tópico “data” estipula um prazo em que a ação deverá ser providenciada, denotando claramente numa fixação de tempo e consequente controle em relação à atitude a ser tomada pelo Coordenador Pedagógico. Por meio do item “instrumento” o manual oferece as opções de materiais e instrumentos que devem ser utilizados para a efetiva realização desse controle. No tocante aos critérios que deverão ser observados para garantir que a ação (demanda) inicial seja atingida, o manual os denomina como sendo os “itens mais importantes” de todo processo gerencial do IAB.

No entanto, o que se pode conceber, na verdade, é um amontoado de serviços que são despejados sobre o Coordenador Pedagógico, incorporando nele a figura do fiscalizador e controlador de tarefas. É o que podemos conceituar como o típico “tarefeiro de plantão”, muito distante das concepções verdadeiramente pedagógicas descritas anteriormente por Vasconcellos (2006), no quadro 1 deste trabalho.

c) Capacitação:

Considerando as observações acima, faz-se mister tratar de um tema que também faz parte da rotina de atuação do Coordenador Pedagógico e que por isso requer análise, trata-se das principais formas de capacitação docente propostas pelo Instituto Alfa e Beto, no intuito de proporcionar estratégias de apoio aos professores:

1) capacitação inicial - considerada como primeiro contato do professor com o material que irá trabalhar. É o momento de apresentar e familiarizar o professor com os programas, mídias de demonstração que poderão ser utilizados nas futuras reuniões de planejamento.

2) reuniões de planejamento - são eventos realizados semanal ou quinzenalmente e são vistos como cerne do desenvolvimento e da capacitação do professor. O manual recomenda que tenha uma duração mínima de 90 e máxima de 120 minutos, além de limitar em 12 o número de participantes por programa. Conforme já explicado antes, o IAB recomenda que as reuniões de planejamento sejam presididas por professores de áreas específicas, dependendo do tipo de programa trabalhado.

Segundo o próprio Manual da Escola, espera-se do professor nessas reuniões: “2.1 que analise sua prática, a partir de experiência própria, de seus colegas, além das considerações do Supervisor; 2.2 - elabore seu plano de aula para a próxima etapa do programa, o qual deverá contemplar uma ou duas semanas de aula e 2.3 - aprofunde o

conhecimento teórico em relação aos fundamentos do que faz". (OLIVEIRA, 2011, p. 10).

3) reuniões mensais de gerenciamento - são compromissos que contam com a participação do diretor, do Coordenador Pedagógico e do professor e servem basicamente para examinar as informações levantadas pela agenda do professor, conforme detalhado anteriormente.

Feita esta colocação, acredita-se ser necessário em primeira mão, distinguir que para o IAB a capacitação é vista com o objetivo de preparar os professores para o conhecimento, utilização e aplicação do material estruturado, daí a justificativa para que o diretor e o Coordenador Pedagógico não autorizem a inserção de métodos que não estejam alinhados com a proposta do sistema de ensino.

Por outro lado, as reuniões de planejamento sugeridas pelo manual, apesar de apresentarem outras vertentes pedagógicas, na verdade servem apenas para que o professor elabore seu plano de aula de acordo com os conteúdos previamente já dispostos pelo IAB.

Neste sentido, no que concerne ao conceito de Capacitação, Mizukami (2002) vai afirmar que "tanto a ideia de reciclagem como a de capacitação apoia-se na visão de acúmulos de conhecimentos teóricos para aplicação posterior na prática", enquanto que os estudos de Marin (1995, p. 17) nos direcionam justamente para o fortalecimento da inserção dos sistemas privados de ensino, ao expor que "[...] a adoção dessa concepção desencadeou, entre nós, inúmeras ações de 'capacitação' visando à 'venda' de pacotes educacionais ou propostas fechadas aceitas acriticamente em nome da inovação e da suposta melhoria".

Dessa forma, observa-se que a proposta de capacitação encampada pelo IAB, na verdade, contraria os preceitos de formação continuada de professores, uma vez que, conforme Rodrigues (2004), essa formação docente se trata de "pensar e repensar a compreensão de formação continuada num sentido mais amplo e que envolva escola, os saberes dos professores e sua vida profissional". Ou seja, a autora defende que a formação apropriada para se trabalhar com os professores de maneira contínua deveria levar em consideração esses três pilares fundamentais ao seu desenvolvimento, autonomia e emancipação.

Entretanto, sobre essa metodologia formativa trabalhada pelo Instituto Alfa e Beto, Santos (2018) nos explica que:

A Secretaria de Educação, ao assumir a proposta de capacitação do sistema apostilado do IAB, perde a autonomia como instituição responsável por planejar a formação dos seus professores, de acordo com as necessidades dos sujeitos e do próprio sistema de ensino. Aquilo que o Instituto considera que é a necessidade dos professores, o conteúdo específico da área e o gerenciamento do programa de ensino passam a ser assumidos como verdade. (SANTOS, 2018, p. 262).

Sendo assim, identifica-se que, tendo em vista os fatos narrados, que o IAB se utiliza ao longo de todo texto do Manual da Escola do termo capacitação ao se referir à ideia de formação continuada. Todavia, mesmo que o PME - Plano Municipal de Educação (2015-2025), discorra na seção IV sobre a necessidade de valorização e formação dos profissionais trabalhadores da educação, Santos (2018) clarifica sobre essa divergência que:

Poderíamos dizer que os termos estão colocados nos textos escritos (PME) e oralizados (fala do formador) por mero desconhecimento dos seus significados, contudo o contexto de sua produção e os demais elementos que os compõem indicam que, de fato, é esta a concepção de formação presente nos textos produzidos na esfera pública da rede municipal, mesmo que se reconheça no PME que a formação também é um direito do professor. (SANTOS, 2018, p. 263).

Neste sentido, observa-se ua discrepância entre os posicionamentos defendidos tanto pelo Manual da Escola quanto pela Prefeitura de Boa Vista em relação ao sentido desejado sobre aquilo que vem a ser efetivamente a formação docente. O manual faz referência a um estilo de capacitação totalmente destoado de seu significado apontado pela produção acadêmica e com essa atitude acaba desprestigiando a escola, os saberes dos professores e sua vida profissional, vertentes consideradas essenciais para o trabalho que contempla a formação continuada dos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a conclusão deste artigo é importante relembrar que a Coordenação Pedagógica é fruto de um enraizamento do Supervisor escolar como uma tarefa de monitoramento. Um exemplo que deixa isso claro tem muito a ver com a trajetória percorrida pela Supervisão até se chegar ao momento da travessia para a Coordenação Pedagógica, mais precisamente entre as décadas de 1980 - 1990. O que se tinha antes era uma Supervisão com viés inclinado à inspeção, ao controle e à fiscalização, que ao assumir o cunho de autoritarismo, almejava que os serviços fossem realizados submissamente.

Entretanto, mesmo que seja considerada a polissemia de termos galgados pela Supervisão, os estudos que aqui foram elaborados, mostram que a Coordenação Pedagógica surge com o fulcro de dar uma nova concepção ao trabalho de Supervisão, munindo-a com a função transformadora no sentido de valorizar o caráter transformador da escola por meio de seu Projeto Político Pedagógico, tendo em vista a relevância desse documento para o cumprimento de obrigações construídas e assumidas coletivamente pela comunidade escolar. É imprescindível registrar que, ao honrar com tais obrigações, a escola acaba viabilizando um espaço democraticamente mais satisfatório para a tomada de decisão de seus entes perante a sociedade.

O presente estudo permite também esclarecer que, as atribuições do Coordenador

Pedagógico previstas no Manual da Escola do IAB tendem para uma prática mais condizente com o modelo retrógrado de Supervisão em vez da prática defendida pela Coordenação Pedagógica na contemporaneidade, tendo em vista que seu leque de amplitude é capaz de alçar patamares que envolvem questões de currículo, construção do conhecimento, aprendizagem, relações interpessoais, ética e relacionamento com a comunidade.

Outra confirmação possibilitada por esta análise, diz respeito ao fato do IAB demonstrar preocupação central com aspectos externos ao trabalho do Coordenador Pedagógico: matrícula, frequência de alunos, pontualidade de alunos e professores, além da conduta do professor em relação a seus deveres, rememorando no tempo presente comportamentos já experienciados no passado.

Como fator resultante da adesão ao IAB pela Prefeitura de Boa Vista tem-se que o processo educativo passou a ser gerenciado com status de empresa, retirando da rede municipal a autonomia de coordenar a pasta direcionada ao ensino. Uma vez incorporada à rede, a empresa privada de ensino passa a assumir controle sobre a credenciada, restando à essa a inegável missão de colocar-se à disposição das estratégicas peculiares propostas pela empresa.

É necessário relatar que, conforme abordado nesta análise, a empresa em questão descumpre elementos cruciais para o processo de ensino aprendizagem, os quais perpassam desde as DCNEI até a concepção de formação continuada direcionada aos professores. Esses fatos são suficientemente evidenciados por esse estudo ao comparar-se à divergência das propostas apresentadas pelo Manual da Escola em relação às pesquisas realizadas pelos autores e que foram examinadas para realização deste trabalho. Encerra-se com esmero este estudo, ao passo em que se repisa a ideia da Coordenação Pedagógica como uma atividade de mediação e articulação do trabalho pedagógico na escola, visando o pleno desenvolvimento dos sujeitos que a constituem. Recomenda-se leitura deste trabalho por outros profissionais vinculados ao campo educacional, que, assim como esta autora, compreendem que a alienação deve ser combatida por dificultar a construção de práticas democráticas na escola. Todavia, aproveita-se para repudiar quaisquer tentativas de retirada da autonomia e emancipação dos professores, qual seja a esfera em que esses venham a atuar.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. et al. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n.108, p. 799-818, out. 2009.

ADRIÃO, Theresa *et al.* As parcerias entre prefeituras paulistas e o setor privado na política educacional: expressão de simbiose? *Educação e Sociedade*. vol.33 no.119 Campinas Apr./June 2012. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000200011. Acesso em: 20/03/2019.

ADRIÃO, Theresa; DAMASO, Alexandra; GALZERANO, Luciana Sardenha. Síntese de pesquisa com professores de escolas municipais de educação infantil sobre o uso do material apostilado privado em classes de educação infantil. *Anais do XXVI Simpósio da Anpae*. 2013. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/TheresaAdriao-ComunicacaoOralint.pdf>. Acesso em: 15/03/2019.

AFONSO, Almerindo Janela. Gestão, autonomia e accountability na escola pública portuguesa: breve dicotomia. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* (RBPAE). Associação Nacional de Política e Administração da Educação. Editora: Maria Beatriz Luce. Porto Alegre: ANPAE. V.26, n 1, p.13-30, jan-abr. 2010.

BALL, S.; YODELL, D. Privatización encubierta en la educación pública, Internacional de la Educación. Bruselas, 2007. Disponível em: <http://www.joanmayans.com/privatizacion_encubierta_de_la_educacion_publica.pdf>. Acesso em: 07/04/2019.

BOA VISTA. **Projeto Básico nº 027 para aquisição de material didático**, 2015. Disponível em: <http://transparencia.boavista.rr.gov.br/dinamico/cpl/adb3d9638273bdd9be37b1c31f689228.pdf>. Acesso em: 15/05/2019.

BRASIL, CNE. **Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.

CHAVES, E. O. C. **O curso de Pedagogia**: um breve histórico e um resumo da situação atual. In: Cadernos do CEDES. A formação do educador em debate. São Paulo, (1-2), 4769, 1981.

CHAVES, Vera; GUTIERRES, Dalva; MENDES, Odete; RIBEIRO, Maria. **Gestão da Educação - uma revisão conceitual na perspectiva de análise do Plano de Ações Articuladas - PAR**. Ano 2014. Disponível em: http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT1/GT1_Comunicacao/VeraLuciaJacobChaves_GT1_integral.pdf. Acesso em 07/04/19.

CROSO, Camilla; MAGALHÃES, Giovanna Modé. Privatização da educação na América Latina e no Caribe: tendências e riscos para os sistemas públicos de ensino. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, nº. 134, p.17-33, jan.-mar., 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v37n134/1678-4626-es-37-134-00017.pdf>. Acesso em 11.06.2019.

LEONTIEV, Álexis. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: LURIA, A. R. et al. **Psicologia e Pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Tradução: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2003.

LOURENÇO, Leda; MOULIN, Nelly; ARAÚJO, Maria. Histórico, conceito e importância da supervisão escolar. In: **Curriculum**, Rio de Janeiro, nº12 (4): 23-33, 1973. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/curriculum/article/viewFile/62409/60534>, Acesso: 04/04/2019.

MARIN, Alda Junqueira. Educação Continuada: Introdução a uma Análise de Termos e Concepções. **Cadernos Cedex** nº 36. Campinas (SP): Papirus, 1995.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti e Outros. **Escola e Aprendizagem da Docência**: processos de investigação e formação. São Carlos (SP): EDUFSCar, 2002.

OLIVEIRA, Elisângela Silva de. **Ensino de Ciências nos anos escolares iniciais: o que professoras dizem de si e de sua docência**. 2016. 141 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal do Mato Grosso/Universidade Federal do Pará/Universidade do Estado do Amazonas. Manaus, Amazonas, 2016.

OLIVEIRA, João Batista Araújo. **Programa Alfa e Beto de Alfabetização**: manual da escola. 10. ed. Brasília: Instituto Alfa & Beto, 2011.

RODRIGUES, Barroso Disnah. **Educação continuada**: analisando sentidos a partir de terminologias e concepções. UFPI, 2004, disponível em: http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/GT.2/GT2_15_2004.pdf. Acessado em 17.06.2019.

SANTOS, Edlauva Oliveira dos. **Necessidades formativas de professores iniciantes que ensinam Matemática na rede municipal de Boa Vista-RR**. 2018. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal do Mato Grosso/Universidade Federal do Pará/Universidade do Estado do Amazonas. Manaus, Amazonas, 2018.

SAVIANI, Dermeval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**: da formação à ação. 6.ed. - São Paulo: Cortez, 2007, p. 13-38.

SAVIANI, Nereide. **Função técnica e função política do supervisor em educação**. São Paulo, PUC-SP, 1981. Dissertação de mestrado.

SCHLICKMANN, Raphael. **Administração Pública no Brasil**: O Gerencialismo. Ano: 2016, disponível em: <https://www.politize.com.br/gerencialismo-administracao-publica/>. Acesso em 12/06/2019.

Tipos de avaliação, Und. n° 6, disponível em: http://ava.opet.com.br/conteudo/editora/curso_cosmopolis/avaliacao_educacional/PDF_ava_educ_UT6.pdf. Acesso em: 07/04/2019.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 7. Ed., São Paulo: Libertad editora, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. Texto extraído sob licença da autora e da editora do livro: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org). **Projeto Político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 14^a edição. Papirus, 2002.

VENAS, Ronaldo Figueiredo. A transformação da coordenação pedagógica ao longo das décadas de 1980 e 1990. In: **Anais do VI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**. São Cristóvão/SE, 20-22 de setembro, 2012.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.