



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS SOCIAIS E CIDADANIA**

**CARLA SOUZA VIANA DOS SANTOS MARTINS**

**REALIDADE E CONTRADIÇÕES DO TRABALHO DO(A) COORDENADOR(A)  
PEDAGÓGICO(A) DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DA BAHIA:  
POSSIBILIDADES DE AVANÇOS DA PRÁTICA A PARTIR DA PEDAGOGIA  
HISTÓRICO-CRÍTICA– 2015 a 2021**

**Salvador - BA  
2024**

**CARLA SOUZA VIANA DOS SANTOS MARTINS**

**REALIDADE E CONTRADIÇÕES DO TRABALHO DO(A) COORDENADOR(A)  
PEDAGÓGICO(A) DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DA BAHIA:  
POSSIBILIDADES DE AVANÇOS DA PRÁTICA A PARTIR DA PEDAGOGIA  
HISTÓRICO-CRÍTICA– 2015 a 2021**

Dissertação desenvolvida na linha de pesquisa Políticas Sociais Universais, Institucionalização e Controle do Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais e Cidadania- PPGPSC, da Universidade Católica do Salvador para obtenção do título de mestre em Políticas Sociais e Cidadania.

Orientadora: Profa. Dra. Kátia Oliver de Sá

**Salvador - BA  
2024**

## FICHA CATALOGRÁFICA

Dados de Catalogação na Publicação (CIP)  
Ficha Catalográfica. UCSAL. Biblioteca Dom Geraldo Majella Agnelo

M386 Martins, Carla Souza Viana dos Santos

Realidade e contradições do trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico(a) da educação básica do estado da Bahia: possibilidades de avanços da prática a partir da pedagogia histórico-crítica – 2015 a 2021. / Carla Souza Viana dos Santos – Salvador, 2024.

129 f.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Kátia Oliver de Sá.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica do Salvador. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania.

1. Coordenador Pedagógico 2. Educação Básica - Bahia 3. Pedagogia 4. Educação Continuada I. Sá, Kátia Oliveira de – Orientadora II. Universidade Católica do Salvador. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação III. Título.

CDU 37.07

## TERMO DE APROVAÇÃO

**Carla Souza Viana dos Santos Martins**

“REALIDADE E CONTRADIÇÕES DO TRABALHO DO (A) COORDENADOR (A) PEDAGÓGICO (A) DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DA BAHIA – 2015 a 2021: POSSIBILIDADES DE AVANÇOS DA PRÁTICA A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA”

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador.

Salvador, 03 de junho de 2024.

Banca Examinadora:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Kátia Oliver de Sá - UCSAL (orientadora)



gov.br

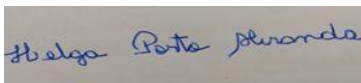
Documento assinado digitalmente

KATIA OLIVER DE SA

Data: 19/06/2024 21:06:13-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Maria de Fátima Pessôa Lepikson - UCSAL



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Helga Porto Miranda - UNEB

Aos trabalhadores e trabalhadoras da escola pública, que  
incansavelmente, se mostram resistentes ao modo de  
produção capitalista.

A minha mãe, por ser uma mulher preta, uma mãe solo, que  
consegui se manter forte, frente a uma sociedade patriarcal e  
racista. Você é minha maior referência de resistência.

## **AGRADECIMENTOS**

Diante de toda a contradição que é (re) existir nesta nossa vida, muitas são as razões para começar agradecendo ao meu Deus, em nome do teu filho amado Jesus, por ser sempre detalhadamente cuidadoso e bondoso comigo.

Agradecer a minha mãe, Aldenice, por sempre ser o meu porto seguro, a minha fortaleza. Eu te amo.

Ao meu irmão Adelson, pela rede de apoio comigo e com meus filhos. Você é o meu anjo.

Ao meu esposo, Tiago, por me apoiar incondicionalmente e viver junto comigo as minhas escolhas, que se tornam as nossas. Você é o meu amor.

Aos meus presentes do Senhor nesta vida, meus filhos Bento e Levy, pela entrega de amor diária, transformados em motivação para seguir por nós. O meu amor por vocês é inominável.

A Bia, minha filha, que não gerei no ventre, mas carrego no meu coração. Você é a minha princesa.

A minha imensa gratidão a Prof<sup>a</sup>. Dra. Kátia Oliver de Sá, que extrapola o lugar de professora e atinge uma maternidade (acadêmica) inexplicável. Obrigada. A senhora é luz!

Aos meus colegas de turma (que turma!). Vocês foram fundamentais na minha caminhada. Gratidão.

Ao meu grupo de pesquisa GEPPGE, por ser uma fortaleza em acolher, cuidar e nos fazer crescer.

A Banca Examinadora, Prof<sup>a</sup> Dra. Fátima Lepikson e a Prof<sup>a</sup> Dra. Helga Porto, pela disponibilidade em nos fazer avançar, com orientações e experiências potentes. Muito obrigada.

Valeu muito a pena! E continuará valendo, sempre!

Como sei pouco, e sou pouco, faço o  
pouco que me cabe, me dando inteiro.  
Sabendo que não vou  
ver o homem que quer  
ser [...].  
[...] Os que virão, serão povo,  
e saber serão, lutando. (Mello, 1978)

MARTINS, Carla Souza Viana dos Santos. **Realidade e Contradições do Trabalho do (a) Coordenador(a) Pedagógico(a) da Educação Básica do Estado da Bahia:** possibilidades de avanços da prática a partir da Pedagogia Histórico-Crítica 2015 - 2021. Orientadora: Kátia Oliver de Sá. 150 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania) – Universidade Católica do Salvador, Salvador, Bahia, Brasil, 2024.

## RESUMO

A presente investigação partiu da linha de pesquisa Políticas Sociais Universais, Institucionalização e Controle do Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais e Cidadania da UCSal. Levanta a seguinte questão central: Quais os indicadores de realidade, contradições e possibilidades do perfil do trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico(a) em escolas públicas da Educação Básica do estado da Bahia em vistas a produção do conhecimento *stricto sensu* no período de 2015 a 2021 e que indicadores de avanços podem ser considerados a partir de fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica? Tem como objetivo geral: Identificar e destacar os indicadores de realidade, contradições e possibilidades do perfil do trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico(a) em escolas públicas da Educação Básica do estado da Bahia, a partir da produção do conhecimento *stricto sensu*, em vistas ao período de 2015 a 2021 e apontar indicadores de avanços que podem ser considerados a partir de fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica. Metodologicamente este estudo apresenta-se sob a perspectiva de pesquisa documental, considerando a análise de sete produções *stricto sensu* produzidas em universidade públicas do Estado da Bahia, que investigam o trabalho da coordenação pedagógica em escola de Educação Básica do estado da Bahia. Foi aplicado a análise de conteúdo a partir de Bardin (2015), por levantar um processo de investigação, que permite compreender criticamente o sentido explícito e/ou implícito das comunicações científicas das produções (dissertações e teses). Como resultado da investigação, identificamos, dentre outros indicadores: a) Que o trabalho da coordenação pedagógica tem a sua função historicamente associada a determinadas práticas que remetem a supervisão escolar, cujos indicadores de realidade se apresentam contraditórios; b) o arcabouço da legislação tem fragilidade quando a orientação de atribuições nas escolas de educação básica; c) há uma sobrecarga de trabalho que limita o trabalho no que se refere, principalmente a atividade que deveria ser prioritária, que é a formação docente em serviço; d) o Estado não tem investido na formação continuada dos coordenadores pedagógicos. Diante deste indicadores de realidade, a pesquisa aponta a possibilidade de avanços, a partir da apropriação de fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, que se constitui em uma teoria que oferece subsídios para o trabalho da coordenação pedagógica, visando promover rupturas de métodos de ensino de abordagens reprodutivistas, implementadas rotineiramente, ainda, que de forma ingênua e retroalimentados pela ausência de uma postura crítica da realidade dos processos pedagógicos no âmbito das escolas públicas.

**Palavras-chave:** Trabalho Coordenador(a) Pedagógico(a); Formação continuada; Educação Básica; Pedagogia Histórico-Crítica.

## RESUMEN

La presente investigación surgió de la línea de investigación Políticas Sociales Universales, Institucionalización y Control del Programa de Posgrado en Políticas Sociales y Ciudadanía de la UCSal. Se plantea la siguiente pregunta central: ¿Cuáles son los indicadores de realidad, contradicciones y posibilidades del perfil de trabajo del coordinador pedagógico en escuelas públicas de Educación Básica del estado de Bahía de cara a la producción de conocimiento estricto sensu en el período de 2015 a 2015? 2021 y ¿qué indicadores de progreso se pueden considerar a partir de los fundamentos de la Pedagogía Histórico-Crítica? Su objetivo general es: Identificar y resaltar indicadores de realidad, contradicciones y posibilidades en el perfil de trabajo del coordinador pedagógico en escuelas públicas de Educación Básica del estado de Bahía, a partir de la producción de conocimiento estricto sensu, con miras al período del 2015 al 2021 y señalar indicadores de avances que pueden considerarse a partir de los fundamentos de la Pedagogía Histórico-Crítica. Metodológicamente, este estudio se presenta desde la perspectiva de la investigación documental, considerando el análisis de siete producciones estricto sensu producidas en universidades públicas del Estado de Bahía, que investigan el trabajo de coordinación pedagógica en una escuela de Educación Básica del Estado de Bahía. Se aplicó análisis de contenido con base en Bardin (2015), para plantear un proceso de investigación, que permita comprender críticamente el significado explícito y/o implícito de las comunicaciones científicas en las producciones (disertaciones y tesis). Como resultado de la investigación identificamos, entre otros indicadores: a) Que el trabajo de coordinación pedagógica tiene su función históricamente asociada a ciertas prácticas que se refieren a la supervisión escolar, cuyos indicadores de realidad son contradictorios; b) el marco legislativo es débil a la hora de orientar las tareas en las escuelas de educación básica; c) existe una sobrecarga de trabajo que limita el trabajo, especialmente la actividad que debe ser prioritaria, que es la formación docente en servicio; d) el Estado no ha invertido en la formación continua de coordinadores pedagógicos. Ante estos indicadores de la realidad, la investigación apunta a la posibilidad de avances, a partir de la apropiación de fundamentos de la Pedagogía Histórico-Crítica, que constituye una teoría que ofrece subsidios para el trabajo de coordinación pedagógica, visando promover rupturas en los métodos de enseñan umza de la reproducción. enfoques, implementados de manera rutinaria, aunque de manera ingenua y alimentados por la falta de una postura crítica hacia la realidad de los procesos pedagógicos dentro de las escuelas públicas.

**PALABRAS CLAVE:** Trabajo de Coordinación Pedagógica; Formación continua; Educación básica; Pedagogía Histórico-Crítica.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC – Atividade complementar

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE – Conselho Nacional de Educação

CP- Coordenador Pedagógico

CRs. – Coordenadoria Regionais

DCN – Diretrizes Curriculares

Nacionais GR – Gerência Regional

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PHC – Pedagogia Histórico-Crítica

PPGs – Programas de Pós- graduação

SMED – Secretaria Municipal de Educação

UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UNEB – Universidade Estadual da Bahia

USAID – *United States Agency for International Development*

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Levantamento dos objetivos gerais das sete produções levantadas para análise da produção do conhecimento .....	55
Quadro 02 - Indicadores de realidade que apontam como o trabalho de coordenação pedagógica vem sendo realizado nas escolas do estado da Bahia, extraídos das sete produções <i>stricto sensu</i> para atender a análise de conteúdo.....	90
Quadro 03 - Indicadores de realidade que apontam contradições do trabalho de coordenação pedagógica que vem sendo realizado nas escolas do estado da Bahia, extraídos das sete produções <i>stricto sensu</i> para atender a análise de conteúdo.	105

## LISTA DE GRÁFICOS

Figura 01	Gráfico de Mostra das sete produções <i>stricto sensu</i> considerando a quantidade de dissertações e teses identificadas e levantadas para análise - período de 2015 a 2021.....	44
Figura 02	Gráfico de Levantamento de universidades e PPG no estado da Bahia que vem produzindo conhecimento sobre o trabalho da coordenação pedagógica, em vistas ao período de 2015 a 2021.....	45
Figura 03	Gráfico de Levantamento de universidades e PPG no estado da Bahia que vem produzindo conhecimento sobre o trabalho da coordenação pedagógica, em vistas ao período de 2015 a 2021.	46
Figura 04	Gráfico de Registro de anos de depósito das sete produções <i>stricto sensu</i> , que tratam do trabalho de coordenação pedagógica no estado da Bahia, que foram identificadas para análise .....	47
Figura 05	Gráfico de Área (s) de formação que prevalece na formação de (as) pesquisadores (as) que desenvolveram pesquisas sobre a coordenação pedagógica no estado da Bahia, em vistas ao período de 2015 a 2021 .....	47
Figura 06	Gráfico de Destaque para os objetivos gerais das sete (7) produções <i>stricto sensu</i> analisadas - 2015 a 2021.....	48

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
1.1	ESTUDOS ANTECEDENTES, QUESTÕES NORTEADORAS, PERGUNTA CENTRAL, OBJETIVOS E HIPÓTESE .....	18
1.2	ESBOÇO DO CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	24
1.3	MÉTODO DE EXPOSIÇÃO DA DISSERTAÇÃO .....	32
<b>2</b>	<b>CARACTERIZAÇÃO HISTÓRICA DOS INTERESSES DO TRABALHO DE COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E NO MARCO LEGAL .....</b>	<b>33</b>
2.1	BASE HISTÓRICA DO TRABALHO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO BRASIL A PARTIR DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....	34
2.2	FUNDAMENTOS DO MARCO LEGAL QUE INSTITUI O TRABALHO DE COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO BRASIL.....	43
<b>3</b>	<b>BALANÇO DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO <i>STRICTO SENSU</i> EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO NO ESTADO DA BAHIA (2015 A 2021): INDICADORES DE REALIDADE E CONTRADIÇÕES DO TRABALHO DE COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA .....</b>	<b>49</b>
3.1	CARACTERIZAÇÃO BIBLIOMÉTRICA DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO <i>STRICTO SENSU</i> DO ESTADO DA BAHIA SOBRE COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA – 2015 A 2021 .....	50
3.2	INDICADORES DE REALIDADE E CONTRADIÇÕES DO TRABALHO DE COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: O QUE APONTAM OS(AS) PESQUISADORES(AS) .....	56
<b>4</b>	<b>INDICADORES DE POSSIBILIDADES DE AVANÇOS DO TRABALHO DE COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA A PARTIR DE FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA</b>	<b>89</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>100</b>
<b>6</b>	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>106</b>

APÊNDICE A - Quadro 01 – Dissertações e teses extraídas de repositórios de IES públicas do estado da Bahia e da CAPES para atender a análise empírica da investigação .....	111
APÊNDICE B - Quadro 02 – Indicadores de realidade que apontam como o trabalho de coordenação pedagógica vem sendo realizado nas escolas do estado da Bahia, extraídos das sete (7) produções stricto sensu para atender a análise de conteúdo.....	114
APÊNDICE C - Quadro 03 – Indicadores de realidade que apontam contradições do trabalho de coordenação pedagógica que vem sendo realizado nas escolas do estado da Bahia, extraídos das sete (7) produções stricto sensu para atender a análise de conteúdo.....	129

## 1 INTRODUÇÃO

A proposta da problemática desta pesquisa emergiu a partir de discussões desenvolvidas no grupo de pesquisa em Gestão Escolar e Políticas Públicas (GEPPGE) do Programa de Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador (UCSal) e tem por base a linha de pesquisa - Políticas Sociais Universais, Institucionalização e Controle desse mesmo Programa.

Por estar inserida no contexto da educação, enquanto trabalhadora da docência, desde os 17 anos, principalmente em escolas de educação básica, os anseios sobre o projeto pedagógico instituído nestes espaços sempre me fizeram buscar formações que pudessem me ajudar a refletir sobre os caminhos da minha prática, bem como aprender a identificar as implicações das intenções das políticas públicas para os(as) filhos(as) da classe trabalhadora. Estas inquietações vêm me levando a pensar sobre possíveis possibilidades exequíveis de transformação do trabalho dos(as) profissionais de educação das escolas públicas.

Na condição de pedagoga concursada na rede de ensino municipal de Salvador do estado da Bahia, desde a aprovação em concurso em 2013, exerço a função de coordenadora pedagógica. Diante do trabalho que venho realizando nestes dez anos e poucos meses, muitos questionamentos venho levantando sobre o papel que desempenho na coordenação pedagógica, diante dos desafios da rede municipal de ensino do município do Salvador, frente à realidade e contradições da exiguidade do trabalho que efetivamente se desenvolve nas escolas desta rede.

Visando qualificar o meu trabalho com a formação do mestrado no Programa de Política Sociais e Cidadania da UCSal, nesta investigação, busquei levantar indicadores de como se desenvolve o trabalho profissional do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a), cuja necessidade exige que este(a) esteja suficientemente capaz de orientar o caminho que a escola precisa percorrer para dar acesso aos alunos e alunas desenvolverem suas capacidades de aprendizagem, através de uma competente liderança pedagógica junto aos professore(as) e a transmissão<sup>1</sup> do conhecimento

---

<sup>1</sup> Concebemos a categoria transmissão, reivindicada pela Pedagogia Histórico-Crítica, a partir de Lavourea; Pasqualine, (2020, p. 1), que nos esclarece: “A pedagogia histórico-crítica conserva o princípio da transmissão do conhecimento para todos, mas, uma vez que baseia em outra concepção de conhecimento, realiza-se a partir de outro método e subordina-se a outra finalidade, tal princípio é requalificado, vislumbrando a práxis. Postula-se, enfim, a compreensão da transmissão de

acumulado historicamente pela humanidade, que precisa ser tratado para promover o desenvolvimento humano<sup>2</sup> e assim, contribuir para potencializar e democratizar o trabalho da escola, que tem compromisso social instituído pelas políticas públicas educacionais.

Nesta perspectiva, essa investigação se propõe a levantar a realidade produzida por pesquisadores do *stricto sensu* que promoveram suas pesquisas em Programas de Pós-Graduação (PPG) no estado da Bahia, mediante análise em que é possível identificar determinados indicadores de realidade e contradições do trabalho de coordenação pedagógica na educação básica e assim, nos colocar em condições de apontar possibilidades de avanços e quiçá superação, mediante fundamentos que alicerçam a Pedagogia Histórico-Crítica. Portanto, esta é uma investigação, que se propõe a discutir e levantar contribuições no âmbito das políticas sociais em educação, que visem fortalecer a rede pública de ensino do estado da Bahia, considerando que o trabalho do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) nas escolas, demanda cada vez mais a necessidade deste(a), apropriar-se de conhecimentos, que possam contribuir para fortalecer os processos do trabalho de ensino aprendizagem desenvolvidos pelos(as) professores(as) das escolas das redes de ensino.

Desde quando foi instituída na década de noventa do século XX a função de coordenação pedagógica, vem sendo considerado que este(a) profissional da educação, possa ser capaz de contribuir para o desenvolvimento de potencialidades pedagógicas desenvolvidas pela escola no âmbito pedagógico, através do trabalho com o corpo de professores e por conseguinte, reverberar em possíveis mudanças

---

conhecimento como princípio de esfera ontológica - e não didática ou operacional - do processo educativo”.

<sup>2</sup> Tomamos a referência da categoria desenvolvimento humano, a partir da Psicologia histórico-cultural, que fundamenta a Pedagogia Histórico-Crítica; esta categoria tem uma abordagem apoiada no materialismo histórico-dialético, enquanto fundamento teórico-metodológico; esta psicologia nos apresenta o homem e a mulher como sujeitos sociais, cujo desenvolvimento vêm sendo promovido pela atividade que os vinculam à natureza, enquanto seres que a princípio não dispõem de propriedades de natureza biológica, que lhes assegurem, por si mesmos, a conquista do que os caracteriza como seres humanos. Segundo Leontiev (*apud* Martins, 2016): Os produtos gerados por atividades de trabalho a partir das várias gerações se impõem, enquanto traço fundante da humanidade dos sujeitos. Explicita este pesquisador, que o desenvolvimento humano sintetiza um longo e complexo histórico-social de apropriações de conhecimentos necessários ao longo da existência para suprir a condição humana. Saviani (2013, p. 13) destaca que: “[...] a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica.” E esse processo, diz esse pesquisador, tem que ser produzido historicamente, a partir de particularidades humanas, isto é, por comportamentos complexos, culturalmente formada, o que demanda o trabalho pedagógico de professores(as) para que ocorra a apropriação objetiva, a partir de conhecimentos já produzidos pela humanidade e que foram e estão sendo sistematizados e publicados para o acesso.

que avancem na práxis pedagógica no interior das escolas de educação básica, considerando sobretudo a difusão de conhecimentos pedagógicos, que são próprios em desenvolver processos de ensino e aprendizagem que atendem a necessidade da formação humana.

Quando buscamos investigar a categoria “trabalho” no âmbito de uma proposta que trata da formação do(a) profissional de educação é porque esta categoria é fundante ao processo de existência desse profissional da educação. Segundo Saviani (2008, p. 12) a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, o que significa afirmar que esta é “[...] ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho”.

Portanto, o trabalho do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) nas escolas públicas de Educação Básica, expressa significativo impacto social nas instituições escolares, uma vez que este trabalho está ligado ao perfil de uma determinada liderança pedagógica, o que possibilita oferta de orientações para o desenvolvimento do caminho adotado pelas escolas no cumprimento do seu Projeto Político Pedagógico (PPP)<sup>3</sup>.

Foi, portanto, a partir de minha inserção neste campo de trabalho, que identifiquei a necessidade de reconhecer indicadores dessa realidade em determinado período histórico, assim como as contradições e as possibilidades efetivas que esse trabalho vem promovendo no âmbito das escolas públicas do estado da Bahia.

A partir da identificação da realidade que vivenciam estes(as) trabalhadores(as) denominados(as) de Coordenadores(as) Pedagógicos, tomando como referência empírica estudos e pesquisas já realizados por pesquisadores no estado da Bahia, pretendemos nesta investigação, identificar os possíveis indicadores do trabalho do Coordenador(a) Pedagógico(a) em escolas da Educação Básica, considerando a análise de produção *stricto sensu* realizados em programas de pós-graduação no período de 2015 a 2021<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> O Projeto Político Pedagógico ou Projeto Pedagógico (PPP), é um documento produzido nas escolas por todo o corpo representativo que compõe a gestão participativa, que inclui: corpo docente, discente e representação da comunidade do entorno das escolas; este documento reúne fundamentos filosóficos, pedagógicos, os objetivos, metas e diretrizes a serem atingidos pela escola em um dado período de vigência. O PPP deve ser elaborado obrigatoriamente por toda instituição de ensino, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996.

<sup>4</sup> O recorte empírico de análise das produções de dissertações e teses desta pesquisa, decorre a partir do ano de 2015, porque este ano foi um marco da educação municipal, com a criação dos Referenciais Curriculares do Município de Salvador – Ba, que envolveu o segmento da Educação Infantil aos anos finais do Ensino Fundamental da Educação Básica. Na época, a proposta instituiu um curso de

No levantamento preliminar para verificar estudos antecedentes sobre a problemática a ser investigada, a partir de teses e dissertações, verificamos que o trabalho do(a) Coordenador (a) Pedagógico (a) nas escolas de Educação Básica é legalmente marcado pela sua gênese, denominada de supervisão escolar. Saviani (1999, p. 45) indica que, com a divisão do trabalho nas escolas, a parte administrativa coube ao Diretor, enquanto as questões técnicas pedagógicas ficaram a cargo do Supervisor, cuja função incluía detectar limites do trabalho pedagógico dos (as) professores (as) nas escolas.

Nesta perspectiva da supervisão, historicamente, o trabalho do (a) Coordenador (a) Pedagógico (a) sempre esteve associado ao de fiscalizador do trabalho docente; esse indicador contraditório, também é destacado em estudos de teses e dissertações dos Programa de Pós-Graduação de Educação do estado da Bahia, considerando as minhas primeiras aproximações exploratórias para definir o contexto desse objeto de investigação.

Portanto, numa aproximação inicial do balanço das pesquisas identificadas e levantadas, percebemos, que embora haja uma nova nomenclatura, intitulada de “coordenação pedagógica”, o trabalho deste profissional da educação, ainda é marcado por muitas práticas, que dialogam com a gênese profissional denominada de “supervisor”. Este termo foi criado no século XX, para atender ao trabalho de supervisão de trabalhadores nas fábricas; portanto encerra um conceito para a escola que é reducionista, quando foi pensado a ser transferido para uma função a ser desempenhada no âmbito das escolas por um profissional da educação.

Sobre essa realidade contraditória, marcada por resquícios da Supervisão, ainda hoje, permite, identificar na minha prática de Coordenadora Pedagógica, uma cultura relacional, retratada através distanciamento entre a coordenação pedagógica e os (as) professores (as), quando se faz necessário um trabalho de orientação, que possa fortalecer os vínculos através de momentos pontuais de estudos, leituras e reflexões sobre a prática de ensino e aprendizagem.

Esta proposta de investigação científica, acerca do trabalho do (a) Coordenador(a) Pedagógico(a) nas escolas de Educação Básica, corrobora para o âmbito das políticas sociais e de cidadania, visto que a gestão pedagógica das

---

formação de Coordenadores Pedagógicos para a rede municipal de ensino do Salvador- Bahia com material de apoio curricular; este conjunto de referenciais curriculares, orientam até hoje, o trabalho dos profissionais de Coordenação Pedagógica e dos professores (as).

escolas, que compete a este profissional, reverbera nos processos de ensino e aprendizagem de alunos(as) da educação básica e consequentemente no âmbito das políticas públicas educacionais.

O presente estudo permite promover um determinado aprofundamento da reflexão do trabalho do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) no contexto das políticas educacionais das escolas do estado da Bahia, que ofertam a Educação Básica, sob a análise das produções *stricto sensu* de universidades do estado da Bahia, bem como apresenta as possibilidades de levantar indicadores alicerçados na Pedagogia Histórico-Crítica, tão necessária, mas ainda, distante da realidade das escolas públicas e privadas deste estado, dado que esta proposta, embora citada nos referenciais de orientação para professores(as) soteropolitanos, não vem sendo discutida e nem vem sendo alicerce para a formação continuada de professores, nem tem referenciais de orientação para a práxis pedagógica das escolas da rede municipal do Salvador.

Considerando a conjuntura de avanços políticos e ideológicos dos setores mais conservadores da educação em nosso país, que tem visado censurar a socialização do conhecimento sistematizado historicamente no campo científico, investigar o trabalho pedagógico de Coordenadores(as) Pedagógico(as) é fundamental, porque este(a) profissional tem uma responsabilidade ampla sobre a implantação e implementação de políticas públicas na área educacional, dado ter um papel fundamental, também, nas relações gestoras no interior das escolas e na articulação com a comunidade do entorno.

Mediante estas reflexões introdutórias, que me inquietam como educadora e pesquisadora, avançamos nesta introdução em expor uma síntese de estudos antecedentes, que ampliam as nossas possibilidades de lançar questões norteadoras sobre o objeto, assim como uma pergunta central, objetivos da pesquisa e a hipótese de investigação.

## **1.1 ESTUDOS ANTECEDENTES, QUESTÕES NORTEADORAS, PERGUNTA CENTRAL, OBJETIVOS E HIPÓTESE**

Há estudos já produzidos que deram subsídios para o desenvolvimento desta pesquisa, que denominamos de estudos antecedentes e que ao mesmo tempo são

pesquisas, que dado ao caráter de contribuições ao processo investigativo proposto, compõem o campo empírico do capítulo terceiro desta dissertação.

Inicialmente, destacamos uma dissertação que trata de aspectos referentes ao trabalho do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a), mediante desafios, dilemas e possibilidades; esta produção foi realizada por Santos (2015). Nesse estudo foi possível verificar a existência de uma investigação que expõe o trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico(a), a partir da experiência da própria pesquisadora, bem como apresenta uma análise sucinta acerca da gênese e transição do trabalho do coordenador pedagógico, incluindo nesse processo, uma análise sobre os desafios da profissão e as possibilidades de avanços no atual contexto da Educação Básica no estado da Bahia.

Destacamos, também, uma pesquisa intitulada - Gestão Democrática Educacional e o trabalho do Coordenador Pedagógico: Limites e Contradições -, de Silva (2020), que expõe dentre outras questões relevantes a essa proposta de pesquisa, uma análise sobre a percepção dos coordenadores e gestores sobre esta função, a partir de uma rigorosa investigação. Esta pesquisa se destaca por abordar as contradições presentes no trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico(a), a partir de uma abordagem dialética, pautada no materialismo histórico, além de elencar a trajetória do coordenador pedagógico com foco na normatização da função.

A pesquisa intitulada - O Coordenador Pedagógico: Formação Continuada no Currículo da Rede -, de Ferreira (2015) objetiva discutir questões relacionadas a trabalho do(a) coordenador(a), pedagógico(a), na rede municipal de Irecê, município do estado da Bahia; esse estudo destaca-se pela discussão acerca da compreensão do lugar deste trabalhador, levando em consideração a transformação deste profissional no processo histórico da educação.

No contexto destas dissertações identificadas, a investigação intitulada - Reflexões sobre liderança e práticas educativas inovadoras, produzida por Cruz (2021) apresenta uma análise do(a) coordenador(a) pedagógico(a), enquanto um trabalhador responsável pela liderança de processos pedagógicos da escola, a partir de práticas inovadoras, pautadas no processo inacabado de formação.

No âmbito do conjunto desses estudos antecedentes que oferecem subsídios a nossa pesquisa, identificamos a existência de uma tese, intitulada - Nós na Rede: Formação Continuada na perspectiva do Coletivo de Coordenadoras Pedagógicas de

Salvador: Tensões, Desafios e Potenciais -, de Souza (2018), que ratifica a transcendência da formação continuada numa dimensão essencial ao trabalho do coordenador(a) pedagógico(a); a investigação discute o paradoxo da distância estabelecida entre o discurso institucional pautado numa pseudoformação, e a realidade das escolas municipais da rede municipal de Salvador, vivenciados pelo trabalho das coordenações pedagógicas nas escolas.

Compondo esta seleção de pesquisas que dialogam por aproximações com o presente estudo, têm-se a tese de Lima (2020), com o título: Coordenação Pedagógica: subsídios para atualização da função -, que investiga as possibilidades de ampliação da função da coordenação pedagógica, a partir das mudanças inerentes ao atual contexto social; a pesquisa foi desenvolvida numa escola da rede estadual de ensino do estado da Bahia, sob a perspectiva do estudo de caso.

Ato contínuo, no cerne desta discussão, identificamos também como próxima deste trabalho de pesquisa, a dissertação de Damasceno (2020), que elabora uma análise sobre a prática pedagógica de coordenadores, a partir do viés da docência; esta investigação foi implementada nas escolas públicas da rede municipal de Vitória da Conquista, no Sul da Bahia.

Ainda, sobre os estudos antecedentes, acerca do trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico(a), há uma pesquisa ampla de fundamentos histórico e social, que vem sendo proposta por Saviani (2006), que buscou investigar a história da supervisão educacional no Brasil, considerando a função que, segundo alguns estudiosos, se apresenta como a gênese da profissão do(a) coordenador(a) pedagógico(a); há outros estudos deste mesmo pesquisador, produzidos em 1992, 2021 e 2019<sup>5</sup>, que expõem determinadas condições sócio-históricas, nas quais o trabalho do supervisor educacional se constituiu, bem como se configura atualmente no que se refere aos aspectos da função do trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico(a).

Para Saviani (2006), a ideia de supervisão educacional, é claramente explicitada no *Ratio studiorum*, no século XVI, na figura do então “Prefeito dos estudos”, que desenvolvia uma tarefa específica de controlar o trabalho dos(as) professores(as), atendendo ao modelo pedagógico jesuítico da época.

---

<sup>5</sup> Estes estudos encontram-se citados nas referências desta dissertação. (Quadro 01, Apêndice A)

Considerando relevante a trajetória histórica que antecede as atividades que caracterizam o trabalho que hoje concebemos de coordenação pedagógica, nos aproximamos, também, da obra de Silva (2004); para esta pesquisadora (2004, p. 37): “a Supervisão se delinea a partir do momento em que se estabelece as relações entre o homem e o trabalho”.

Para ampliar a nossa leitura sobre a propriedade do trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico(a) na contemporaneidade, que envolve determinadas atividades, buscamos leituras sistematizadas em obras produzidas por Almeida e Placco (2012). Estas pesquisadoras destacam que: “O trabalho do coordenador pedagógico resume saberes que têm origem social [...]”; e ainda acrescentam, que isso acontece, “[...] pois advém de suas relações com o outro e dos significados que ela vai atribuindo a suas experiências como um ser enraizado num mundo, numa cultura, numa sociedade, num tempo determinado.” (Almeida e Placco, 2012, p. 19)

Também, estamos considerando relevante para esta investigação, a produção do livro de Vasconcellos (2019), que destaca a subjetividade que permeia o trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico(a), exigindo “atuação concreta em consonância com o território concreto (escola), em que se dá o processo de aprendizagem, levando em consideração a relevância de uma relação dialógica entre professor(a) e coordenador(a) pedagógico(a)”. Este pesquisador, salienta que no processo de ensino-aprendizagem não existem regras exaustivas, que segundo sua percepção, possam prever tudo que acontece na sala de aula. Para Vasconcellos (2019, p. 170) há necessidade de se manter a “dialética entre o singular (o que é próprio de uma determinada situação ou pessoa), o particular (o que é comum a um conjunto de situações ou pessoas) e o universal (teorização, sistematização, generalização, abstração) [...]” e ainda, este pesquisador, acrescenta que isso tem decorrência dos papéis institucionais, “[...] quando o professor tem enquanto solicitação mais imediata o polo do singular (ou do particular) ao passo que o coordenador pedagógico, o polo do universal. Isolados, de pouco valem; articulados, provocam saltos qualitativos”.

Destarte, ainda definimos como necessário ao ponto de partida para nossa dissertação, os estudos sistematizados por Alarcão (2003), pelo fato da pesquisadora destacar em sua obra a complexidade da prática docente sob a perspectiva da coordenação pedagógica envolvida pela implementação de uma práxis pedagógica reflexiva, com foco na importância do acesso ao conhecimento pelos docentes e

igualmente pelo(a) coordenador(a) pedagógico(a), considerando suas diversas vertentes de práticas em atividades do trabalho na escola, enquanto condição determinante para que o espaço pedagógico da escola desenvolva suas funções e finalidades. Para Alarcão (2003, p. 65) “a supervisão/coordenação é uma atividade cuja finalidade visa o desenvolvimento profissional dos professores, na sua dimensão de conhecimento e de ação”.

Mediante esses estudos lidos e sistematizados, que deram aporte ao processo de nossas aproximações com o objeto para promover o seu recorte, expomos abaixo, as seguintes **questões que norteiam** todo o processo de objetivação da pesquisa:

- Como vem historicamente se caracterizando o trabalho da coordenação pedagógica no estado da Bahia e quais os interesses instituídos na formação de professores (as) da Educação Básica a partir do balanço do conhecimento *stricto sensu* no estado da Bahia?
- O que caracteriza o perfil do trabalho da coordenação pedagógica na Educação Básica, nas escolas de educação básica do estado da Bahia, segundo o marco legal das políticas de educação no Brasil?
- O que apontam as produções *stricto sensu* defendidas no período de 2015 a 2021 em Programas de Pós-Graduação no estado Bahia em vistas a indicadores de realidade e contradições advindas do perfil do trabalho da coordenação pedagógica para a Educação Básica?
- Quais os indicadores de possibilidades de avanços do trabalho de coordenação pedagógica em escolas públicas, considerando contribuições apontadas por fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica?

Mediante este bloco de questões, a investigação se desenvolve com foco em uma questão síntese, que denominamos de **questão central**: Quais os indicadores de realidade, contradições e possibilidades do perfil do trabalho do (a) coordenador (a) pedagógico(a) em escolas públicas da Educação Básica do estado da Bahia em vistas a produção do conhecimento *stricto sensu* no período de 2015 a 2021 e que indicadores de avanços podem ser considerados a partir de fundamentos da pedagogia histórico-crítica?

Para desenvolver um processo investigativo que responda a esta pergunta, lançamos o seguinte **objetivo geral** a ser alcançado: Identificar e destacar os indicadores de realidade, contradições e possibilidades do perfil do trabalho do (a)

coordenador(a) pedagógico(a) em escolas públicas da Educação Básica do estado da Bahia, a partir da produção do conhecimento *stricto sensu*, em vistas ao período de 2015 a 2021 e indicadores de avanços que podem ser considerados a partir de fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica.

Considerando a necessidade de alcance deste objetivo mais geral, lançamos os seguintes **objetivos específicos**, que orientam a definição de procedimentos teóricos-metodológicos para atender a esta investigação:

- Levantar fundamentos de como vem historicamente se caracterizando o perfil do trabalho da coordenação pedagógica no Brasil e quais os interesses instituídos na formação de professores (as) da educação básica a partir do balanço do conhecimento *stricto sensu* no estado da Bahia.
- Mapear e analisar o que caracteriza a realidade do perfil do trabalho da coordenação pedagógica na Educação Básica, no estado da Bahia, segundo o marco legal das políticas de educação no Brasil.
- Apontar as produções *stricto sensu* defendidas no período de 2015 a 2021 em Programas de Pós-Graduação no estado Bahia em vistas a indicadores de realidade e contradições advindas do perfil do trabalho da coordenação pedagógica para a Educação Básica.
- Destacar indicadores de possibilidades de avanços do trabalho de coordenação pedagógica em escolas públicas, considerando contribuições de fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica.

Mediante estes objetivos que alicerçam a lógica do caminhar da pesquisa, lançamos a seguinte **hipótese** de investigação: A realidade do perfil do trabalho do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) em escolas públicas da Educação Básica do estado da Bahia, denota ampla influência da gênese da profissão instituída historicamente no Brasil, cujas atividades estão em contradições com o que vem sendo apontado pelo marco legal; as contradições também se evidenciam na prática do trabalho diário na escola, que são desenvolvidas nas relações estabelecidas com o corpo docente e demais membros da comunidade escolar e do seu entorno; mediante esta realidade há possibilidades de levantar indicadores de avanços que podem ser identificados, a partir do aporte de fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, que ressaltam a possibilidade deste profissional da educação, objetivar um processo de reorganizar o trabalho pedagógico, em vistas a superação de indicadores de realidade das

contradições, mediante proposições pedagógicas que possam contribuir para a transformação das condições sociais de trabalho, que regem as escolas públicas do estado da Bahia.

Avançando na proposta de investigação, traçamos na seção seguinte o caminho teórico-metodológico e o caminho do processo de análise que conduzimos para atender a esta pesquisa.

## **1.2 ESBOÇO DO CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO E DE ANÁLISE DA INVESTIGAÇÃO**

Tomamos como referência para desenvolver os estudos de revisão bibliográfica, que dão aporte ao segundo capítulo teórico e análise empírica, o que nos orienta Trivinos (1987, p.15-16) quando esclarece que a combinação de correntes de pensamento, aplicadas em citações avulsas e descontextualizadas são características do ecletismo, que demonstra fraqueza intelectual, e que se resume na ausência de coerência entre aportes teóricos e o campo metodológico de investigação. Portanto, desenvolvemos uma investigação bibliográfica de maneira a não promover o ecletismo teórico, que confunde e não chega à raiz das questões de fundo desta investigação. Por ter a referência da categoria da dialética, totalidade<sup>6</sup>, esta pesquisa toma como unidade o saber científico produzido em Programas de Pós-Graduação do estado da Bahia, para assegurar a inseparabilidade da teoria (representação subjetiva do real) produzido por pesquisadores(as) e assim, poder desenvolver em nossa investigação a prática (capacidade de ação e intervenção na realidade concreta); portanto, buscamos nesta investigação traçar um caminho teórico-metodológico coerente com os processos de análise provenientes do balanço da produção do conhecimento<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> Segundo Lowy (1992, p. 96-97) a totalidade concreta dos fenômenos da realidade nos fornece elementos de um historicismo radical da doutrina de Marx, enquanto fundamento metodológico de estrutura histórica. A totalidade concreta, enquanto concepção dialética-materialista do conhecimento do real. Já para Kosik (1995, p. 61) significa, portanto, totalidade, “[...] um processo indivisível, cujos momentos são: a destruição da pseudoconcreticidade, isto é, da fetichista e aparente objetividade do fenômeno, e o conhecimento de sua autêntica objetividade do fenômeno; em segundo lugar, o conhecimento do caráter histórico do fenômeno, no qual se manifesta de modo característico a dialética do individual e do humano em geral; e enfim o conhecimento do conteúdo objetivo e do lugar histórico que este ocupa no seio do corpo social.”

<sup>7</sup> É pelo balanço da produção do conhecimento *stricto sensu* que é possível captar as regularidades que apontam as sete produções *stricto sensu* que foram identificadas para análise nesta investigação

Por reconhecer que o conhecimento humano é um processo histórico que sintetiza o movimento do pensamento de pesquisadores na busca da verdade objetiva dos fenômenos, tomamos o balanço da produção do conhecimento como uma correlação entre o subjetivo e objetivo, que se apresenta a partir da base do trabalho prático, enquanto forma de se proceder e agir sobre a realidade. (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019, p. 77).

Esta é uma pesquisa do tipo documental, considerando o levantamento e balanço de sete teses e dissertações produzidas em Programas de Pós-Graduação em Educação do Estado da Bahia, que tratam do trabalho do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) e que promovem aproximações com a problemática do objeto proposto.

A partir de uma investigação exploratória realizada acerca do tema desta investigação, que abarcou um levantamento de teses e dissertações produzidas, depositadas e localizadas em repositórios das Universidades do Estado da Bahia e no repositório da Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de nível Superior (CAPES), observou-se que a temática tem valor significativo nas discussões acadêmicas de diversos Programas de Pós-Graduação do *stricto sensu* localizadas no estado da Bahia, tendo em vista elevada quantidade de pesquisas já realizadas.

Nesta perspectiva, durante o processo empírico de levantamento da produção do conhecimento de teses e dissertações, para promover um balanço a partir de análise do conhecimento já produzido, identificamos inicialmente, um quantitativo superior a 30 (trinta) pesquisas relacionadas ao trabalho do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a), distribuídas entre 4 teses e 26 dissertações; no entanto, levando em consideração os estudos que mais se aproximavam desta pesquisa, cuja leitura dos resumos nos permitiu essa identificação, elencamos cinco dissertações e duas teses possíveis de serem consideradas para este estudo, em vista ao objetivo proposto a ser alcançado. Estas encontram-se registradas no quadro 01, localizado no apêndice A.

---

e assim poder estabelecer nexos com o estudo que envolve o nosso objeto da pesquisa proposta. A análise realizada nas dissertações e teses ocorre por abstrações, desenvolvidas pela técnica de “análise de conteúdo”, aplicada com necessárias adaptações de abordagem para atender a esta pesquisa, enquanto capacidade de separar e isolar do objeto singular, traços e nexos para apontar relações comuns e essenciais para nossa investigação e assim, distinguir elementos determinantes de contradições, que são fundamentais e que oferecem qualidade ao conhecimento elaborado sobre o objeto proposto a ser investigado, mediante o recorte definido na pergunta central de investigação.

Os descritores aplicados nas plataformas para esse levantamento, foram: a) o perfil do trabalho do Coordenador Pedagógico; b) desafios do Coordenador Pedagógico; c) supervisão escolar; d) Coordenação Pedagógica AND Educação Básica no estado da Bahia; e) Coordenação Pedagógica AND Pedagogia Histórico-Crítica. O uso do operador booleano AND<sup>8</sup> foi fundamental para atender ao processo de busca destas sete produções.

Para desenvolver o balanço da produção do conhecimento do *stricto sensu*, seguimos os seguintes passos:

- 1) Levantamento das sete produções *stricto sensu*, que foram defendidas em Programas de Pós-Graduação no estado Bahia (2015 a 2021), que tratam do perfil do trabalho da coordenação pedagógica da Educação Básica, para análise a partir de uma caracterização bibliométrica<sup>9</sup>;
- 2) Levantamento do perfil do trabalho do Coordenador (a) Pedagógico(a) em escolas de Educação Básica no estado da Bahia, para identificar como vem se desenvolvendo este trabalho a partir da realidade das escolas;
- 3) Identificação de indicadores de realidade e possíveis contradições do perfil do trabalho do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a), que apontam as teses e dissertações defendidas em Programas de Pós-Graduação em IES do estado da Bahia, considerando o período de depósito de 2015 a 2021.

---

<sup>8</sup> Os “operadores booleanos” foram aplicados no processo do levantamento das produções do *stricto sensu*, como palavras que informam ao sistema de busca das plataformas *online*, como combinar os termos de uma pesquisa. São eles: AND, OR e NOT e significam, respectivamente, E, OU e NÃO e, a fim de facilitar a visualização do processo da busca e identificação das dissertações e teses.

<sup>9</sup> A proposta adotada para o processo de análise bibliométrica, enquanto uma ferramenta aplicada a esta pesquisa, promove o desenvolvimento de um papel relevante na análise da produção científica, considerando um processo de identificação da amostra, pela via da natureza quantitativa e natureza qualitativa e isto sem estabelecer um caráter de distinção, uma vez que esta análise fornece indicadores da trajetória da produção desenvolvida, assim como a caracterização desta produção (dados demográficos), que são extraídos da própria produção desenvolvida por pesquisadores que produziram as dissertações e teses em PPG, objeto de nossa análise. Assim, as sistematizações de informações elaboradas por esse processo de análise permitem a construção de quadros, tabelas e gráficos que identificam a trajetória histórica da produção identificada, levantada e analisada, assim como admite a relação dialética entre métodos quantitativos e qualitativos, provocando no processo de leitura dos dados e informações uma unidade de fatores que muitas vezes se colocam em condições de reconhecimento de contradições e limites do conjunto da produção; essa perspectiva de análise se justifica na unidade ontológica dos fenômenos, que são objeto do conhecimento a serem tratados na investigação, por desenvolvermos um processo de análise de produção do conhecimento. (Sánchez Gamboa, 2017, p. 27)

- 4) Levantamento de indicadores de possibilidades de contribuições de fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica que podem promover avanços no trabalho do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) em escolas de Educação Básica.

No quadro 01 (apêndice A), expomos a identificação das (07) produções *stricto sensu*, que são analisadas nesta investigação e que compõem o balanço da produção do conhecimento *stricto sensu* desta pesquisa. Neste quadro ressaltamos os seguintes indicadores bibliométricos levantados a partir das produções:

- a) Código do pesquisador(a):** Registo de número para identificação da produção e do(a) pesquisador(a);
- b) Tipo de produção:** Identificação do tipo da produção realizada pelo (a) pesquisador(a);
- c) Ano de defesa da produção:** Identificação do ano de defesa, a partir do registro na produção;
- d) Nome do autor ou autora da produção:** Identificação do autor ou autora, conforme apresentado na plataforma Lattes ou na produção;
- e) Objeto geral da produção:** Destaque para a finalidade da pesquisa/foco de interesse e necessidade da pesquisa;
- e) Área de formação de graduação do(a) pesquisador(a):** dado extraído do Lattes para identificação da formação-graduação do(a) pesquisador(a);
- f) Origem da pesquisa / Universidade e PPG:** identificação das universidades e PPGF que expediram a certificação da titulação dos(as) pesquisadores(as);
- g) Área do PPG da titulação:** Identificação do registro da área de concentração do PPG, que o(a) pesquisador(a) realizou a produção.
- h) Agência de fomento:** permite reconhecer quais pesquisadores e pesquisadoras tiveram financiamento público para desenvolvimento de sua pesquisa.
- i) Localização eletrônica:** Identificação da localização online da produção.

O processo de análise bibliométrica adotado para desenvolver uma caracterização do conjunto da produção do conhecimento *stricto sensu* das sete dissertações e teses, produzidas no período de 2015 a 2021, requereu, destacar um levantamento de questões, que apontamos, abaixo, cujas respostas geram uma caracterização das sete pesquisas do *stricto sensu*, que atendem a essa investigação, quais sejam:

- a) Considerando a amostra de sete produções *stricto sensu* identificadas, temos quantas teses e dissertações produzidas sobre o perfil do trabalho da coordenação pedagógica no estado da Bahia, considerando o período de 2015 a 2021?
- b) Que universidades no estado da Bahia vêm produzindo conhecimento sobre o trabalho da coordenação pedagógica, em vistas ao período de 2015 a 2021?
- c) Quais os Programas que vem proporcionando investigações sobre o perfil do trabalho de coordenação pedagógica no estado da Bahia, em vistas ao período de 2015 a 2021?
- d) Em que anos as sete produções *stricto sensu*, identificadas para análise, que tratam do perfil do trabalho de coordenação pedagógica no estado da Bahia, foram produzidas/depositadas para publicação?
- e) Os(as) pesquisadores(as) do *stricto sensu* que tratam do perfil do trabalho de coordenação pedagógica no estado da Bahia e que tiveram algum tipo de financiamento?
- f) Qual(ais) a(s) área(s) de formação que prevalece na formação de(as) pesquisadores(as) que desenvolveram pesquisas sobre a coordenação pedagógica no estado da Bahia, em vistas ao período de 2015 a 2021?
- g) O que objetivaram as investigações da produção do conhecimento *stricto sensu* no estado da Bahia, quando tratam da coordenação pedagógica?

Para responder a essas questões, produzimos gráficos que promovem uma caracterização da produção do conhecimento *stricto sensu*, que passamos a analisar, enquanto respostas a estas questões, que estão expostas na seção 3.1 do terceiro capítulo, enquanto uma exposição e análise de caracterização das produções *stricto sensu*, que referendam a empiria desta pesquisa.

Para investigar o que dizem os pesquisadores nas produções *stricto sensu*, sobre o perfil do trabalho do coordenador(a) pedagógico(a) em escolas de Educação Básica no estado da Bahia, desenvolvemos uma análise de conteúdo, por permitir levantar um processo de investigação, que permite compreender criticamente o sentido explícito e/ou implícito das comunicações científicas (dissertações e teses).

Este processo de análise foi promovido, a partir da necessidade de realizar uma adaptação da técnica proposta por Bardin (2011, p. 52)<sup>10</sup> que destaca, que o objetivo

---

<sup>10</sup> Optamos pela análise de conteúdo por ser um conjunto de técnicas de análise comunicacional, que através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo extraído das produções

principal dessa análise é a “manipulação de mensagens”; o que registram os(as) pesquisadores em suas produções *stricto sensu*, extraídas na íntegra e sistematizadas em quadros, nos permitem destacar determinados indicadores que informem sobre o que pretendemos levantar nesta pesquisa.

Portanto, realizamos esse processo, destacando citações esclarecedoras, citando as folhas em que foram destacados, enquanto elementos para uma leitura mais precisa, enquanto registros para proceder o processo de análise.

Esse processo ocorreu inicialmente, por categorização que é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto de diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos”.

Para esta pesquisadora as categorias são “rubricas” ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro), que em caso da análise de conteúdo, se localizam sob um título genérico definido pela pesquisadora; esse procedimento de agrupamento em quadros é efetuado em razão das características comuns dos elementos necessários de serem destacados a partir das sete produções *stricto sensu* para sofrer análise. (Bardin, 2011, p. 147)

Portanto, o processo de análise das sete produções *stricto sensu* estão fundamentadas em princípios, que qualificam a pesquisa, segundo a proposição orientada pelo pensamento de Bardin (2011, p. 147 – 148), que em síntese são:

- a) A exclusão mútua, onde cada elemento categorial só pode existir em uma única divisão para não ser classificada em mais de uma categoria que trata o objeto;
- b) A homogeneidade, onde a organização é regida por um único princípio de classificação;
- c) A pertinência que diz respeito a categoria estar em adaptabilidade favorável ao material de análise definido pelo processo de investigação;
- d) A objetividade e a finalidade que são qualidades definidas nas categorias com o intuito de evitar a subjetividade dos codificadores (raiz das categorias), que inibe a geração de várias análises;

---

analisadas (quantitativos ou qualitativos), possibilitam a inferência de conhecimentos referentes às condições de produção/recepção de mensagens (comunicações) transmitidas pelos pesquisadores. (BARDIN, 2011, p. 44). As inferências (operação lógica) e interpretações obtidas geram resultados de maneira que sejam significativos e válidos na pesquisa. (BARDIN, 2011, p. 45)

e) A produtividade que significa destacar elementos de análise que sejam fecundas aos identificadores de inferências sobre o objeto para desenvolver a investigação.

A categoria central da empiria aplicada ao processo de análise foi “Trabalho da coordenação pedagógica”<sup>11</sup>; e as categorias da dialética que deram movimento ao pensamento científico da pesquisadora, além de totalidade, foram: realidade, contradição e possibilidades, que tomamos das referências de Kosik (1995) e Cheptulin (2004), considerando as seguintes explicações, abaixo:

Realidade – Esta categoria nos permitiu reconhecer que os objetos não se apresentam aos homens e mulheres, à primeira vista, sob o aspecto de um objeto apartado do mundo, mas apresentam-se como um campo concreto em que se exercita a atividade prática-sensível, numa condição cognoscitiva que intui o que denominamos de real. (KOSIK, 1995, p. 13-14) Nesta pesquisa, a existência do real em dadas condições objetivas, em que as sete produções *stricto sensu* foram produzidas, nos permitiu intuir, analisar e compreender teoricamente a realidade expressa pela produção do conhecimento no campo concreto em que emergem na realidade levantada pelos pesquisadores.

O que é identificado enquanto realidade do trabalho desenvolvido pelas sete pesquisas *stricto sensu*, que tratam da coordenação pedagógica, por estarem em produção de movimento histórico, alicerçadas em um marco legal e fundamentadas em estudos científicos, sofrem processos de uma realidade contraditória por serem provenientes de uma política gestada em uma realidade impregnada de contradições, que vem sendo historicamente alimentada por determinados interesses políticos e econômicos que estão relacionados ao trabalho pedagógica das escolas. O esforço de análise que desenvolvemos nesse processo investigativo nos permite identificar as contradições que estão evidenciadas na realidade do trabalho pedagógico de professores nas escolas do estado da Bahia.

Contradição – Esta categoria nos permite reconhecer a unidade dos contrários, que se excluem e ao mesmo tempo se supõem mutuamente. A contradição acontece pela

---

<sup>11</sup> Segundo Bardin (2011, p. 147) a “categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto de diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos”. Para esta pesquisadora as categorias são “rubricas” ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos.

necessidade de uma unidade se decompor em outra unidade pela via da superação, dada a necessidade social que impõem as possibilidades de mudanças uma condição qualitativa superior. (Cheptulin, 2004, p. 287-295)

A contradição do perfil do trabalho da coordenação pedagógica identificada nos objetos de realidade, não é fixa, imutável, pois encontra-se em processos permanentes de movimento, passando de formas inferiores às formas superiores e vice-versa, considerando possibilidades de mudanças, alterações que elevam o objeto a novos estados qualitativos de realidade que se apresentam necessárias a determinados interesses que expomos nesta investigação.

Possibilidades – A partir desta categoria podemos considerar a lei da dialética da transformação da quantidade em qualidade e vice-versa, a capacidade da matéria de passar de um estado qualitativo para outro, ou seja, aquilo que não existe na realidade, pode tornar-se realmente existente em um estado qualitativo superior.

É necessário ressaltar que a realidade é a unidade realmente existente do necessário e do contingente, do fenômeno e da essência, do interior e do exterior que os fenômenos/objetos se expressam a partir das produções *stricto sensu*, que são analisadas nesse processo de investigação.

Indicadores de possibilidades transformam-se em realidade somente em condições dadas e determinadas historicamente, enquanto um conjunto de fatores necessários à realização do que é possível ser transformado (Cheptulin, 2004, p. 338-340).

Expostas a aplicação destas categorias da dialética no processo de investigação, destacamos ser um fenômeno social de investigação, as produções desenvolvidas em Programas de *stricto sensu*, enquanto um fato histórico, que tomamos para ser examinado como um momento de um determinado todo, considerando o recorte temporal (2015 a 2021). Sobre a possibilidade de apreensão do todo, tomamos como referência o esclarecimento de Kosik (2013, p. 41) para quem a “posição da totalidade, compreende a realidade nas suas íntimas leis e revela, sob a superfície e a casualidade dos fenômenos, as conexões internas, necessárias, que se coloca em antítese à posição do empirismo”, que considera as manifestações fenomênicas e casuais, não chegando a atingir a compreensão dos processos evolutivos da realidade.

A seguir, apresentamos de forma sistematizada o método de exposição, que assegura nesta introdução o processo da lógica que organiza os capítulos que compõem esta dissertação.

### 1.3 MÉTODO DE EXPOSIÇÃO

Introduzimos essa investigação destacando os estudos antecedentes, questões norteadoras, pergunta central, objetivos e hipótese; avançamos em expor o esboço do caminho teórico-metodológico e o método de exposição da dissertação, que é essa seção.

No segundo capítulo apresentamos uma caracterização histórica dos interesses do trabalho de coordenação pedagógica na política de formação de professores no Brasil e no marco legal e para tanto, destacamos a base histórica do trabalho da coordenação pedagógica no Brasil, a partir da formação de professores e levantamos os fundamentos do marco legal que institui o trabalho de coordenação pedagógica no Estado brasileiro.

No terceiro capítulo, expomos um balanço da produção do conhecimento *stricto sensu*, a partir de Programas de Pós-Graduação no estado da Bahia, com o seguinte recorte temporal - 2015 a 2021 para levantar indicadores de realidade e contradições do trabalho de coordenação pedagógica em escolas do estado da Bahia. Este processo demandou, inicialmente, uma caracterização bibliométrica da produção do conhecimento *stricto sensu* do estado da Bahia sobre coordenação pedagógica, em vistas a produção de pesquisas realizadas no período 2015 a 2021, assim como, levantamos indicadores de realidade e contradições do trabalho de coordenação pedagógica, considerando o que apontam os(as) pesquisadores(as).

Avançando, na investigação, levantamos indicadores de possibilidades de avanços do trabalho de coordenação pedagógica em escolas públicas de Educação Básica a partir de fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica.

Expomos nossas referências de citações da dissertação e expomos três apêndices: O A – temos o quadro 01 – dissertações e teses extraídas de repositórios de IES públicas do estado da Bahia e da CAPES para atender a análise empírica da investigação; o apêndice B – temos o quadro 02 – indicadores de realidade que

apontam como o trabalho de coordenação pedagógica vem sendo realizado nas escolas do estado da Bahia, extraídos das sete (7) produções *stricto sensu* para atender a análise de conteúdo; no apêndice C - quadro 03 – indicadores de realidade que apontam contradições do trabalho de coordenação pedagógica que vem sendo realizado nas escolas do estado da Bahia, extraídos das sete (7) produções *stricto sensu* para atender a análise de conteúdo.

Avançando no processo de desenvolvimento da dissertação, expomos a seguir o próximo capítulo, onde abordamos uma caracterização histórica dos interesses da política educacional pela coordenação pedagógica na formação de professores no Brasil e destacamos aspectos do marco legal, que institui desde a lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDB) No. 9394/1996, a proposta da existência da função de Coordenação Pedagógica nas escolas.

## **2 CARACTERIZAÇÃO HISTÓRICA DOS INTERESSES DO TRABALHO DE COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E NO MARCO LEGAL**

Neste capítulo, tratamos as bases históricas que institui interesses sobre a função da Coordenação Pedagógica para as escolas do Brasil, destacando fundamentos do marco legal, que esclarecem a que interesses foi forjado o papel da Coordenação Pedagógica no âmbito das políticas educacionais.

A organização escolar estruturada por sociedade capitalista busca, em última instância, determinada manutenção das relações sociais de produção desse modelo econômico, que reflete na realidade das escolas as divisões sociais existentes na sociedade, com tendência a perpetuá-las e acentuá-las, enfatizando pelo trabalho das coordenações pedagógicas, determinada manutenção de poder, que vem sendo instituída pela classe dominante da sociedade brasileira.

Sob a influência da ideologia burguesa de uma sociedade de relações capitalistas, a coordenação pedagógica no interior das escolas, realiza escolhas, estratégias, estabelece critérios para a política educacional inerente aos currículos escolares, que são desenvolvidos pelos Projetos Políticos Pedagógicos. A escola não

é apenas a agência que reproduz as relações sociais, mas um espaço de disputa em que a sociedade produz os elementos de realidade de sua própria contradição.

Na medida em que a educação tem como finalidade profícua a democratização do saber para todos(as) os(as) cidadãos(ãs), esta assume formas de regulação ou libertação, considerando que a escola é uma arena onde as classes sociais lutam por legitimidade e poder.

Portanto, conhecer as bases históricas da política que institui determinada ideologia para a função da coordenação pedagógica nas escolas é fundamental para identificar possíveis contradições, que este profissional da educação desempenha na escola.

É necessário, ainda, esclarecer que no decorrer da escrita deste capítulo, surgem determinadas expressões, que embora tenham nomenclaturas diferentes, tendem a ter o mesmo significado conceitual a partir de paradigmas relacionados ao conceito de administração escolar ou da educação, embora haja pesquisadores (as) que as usem com significações diferentes: Supervisão, inspeção, administração escolar, gestão escolar e coordenação pedagógica.

Para esclarecer com maior rigor o que significa os interesses do trabalho de coordenação pedagógica na política de formação de professores no Brasil avançamos em expor uma revisão teórica, a partir de pesquisadores, que vêm discutindo este trabalho no âmbito escolar e avançamos, também, em levantar elementos do marco legal, que em meio a muitas contradições delinea indicadores para a base da formação do profissional de educação, que assume este trabalho.

## **2.1 BASES HISTÓRICAS DA PROPOSTA DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA**

No contexto histórico da função da coordenação pedagógica direcionada as escolas brasileiras é inevitável dissociar a sua vinculação à função supervisora, ainda num período que antecede a prática sistematizada da função.

Para Saviani (2010, p.13), “[...] a função supervisora, implicitamente, acompanha a ação educativa desde suas origens.” Tal afirmação se justifica nas relações marcadas pela hierarquia entre pessoas de diferentes gerações, cujo pessoas com maior idade e experiência de vida, ocupavam o lugar de “orientadores”

e/ou referência para os mais jovens, na vida em comunidade, marcada pelo aspecto da coletividade.

Destarte, a vinculação da coordenação pedagógica sob a ótica da supervisão, é historicamente demarcado pela condição controladora, que coaduna com as funções do então: “Prefeito dos estudos, instituído através do plano geral de estudos, elaborado pela Companhia de Jesus, nomeado como *Ratium Studiorum*”<sup>12</sup>. (Saviani, 2019, p. 50)

Neste cenário, a figura intitulada Prefeito dos estudos, assumia o “poder” sob os professores e alunos, numa perspectiva fiscalizadora e igualmente controladora. De acordo com Saviani (2019, p. 55) as funções do Prefeito dos Estudos eram reguladas por trinta regras, com destaque para as regras n.1, n.5 e n.17, que melhor explicitam a forma ideológica, que era conduzida a relação existente entre professores, alunos e o então “supervisor”, intitulado no documento como prefeito dos estudos:

1. Estabelece que é dever do prefeito ‘organizar os estudos, orientar e dirigir as aulas, de tal arte que os que as frequentam, façam maior progresso na virtude, nas boas letras e na ciência, para a maior glória de Deus’.
5. Determina que ao prefeito incube lembrar aos professores que devem explicar toda a matéria de modo que esgotem, a cada ano, toda a programação que lhes foi atribuída.
17. [...] ao menos uma vez por mês, assista as aulas dos professores; leia também, por vezes, os apontamentos dos alunos. Se observar ou ouvir de outrem alguma coisa que mereça advertência, uma vez averiguada, chame a atenção do professor com delicadeza e afabilidade, e, se for mister, leve tudo ao conhecimento do P. Reitor. (*Ratio Studiorum*).

Nesta perspectiva, cabe pensar na relação entre a supervisão e o trabalho do prefeito dos estudos, estabelecido no *Ratio*, considerando a dialética inerente as nuances de ambas as funções. Ainda, se destaca neste plano jesuítico uma tendência indicada pela perspectiva da autoridade, revelando uma supremacia da referida função.

Entretanto, nos anos seguintes, com a saída dos jesuítas do Brasil, houveram mudanças significativas no contexto educacional do Brasil. O cargo de Prefeito dos estudos deixou de existir e foi substituído, no ideário das reformas Pombalinas, pelo Diretor Geral de Estudos e Diretor de Ensino. Saviani (2019) esclarece que “as

---

<sup>12</sup> O *Ratio studiorum* se caracterizava principalmente pelos critérios da fiscalização e descrição de normas que regulamentavam toda e qualquer atividade pedagógica desenvolvida pelo professor e demais sujeitos ligados ao processo de instrução didática, de modo que fosse garantido de forma exequível o exercício curricular previsto. (Saviani, 2019, p. 57)

reformas pombalinas da instrução pública, cujos influxos se estenderam, no Brasil, de 1759 à 1834, tiveram como características básicas:

- a) Estatização e secularização da administração do ensino concentrando a gerência de todos assuntos ligados à instrução na figura do Diretor Geral de Estudos, criado pelo alvará de 28 de junho de 1759, cuja ação se estendia a todo o reino por meio de diretores locais e comissários;
- b) Estatização e secularização do magistério, organizando exames de estado conduzidos pela Diretoria-Geral dos Estudos como mecanismo de controle e condição do exercício docente, ficando proibidos de ensinar aqueles que não fossem aprovados nesses exames [...] (Saviani, 2019, p.113 -114).

Nesse período das reformas pombalinas, o Supervisor, que atendia por Diretor Geral de estudos, segundo Saviani (2000), controlava todo o processo educativo, acumulando os aspectos administrativos e políticos ligados ao sistema educacional, enquanto as funções ligadas mais diretamente as questões ligadas ao ensino, eram de responsabilidade do Diretor dos estudos e comissários, ambos, numa organização hierárquica, subordinados ao Diretor Geral. Este quadro revela a divisão do trabalho educativo, tendo em vista que há uma separação dos aspectos administrativos e pedagógicos no que tange às responsabilidades dos Diretores geral e de estudos.

De acordo com Saviani (2019), com o Brasil já independente, a Câmara de Deputados aprovou a Lei de 15 de outubro de 1827, que regulamenta a educação pública, tornando-se legítima a criação das Escolas de Primeiras Letras, pautadas na premissa do Método do Ensino Mútuo, cujo, entre os seus artigos, determinava conteúdos e doutrinas a serem implementados pelos professores e ainda, visando os baixos custos, selecionava alunos com desenvolvimento “apropriado” para ministrar aulas aos demais alunos, além de também ser os professores responsáveis pela ação supervisora.

Todavia, a falta de qualificação desta mão de obra, inclusive dos professores, reverberou numa instrução pública fragilizada, que se materializaram em críticas relacionadas, dentre outros aspectos, a insuficiência quantitativa, falta de preparo e pouco interesse dos professores, remuneração e ausência de fiscalização por parte das autoridades do ensino, o que gerou solicitações recorrentes, através de relatórios, de um serviço de inspeção escolar.

Assim, segundo Saviani (2019) nesta conjuntura, surge a figura do Inspetor Escolar, que dentre outras atribuições ligadas a fiscalização, tem sua legitimidade no “Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário de 1854”, que surgiu

no contexto da reforma de instrução pública, também conhecida como Reforma Couto Ferraz (Saviani, 2019). De acordo com o Regulamento, cabe ao inspetor geral:

Coordenar os mapas e informações que os Presidentes das províncias remeterem anualmente ao Governo sobre a instrução primária e secundária, e apresentar um relatório circunstanciado do progresso comparativo neste ramo entre as diversas províncias e o município da Corte, com todos os esclarecimentos que a tal respeito puder ministrar (Tambara e Arriada apud Saviani, 2019, p. 131).

Sendo assim, esta citação nos permite a compreensão da função centralizadora que envolve o inspetor de ensino, responsável pela fiscalização de toda e qualquer prática que estivesse ligada aos processos educacionais, incluindo as escolas privadas e públicas, além de emitir ou não legitimidade, através de certificação, à professores que eram avaliados por exames que deveriam validar a prática docente.

Sobre o Ato Contínuo, no período da República, que culminou com o processo de urbanização, associado com a expansão dos negócios ligados a indústria, Saviani (2000) destaca que o então Ministro da Instrução Pública, Benjamin Constant, estabeleceu a reforma do ensino primário, excluindo o ensino religioso da proposta curricular. O pesquisador, ainda assevera, que neste período, as leis educacionais foram organizadas a partir dos pressupostos do liberalismo da época, o que explica a base elitista que permeia o currículo brasileiro, inclusive nos dias atuais.

De acordo com Saviani (2000), a década de 20 foi responsável por importantes avanços para a educação brasileira, com destaque para a criação da Associação Brasileira de Educação, em 1924, que implantou e implementou o Conselho Nacional de Ensino e o Departamento Nacional de Ensino. Ainda nesta década, houve a criação do Ministério da Educação e Saúde pública, que legitima a profissão de Supervisor, separado da profissão de Inspetor e de Diretor (Santos, 2015).

No governo de Getúlio Vargas, na década de 30, foi constituído o Ministério da Educação e Saúde Pública e de acordo com Saviani (2000) também foi um período marcado por fortes críticas ao modelo de educação exportado.

Na década de 50, sob forte influência dos Estados Unidos, a Supervisão Educacional tem sua base fundamentada no sistema de produção fabril, cujo o objetivo central era a ampliação da produtividade, através da otimização do tempo, atendendo as premissas do modo de produção capitalista da época, em consonância com o projeto de sociedade dos Estados Unidos.

Para Silva (2004, p. 40) “[...] estavam os capitalistas em busca de uma teoria e prática da gerência, pois com as novas formas de supervisão, que diferiam não só quanto ao escopo como quanto ao tipo”.

Dessa forma, Supervisão, neste cenário industrial, assume papel preponderante na fiscalização da execução do processo de trabalho, visando garantir a expansão do capitalismo, reverberando numa relação de trabalho marcada pelo controle, corroborando para a manutenção do sistema vigente, preconizado pelo ideário da indústria. De acordo com Santos (2015, p. 36), a ação supervisora se explica como uma função intermediária entre as decisões da alta administração, que planeja as ações e os níveis mais baixos de execução, procurando encontrar formas possíveis para a realização das normas organizacionais, tendo em vista a melhoria da produtividade do sistema.

Nesse sentido, nota-se que existe a prevalência da fragmentação do processo de trabalho, que de acordo com Santos (2015, p. 36), era dividido em três tipos de função, os sujeitos que planejavam os processos, os que executavam e os que monitoravam, controlavam e, portanto, supervisionavam essa execução, objetivando a garantia da implementação do planejamento pensado pelos preceptores. Logo, era da responsabilidade do supervisor o dever de inspecionar e igualmente garantir o exercício da produção idealizada pelos então intelectuais.

Este panorama revela a distância do então supervisor da figura do trabalhador enquanto pessoa humana, tendo em vista que o foco de atuação estava integralmente na fiscalização, bem como nos processos que compõe o modelo capitalista, com ênfase nos meios de produção, na exploração da mão de obra dos sujeitos que executam o trabalho.

Como o capitalismo cria uma sociedade na qual ninguém consulta qualquer coisa senão o interesse próprio, e como prevalece o contrato de trabalho entre as partes, nada mais prevendo senão evitar que uns prevaleçam sobre os outros, a gerência tornar-se um instrumento mais perfeito e sutil (Braverman, 1977, p. 68).

Assim, o papel do supervisor estava estritamente ligado a fortalecer o capitalismo, através da reprodução de práticas que melhor contribuíssem para a geração de lucros e que também de forma otimizada, o trabalhador se tornasse adaptado aos mecanismos do capital. Nesse sentido, em conformidade com Silva (2004) o modo de produção capitalista enxerga na gerência o mecanismo enfático para concretizar o controle necessário, o que, justifica a gênese do supervisor neste

contexto industrial. Portanto, a origem da gerência, configura-se no conflito entre os que são responsáveis pela execução do processo e os que subvencionam dele, entre os que controlam e os que exercem, atendendo assim as novas tratativas que compõe o desenvolvimento do processo de produção. (Silva, 2004)

A partir desta análise, é perceptível apontar as transformações da Supervisão no contexto histórico à medida que o modo de produção capitalista evolui em sua forma de gerir os processos, enfatizando cada vez a necessidade de potencializar o controle como ferramenta indispensável para a sua manutenção.

Sobre este contexto, Silva (2004), faz uma analogia a Gerência Científica, instituída por Taylor, que, assim como a perspectiva da Supervisão, pretendia acelerar o controle do trabalho nas empresas capitalistas em ascensão, o que promovia o distanciamento da força de trabalho da perspectiva humana. A autora ainda assevera que nesta concepção do Taylorismo o controle era considerado como fundamento principal.

O controle, como aspecto essencial de gerência através da sua história, adquiriu no Taylorismo uma nova concepção nova, quando validou como uma necessidade absoluta para a gerência adequada a imposição ao trabalhador da maneira rigorosa pela qual o trabalho deve ser executado (Silva, 2004, p. 42 e 43).

Este pensamento permite uma reflexão profunda acerca da correlação da função da supervisão ao modo de produção capitalista, bem como da necessidade de ressignificar a sua prática, para melhor corroborar na manutenção deste sistema, priorizando estratégias que ampliassem a produção de forma otimizada. Neste contexto, é predominante a divisão do trabalho, cujo objetivo é o aumento da produtividade da mão de obra, recompensada com salários mais elevados. (Silva, 2004, p.45).

Ainda, no que se refere a gerência científica, convém sobrelevar que pode ser considerada como base para a função da supervisão, diante desta supervalorização da divisão do trabalho, enquanto condição indispensável para o acúmulo de capital, através do trabalho humano.

Assim, têm-se três princípios que regem a teoria de Taylor e que se apresentam com veemência na Supervisão:

1. O administrador (...) assume o cargo de todo o conhecimento tradicional que no passado foi possuído pelos trabalhadores e ainda de classificar, tabular e reduzir esse conhecimento a regras, leis e fórmulas (...). É o princípio de dissociação do processo de trabalho das especialidades dos trabalhadores.

2. Todo possível trabalho cerebral deve ser banido da oficina e centrado no departamento de planejamento ou projeto. (...) Esse é o princípio de 'separação de concepção e execução'.
3. A noção fundamental de tipos comuns de gerência é a de que cada operário se tornou mais especializado em seu próprio ofício do que é possível a qualquer um ser na gerência, e que, em consequência, os pormenores de como o trabalho será mais bem feito devem ser deixados a ele (...). Talvez o mais proeminente elemento isolado na gerência científica moderna seja a noção de tarefa. Esse é o princípio da utilização desse monopólio de conhecimento para controlar cada fase do processo de trabalho e seu modo de execução (Taylor apud Silva, 1947, p. 13 -14).

Esta discussão permite refletir sobre a falsa ideia que permeia o modo de produção capitalista no que tange a preocupação com o trabalhador, pautado num discurso do aumento da remuneração, relacionado a sua produtividade, enquanto, na verdade, há um recorte limitado do campo da execução, totalmente separado da possibilidade de pensar os processos, o que, é papel exclusivo da gerência e que fortalece o capitalismo, logo, o executor não tem riqueza para si, nem a si como cidadão, sujeito social, nem a si como ser humano individual, como pessoa; está alienado. (Marx, 1988)

Assim, é visível o investimento do modo de produção capitalista na fragmentação dos processos de trabalho bem como na alienação do trabalhador, para mantê-lo enquanto instrumento permanente do *modus operandi*. Em consonância com esta análise, Braverman, aponta que:

O modo de produção capitalista destrói, sistematicamente, todas as perícias à sua volta e dá nascimento a qualificações e ocupações que correspondem às suas necessidades. As capacidades técnicas não são daí por diante distribuídas com base estritamente na 'qualificação'. A distribuição generalizada do conhecimento do processo produtivo entre todos os participantes torna-se, desse ponto em diante, não meramente 'desnecessária', mas uma barreira concreta ao funcionamento do modo de produção capitalista de produção (Braverman, 1977, p. 79).

No campo da Supervisão Educacional, essa ideia passa a ser questionada com a incorporação do ideário da Escola de Relações Humanas (Santos, 2015), defendida por Motta e seus seguidores, os quais fomentam uma concepção que demonstra 'cuidado' com o bem-estar do trabalhador(a); no entanto, o objetivo era também o aumento da produção, através da exploração da mão de obra. Portanto, a diferença entre as concepções eram as estratégias, pois ambos não se afastaram do princípio da racionalidade (Motta, 1978).

A Escola de Relações Humanas tem seus princípios no elemento humano, no seu aspecto motivacional. Toda a teoria tem por base os princípios de motivação, participação nas decisões, realização das necessidades básicas do indivíduo, aprovação social, prestígio, auto realização, bem-estar e outros são usados no sentido manipulativo, de modo a reforçar, pela exclusão do

conflito, os fins impessoais propostos pela organização (apud Lacerda, 1983, p. 35).

A partir desta análise é possível perceber que os interesses que compõem os objetivos da Supervisão Educacional, são pautados por um conjunto de critérios que potencializam o modo de produção capitalista através do controle e aditamento da exploração do trabalhador, tornando-se essa exploração determinante para manutenção do *status quo*.

Nessa direção, é importante destacar que a Supervisão Educacional, sofreu, ao longo dos tempos, profundas transformações, desde a sua gênese, sofrendo forte influência da educação jesuítica e, com mais veemência na década de 50, sobretudo, com os ideais da ditadura militar, intervindo assim nos campos social, econômico, político e educacional. Contudo, convém ressaltar que, antes mesmo da sua consolidação enquanto política pública, a Supervisão já se apresentava no contexto da educação, mesmo numa perspectiva, ainda não legitimada. Sobre esta reflexão, Saviani assevera que:

A função supervisora, implicitamente, acompanha a ação educativa desde suas origens. Na medida em que essa função vai sendo explicitada, esboçando-se no espírito a ideia de supervisão, isto é a representação mental da função supervisora, abre-se o caminho para, bem mais tarde, se colocar a questão da ação supervisora como profissão, isto é, como uma especialidade com contornos definidos implicando determinadas qualificações que exigem uma formação específica (2008, p. 13-14).

É possível dizer, neste contexto, que a escola era responsável por reproduzir os pressupostos da indústria, na busca de construir um quantitativo significativo de mão de obra especializada. Nesta lógica, os professores eram meros repetidores de técnicas pré-estabelecidas e os alunos e alunas 'instrumentos' em preparação para executar as tarefas nas indústrias.

Entretanto, mesmo neste panorama em que a escola iniciou os processos de Supervisão Escolar, caberia e cabe, de acordo com Lima Junior (2014) aos educadores e educadoras escolher reproduzir os ideais de uma sociedade hegemônica, mas que não empreende valor a reflexão e autonomia, ou agir pelas brechas, considerando a dinâmica dos processos que ocorrem no espaço escolar.

Cabe, ainda, ressaltar que, independentemente do contexto de atuação, seja na escola ou na indústria a premissa do posicionamento, do lugar de fala, deverá sempre ser acessível e garantidos aos sujeitos sociais, pois a ação executora, mesmo

na indústria, não deve ser considerada dissociada da intelectualidade, uma vez que é executada por sujeitos humanos, o que denota possibilidade de crítica (Santos, 2015).

Além disso, é importante inferir, que cabe aos profissionais de educação a reflexão dos processos de ensino e aprendizagem, mesmo que ainda estejam inseridos ao sistema que atrela interesses de determinada política educacional, caracterizado pelas bases de reprodução, hegemonia e racionalismo.

Mediante as contradições existentes é pertinente uma análise das práticas nas escolas, que corroborem para a construção de novas compreensões, que permitam reconfigurar os espaços escolares. Para Saviani (1992, p. 48) é necessária a articulação de uma proposta pedagógica que estabeleça o compromisso social, não apenas de manter ou reproduzir o que está posto pelas práticas sociais hegemônicas, seguindo a lógica dos processos industriais, mas de transformá-las a partir da reflexão das contradições da realidade.

Desta forma, Saviani (1992) destaca que “o trabalho educativo é o “[...] ato de produzir direta e indiretamente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens”. (Saviani, 1992, p.21), tendo em vista que a partir desta produção são construídos novas teorias, experiências, costumes, comportamentos que se ressignificam continuamente no percurso histórico da sociedade.

Portanto, estas reflexões históricas acerca da gênese da função do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a), nos permite compreender que esta função se delineou a partir dos pressupostos Jesuíticos e de fundamento da produção industrial, compreendidos e conhecidos com a nomenclatura de Supervisão, Inspeção.

Em meio a muitas contradições é possível dizer que o Supervisor Educacional, hoje (re)conhecido como Coordenador Pedagógico, é um profissional constituído historicamente e que tem importância valiosa no ambiente escolar, devido à necessidade permanente de articulação dos processos e das pessoas que compõem a comunidade escolar.

Para Saviani (2006, p. 23 - 24), as primeiras manifestações relativas à Coordenação Pedagógica, que conhecemos, hoje, ocorreram na segunda metade do século XIX: “surge a necessidade de articulação de todos os serviços de educação numa coordenação nacional, que colocava em pauta a questão da organização de um sistema nacional de educação”.

No Estado da Bahia, segundo Pires (2005, p. 30), atribuiu-se o nome de Coordenador Pedagógico ao profissional que “[...] atua no âmbito da unidade escolar que, até antes de 1997, exercia a função de Supervisão ou Orientação Pedagógica.”

Sobre as atribuições do Orientador Educacional, destaca-se com maior ênfase, dentre outras, o incentivo às competências técnicas pedagógicas, em substituição às práticas apenas fiscalizadoras e punitivas difundidas na Supervisão Escolar.

Vale ressaltar que esta prática denominada de orientação, ocorreu no período cuja a divisão do trabalho escolar foi estabelecida.

De acordo com Saviani (1981), coube ao Diretor a parte administrativa e ao Supervisor às questões de cunho técnico, ainda na figura do Inspetor, na década de 20 do século XX.

Portanto, ao passo que a sociedade se configura nas determinações do tempo e espaço, a mudança do termo Supervisão Escolar para Coordenação Pedagógica, pode ser justificada, dentre tantas outras características inerentes ao processo de transição, pelas novas exigências da sociedade de classes, pela ampliação dos pressupostos formativos indispensáveis aos procedimentos que abarcam a educação, bem como da necessidade deste profissional implementar uma prática articuladora entre os pares responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar, também numa perspectiva formativa, ainda, numa perspectiva de racionalidade técnica, capaz de atender aos interesses do modo de produção capitalista.

## **2.2 FUNDAMENTOS DO MARCO LEGAL QUE INSTITUI A POLÍTICA EDUCACIONAL QUE DETERMINA O TRABALHO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO BRASIL**

A historicidade da função do Coordenador(a) Pedagógico(a) no contexto brasileiro, cujo os pressupostos estão baseados na Supervisão Escolar, caracterizados pelo viés do controle, da fiscalização e sobretudo, da divisão social do trabalho no contexto da escola, são condições de trabalho determinantes para a constituição da profissão.

A função de Coordenador(a) Pedagógico(a), na ótica de supervisor escolar tem os seus primeiros indícios ainda no período jesuítico, contudo, com a criação do Curso

de Pedagogia, sob a chancela da Faculdade Nacional de Filosofia, em 1939, a partir do Decreto Lei nº1190/1939, ocorre a legitimação acerca da diferença entre bacharel e licenciado em pedagogia. (Brasil, 1939). Dessa forma, segundo Cruz (2021, p. 22), essa organização do curso de pedagogia, portanto, promoveu, em termos práticos, a divisão social do trabalho no âmbito escolar, entre aqueles que pensam e os que executam.

Assim, é notório o movimento histórico que a profissão de Coordenador(a) Pedagógico(a) está configurada, bem como tal contexto colabora para o fortalecimento da lógica racional liderada pelo modo de produção capitalista, no processo de industrialização, sob forte influência dos Estados Unidos. Dessa forma, o curso de pedagogia, foi sendo obrigado a se readaptar de acordo com o momento histórico que se vivia no país (Furlan, 2005).

Ainda, sobre esta análise, é importante destacar que neste cenário, que compreende a década de 1960, sob o poder da ditadura militar, surge a figura do especialista, cujo a função tem suas bases no ensino tecnicista. Essa conjuntura compõe o famoso acordo entre o MEC (Ministério da Educação e Cultura) e USAID (*United States Agency for International Development*), que marcou o início da participação direta dos técnicos da USAID na reorganização do sistema educacional brasileiro. (Corrêa e Ferri, 2016)

Neste período houve significativas mudanças no âmbito da educação brasileira. O acordo acima mencionado, assegurava a USAID:

Um poder de educação em todos os níveis de ensino (primário, médio e superior), nos ramos acadêmico e profissional, no funcionamento do sistema educacional, através da reestruturação administrativa, no planejamento e treinamento de pessoal docente e técnico, e no controle do conteúdo geral do ensino através do controle da publicação e distribuição de livros técnicos e didáticos (Silva, 2011, p. 5).

Dessa forma, este contexto “inovador”, foi marcado por reformas educacionais, todas referendadas nos moldes norte americano, com foco na ampliação e fortalecimento do modo de produção capitalista, sem nenhuma preocupação com a subjetividade que envolve os sistemas de educação. Sobre as mudanças no sistema educacional do Brasil, Silva (2011, p. 53) chama a atenção àquelas ocorridas no ensino primário e sua unificação com o ginásio, além da profissionalização do ensino médio, com a criação das escolas polivalentes.

Segundo Corrêa e Ferri (2016, p.47-48), sob esta ótica da reforma universitária, duas importantes mudanças podem ser observadas:

A primeira refere-se à criação da Lei nº 5540/68 que marcou o término do bacharelado no curso de Pedagogia. E, a segunda trata do Parecer nº 52/69 elaborado pelo Conselho Federal de Educação, que marcou a criação das habilitações e a formação dos especialistas em assuntos educacionais no mesmo curso.

Estas transformações estabelecidas após acordo com MEC e USAID reverberam numa fragmentação do trabalho educativo no campo da educação. Os profissionais passaram a responder pelo seu “ofício”, estabelecido pelas legislações acima citadas. De acordo com Corrêa e Ferri (2016, p. 48), essa lógica foi colocada em prática na criação das habilitações de supervisores, orientadores e administradores escolares. Assim, ainda em consonância com as autoras, nesta fragmentação, cabia aos administradores escolares as tarefas ligadas às questões administrativas da escola, num trabalho de auxílio à direção da escola. Quanto aos orientadores estavam a responsabilidade de aplicar testes vocacionais.

Orientação Educacional surgiu no contexto educacional nacional como uma cópia do modelo educacional dos Estados Unidos, aproximadamente na década de 20, com o objetivo de colocar a educação à disposição do sistema capitalista, que visava à descoberta das aptidões profissionais, propondo o possível encaminhamento para o mercado de trabalho (Corrêa & Ferri, 2013, p. 43).

A partir da Lei nº 5692/71 (BRASIL, 1971), que cita: “A formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação” (BRASIL, LEI nº 5692/71, CAP.V, ART. 33), são fixados Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus no Brasil.

Assim, percebe-se que os dispositivos legais, bem como as diretrizes dos organismos supervisores da educação, influenciaram decisivamente as características da função de supervisor e que foi definida como o exercício de um pedagogo devidamente habilitado em Supervisão Escolar e com sólido conhecimento no campo pedagógico (Oliveira & Grinspun, 2012, p. 7).

Sobre este ponto de vista, convém destacar o fortalecimento acerca dos aspectos fiscalizador e controlador, já reconhecidos na prática da supervisão desde o início da sua trajetória, conforme descrito neste estudo. Este panorama coaduna com a análise de que “a atuação dos supervisores durante muitos anos acabou sendo mal vistas pelos professores, pois, viam nos respectivos profissionais o poder de ditar os procedimentos ou apontar as inadequações observadas no trabalho” (Macedo, 2016, p. 40).

Este contexto delineado pelos perfis de fiscalização e controle, permite compreender o desenho que permeia a então relação contraditória entre professores

e o Coordenador Pedagógico, marcada por uma dinâmica ainda baseada na resistência dos docentes em estabelecer uma parceria dialógica com este profissional, por acreditar que os moldes desta relação têm, ainda nos tempos de hoje, a premissa ditadora e, portanto, que demanda distância.

Segundo Vasconcellos (2007), citando Urban (1985, p. 5), afirma que:

A Supervisão Educacional foi criada num contexto de ditadura. A Lei 5.692/71 a instituiu como serviço específico da Escola de 1 e 2º graus (embora já existisse anteriormente). Sua função era, então, predominantemente tecnicista e controladora e, de certa forma, correspondia à militarização Escolar. No contexto da Doutrina de Segurança Nacional adotada em 1967 e no espírito do AI-5 (Ato Institucional n.5) de 1968, foi feita a reforma universitária. Nela situa-se a reformulação do Curso de Pedagogia. Em 1969 era regulamentada a Reforma Universitária e aprovado o parecer reformulado do Curso de Pedagogia. O mesmo prepara predominantemente, desde então, 'generalistas', com o título de especialistas da educação, mas pouco prepara para a prática da educação. (Urban apud Vasconcelos, 1985, p. 5)

Sendo assim, é relevante destacar que os pressupostos formativos do Supervisor Escolar eram baseados na ideologia do Estado, em função dos interesses da indústria, buscando apenas a instrumentalização dos docentes para serem reprodutores de práticas determinadas, cujo objetivo principal era disciplinar os professores como executores de tarefas. Sua atuação era, antes de tudo, repressiva e intimidadora. (Venas, 2012, p. 13).

Esta ótica transfere para a escola as pressuposições da indústria, cujo o interesse se baseia na lógica do capital, interessado apenas em preparar os alunos e alunas em uma massa de mão de obra qualificada para atender as necessidades do mercado, desconsiderando toda e qualquer fonte de conhecimento para uma educação que corrobora para a emancipação social.

Destarte, tendo em vista que a profissão se desenhou numa modelagem historicamente posta, ainda na década de 70, "a função de orientador e supervisor são aglutinadas, conforme orientação do Ministério da Educação e Cultura, culminando em maior valorização da ação supervisora na década seguinte, além de tornar-se importante para efetivação de mudanças nos espaços escolares (Macedo, 2016).

Assim, o perfil de Supervisor Escolar amparado nos referenciais de controle e fiscalização, começa a ser amplamente criticado, tendo em vista as novas relações de poder e de mercado, instituídas no final da década de 1980 e início da década de

1990, assim, como tudo que representava o viés autoritário e controlador do militarismo (Oliveira e Grinspun, 2012).

Neste novo contexto histórico, a figura do profissional que atendia aos parâmetros de ordem e disciplina, como apontado anteriormente, não dialoga com os interesses da política neoliberal em vigor e se faz necessário uma nova roupagem, incluindo uma mudança na nomenclatura do então Supervisor Escolar. Surge então a exigência de um novo perfil para esta a supervisão, cujo os pressupostos deveriam ser pautados na ótica da pesquisa, cabendo ao profissional “compreender o movimento que envolve as relações entre professor, aluno e o próprio supervisor, de forma simultânea” (Oliveira & Grinspun, 2012, p. 12).

Esses novos paradigmas fundamentaram-se na ideia de que todos os atores envolvidos no processo educacional tinham como único objetivo o sucesso na aprendizagem dos alunos e, portanto, cada um, na sua especificidade, teria contribuições a dar ao outro, sendo que todos deveriam envolver-se na discussão das questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem. (Macedo, 2016, p. 41).

Portanto, a partir da década de 1980, com as iniciativas dos movimentos direitistas, a promulgação de uma nova Constituição de 1988, paralelo as questões que envolviam a redemocratização do país e por consequência a democratização da educação brasileira, a sanção da LDBEN 9394/96, (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) representou o início de um novo tempo para a educação brasileira, cujos paradigmas se apresentavam opostos ao modelo ditatorial, deslegitimando a fragmentação do trabalho na escola, que se materializava, sobretudo, através dos trabalho dos especialistas. Assim, a referida legislação defende o trabalho de cunho dinâmico e descentralizado, buscando implementar uma perspectiva globalizada das relações de trabalho, sem divisão de papéis.

Sobre esta perspectiva, nas palavras de Corrêa e Ferri (2016):

Outro ponto que emerge da legislação já citada diz respeito à criação dos Pareceres CNE/CP de nº 05/2005, e CNE/CP de nº 03/2006. Ambos encerram os modelos curriculares no curso de Pedagogia, centrados na formação dos profissionais da educação de maneira fragmentada, por habilitações, o que resultava na formação dos especialistas em educação. Esses pareceres, em conjunto com outros documentos legais apresentaram uma nova proposta para a formação e, conseqüentemente, para a atuação de pedagogos (Corrêa; Ferri, 2017, p. 49).

A partir desta reflexão, dado um novo momento histórico na conjuntura social, a destituição legal da prática pedagógica assumida pelos especialistas, sob a forma de técnicos em educação, reverbera na necessidade de um trabalho articulado na

busca da ressignificação do trabalho do Supervisor Escolar. Nesta ótica, “o termo Coordenação Pedagógica ganha destaque como nomenclatura alternativa à Supervisão” (Cruz e Pimentel, 2022, p. 6).

Entretanto, a LDBEN (9394/96), traz em sua publicação, no Título VI, Dos Profissionais de Educação, artigo 6, a denominação, ainda, de “*Supervisão*”, conforme abaixo:

II- Trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas. (Brasil, 2017, p. 41)

Porém, no artigo 67, da própria LDBEN é possível identificar a função do Coordenador Pedagógico:

§ 2º Para os fins do disposto no §5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico. (Brasil, 2017, p. 44)

Vale ressaltar também que a LDBEN, 9394/96, legitima a oferta de formação para especialistas em assuntos educacionais, através de cursos de pós-graduação.

Assim, ainda existem estados e municípios que continuam fazendo uso do termo Supervisão, e outros termos afins, embora a mudança do nome para Coordenação Pedagógica, não signifique a transformação na prática. Todavia, é importante destacar também que, embora houvesse uma mudança significativa na condução legal acerca do Supervisor Educacional, a LDB de 1996 não explicita a nomenclatura e quais atribuições devem ser dadas a esse profissional (BRASIL, 1996), conforme verificado na própria legislação anteriormente. Apenas indica que sua formação deve ser em pedagogia, reconhece-o como profissional da educação e como função do magistério.

Ainda, sobre legislação, no que tange a formação do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a), considerado legalmente como profissional do magistério, entra em vigor as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica por meio da Resolução nº02, em 1º de julho de 2015. Em seu capítulo I, Das Disposições Gerais, no artigo 5º, destaca: “a compreensão da formação continuada como componente

essencial da profissionalização inspiradas nos diferentes saberes e na experiência docente [...]” (Brasil, 2015, p. 5).

No contexto do Estado da Bahia, a profissão de Coordenador(a) Pedagógico(a), teve sua regulamentação através da Lei nº 7.023 de 23 de janeiro de 1997, explicito no artigo 7º:

Os atuais cargos de Orientador Educacional e Supervisor Escolar da estrutura do Magistério de 1º e 2º Graus do Estado, mantidos os correspondentes quantitativos e nível de classificação, ficam transformados em cargos de Coordenador Pedagógico, cujas especificações abrange as atribuições das nomenclaturas ora transformadas, passando as mesmas a serem desempenhadas pelos ocupantes do cargo citado de acordo com as necessidades dos estabelecimentos de ensino em que estejam lotados. (Bahia, 2002, f.).

Sobre esta legitimação num contexto estadual, é pertinente destacar o texto desta Lei, quando cita, que há apenas uma transformação dos cargos para Coordenador Pedagógico, cabendo uma reflexão acerca desta prerrogativa, dado o seu contexto sócio histórico.

Diante do exposto, que desnuda a realidade nacional e aspectos do contexto baiano é inegável reconhecer que, a trajetória a qual o trabalho do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) aconteceu e vem acontecendo, dar-se-á numa abordagem sócio histórica, fortemente influenciada por interesses políticos e econômicos instituídos nos diversos períodos que se apresenta o interesse do poder público pelas escolas da sociedade brasileira.

Avançando nesse processo de investigação, expomos no próximo capítulo o balanço da produção do conhecimento *stricto sensu* promovida em PPG de Universidades do estado da Bahia, sobre o trabalho de coordenação pedagógica, em vistas a necessidade de destacar elementos da realidade e contradições, considerando o que dizem os pesquisadores em seus registros nas pesquisas identificadas e analisadas.

### **3 BALANÇO DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* NO ESTADO DA BAHIA (2015 A 2021): INDICADORES DE REALIDADE E CONTRADIÇÕES DO TRABALHO DE COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA**

O presente capítulo revela significativa importância nesta investigação, tendo em vista o que discorrem as produções *stricto sensu* produzidas em universidades do estado da Bahia, em vistas aos resultados levantados no período de 2015 a 2021.

Iniciamos esta sistematização com uma descrição de caracterização bibliométrica acerca das investigações científicas, cujas investigações estão voltadas a levantar indicadores de realidade do trabalho do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a), que trabalham em escolas de Educação Básica no estado da Bahia. Para atender a esse processo analisamos sete (7) produções, já explicitadas no quadro 01 (Apêndice A).

Dando prosseguimento a investigação pelo balanço da produção do conhecimento *stricto sensu*, explicitamos os dados e informações que podem ser identificados enquanto indicadores de realidade e contradições no que tange ao trabalho desenvolvido nas escolas de Educação Básica no estado da Bahia, por Coordenadores e Coordenadoras Pedagógicos(as), levando em consideração o recorte temporal de 2015 a 2021.

Dessa forma, buscando qualificar a apresentação dos dados considerados nesta investigação sobre o objeto de estudo, estruturamos gráficos que corroboram para a implementação de uma análise de cunho qualitativo e quantitativo, considerando uma proposição de investigação dialética.

### 3.1 CARACTERIZAÇÃO BIBLIOMÉTRICA DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO *STRICTO SENSU* DO ESTADO DA BAHIA SOBRE COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA – 2015 A 2021

O procedimento de investigação que levanta a caracterização bibliométrica das teses e dissertação, partiu de questões já expostas na introdução desta dissertação.

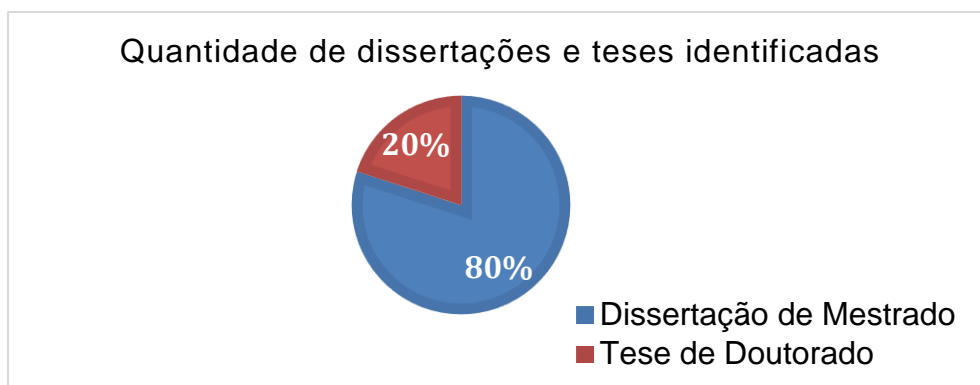
De início destacamos que nenhuma das sete (7) produções identificadas para análise tiveram financiamento com recursos para atender às pesquisas.

Para melhor atender a um processo de exposição, apresentamos abaixo, gráficos que ilustram aspectos outros mais gerais do conjunto de dissertações e teses consideradas para análise.

Neste gráfico (01), são apresentadas as sete (7) produções *stricto sensu* que foram selecionadas para este estudo, por revelarem maior aproximação com o tema

relacionado ao trabalho da coordenação pedagógica nas escolas de Educação Básica do estado da Bahia.

Gráfico 01 - Mostra das sete produções stricto sensu considerando a quantidade de dissertações e teses identificadas e levantadas para análise - período de 2015 a 2021



Fonte: Apêndice A, quadro 1, organizado pela pesquisadora

Assim, temos (5) dissertações de mestrado e (2) teses de doutorado, sendo, a produção (01), dissertação que tem como tema: Coordenador pedagógico: desafios, dilemas e possibilidades, da pesquisadora Santos; a produção (2), é uma dissertação de mestrado intitulada: O Coordenador pedagógico: Formação continuada no currículo da rede, de autoria da pesquisadora Ferreira; a produção de mestrado (3) é nomeada como: Gestão democrática educacional e o trabalho do coordenador pedagógico: limites e contradições; da pesquisadora Silva; a produção (4), dissertação de mestrado, intitulada: Prática pedagógica de coordenadores de escolas municipais de Vitória da Conquista - Ba; a produção (6) é uma dissertação de mestrado que tem o seguinte tema: Coordenação Pedagógica: reflexões sobre liderança e práticas educativas inovadoras, do pesquisador Cruz.

Este gráfico ainda aponta o crescimento no que se refere a amplitude dos cursos de mestrado realizados pelos pedagogos e pedagogas, quando nos programas de doutoramento, ainda há uma vagância, dado a quantidade de teses (2) em contraposição da incidência de (5), no que se refere aos mestrados, no mesmo recorte temporal.

Denota também uma ampliação do contexto formativo dos pedagogos e pedagogas que trabalham nas escolas públicas de educação básica.

As produções (5) e (7), tratam de (2) teses de doutorado, sendo a produção (5) intitulada: Nós na rede: Formação continuada na perspectiva do coletivo de

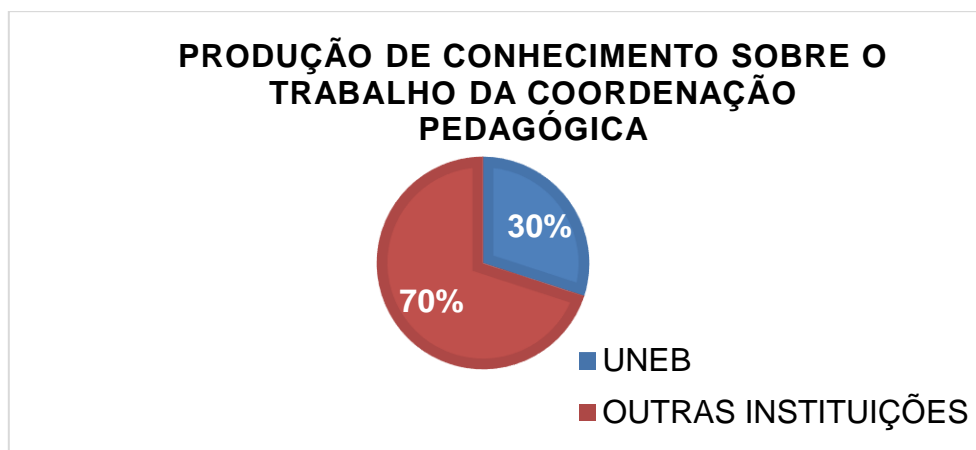
coordenadoras pedagógicas de Salvador: tensões, desafios e potenciais, de autoria da pesquisadora Souza e a produção (7) foi nomeada: Coordenação pedagógica: subsídios para atualização da função, da pesquisadora Lima.

Neste conjunto de produções há uma predominância de autores no que tange ao gênero feminino, considerando o interesse em estudar o perfil do trabalho do (a) coordenador (a) pedagógico (a), tendo em vista que dentre as sete (7) produções *stricto sensu*, apenas (1) é de autoria do sexo masculino.

A seguir, apresentamos dados referentes aos PPGs e universidades do estado da Bahia, que vêm produzindo conhecimento sobre o trabalho da coordenação pedagógica, entre os anos 2015 e 2021, considerando as sete (7) produções *stricto sensu* elencadas para subsidiar esta pesquisa.

No gráfico (02), abaixo, fica explícito as universidades da Bahia que vem produzindo conhecimento acerca do trabalho da coordenação pedagógica, levando em consideração as sete (7) produções *stricto sensu* analisadas nesta investigação.

Gráfico 02 – Levantamento de universidades e PPG no estado da Bahia que vem produzindo conhecimento sobre o trabalho da coordenação pedagógica, em vistas ao período de 2015 a 2021



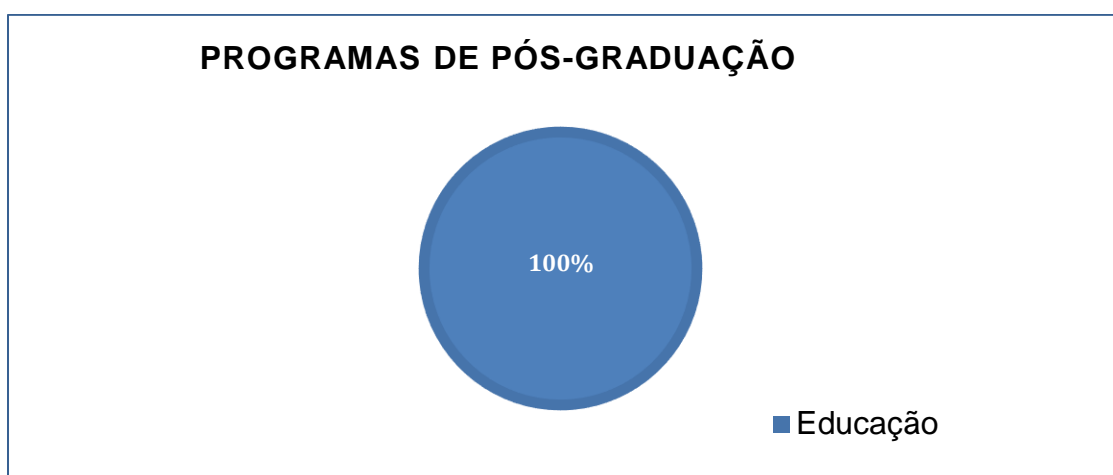
Fonte: Apêndice A, quadro 1, organizado pela pesquisadora.

Nesta perspectiva, tem-se a Universidade Estadual da Bahia- UNEB; a Universidade Federal da Bahia- UFBA e a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- UESB. Estes dados revelam que a Universidade Estadual da Bahia- UNEB tem demonstrado significativo interesse no tema referente ao trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico(a), tendo em vista que dentre as sete (7) produções analisadas, (3) são desta renomada instituição. Este gráfico ainda nos permite inferir

que há uma frequência de interesse dos pesquisadores das universidades baianas em estudar o tema em questão.

Este gráfico (03) caracteriza os Programas de Pós-Graduação que propõem investigações sobre o trabalho de coordenação pedagógica no estado da Bahia, levando em consideração as sete (7) produções *stricto sensu* utilizadas nesta produção científica, cujo 100% propõem investigações do trabalho do(a) coordenador pedagógico(a).

Gráfico 03 - Programas de Pós-Graduação que vêm proporcionando investigações sobre o trabalho de coordenação pedagógica no estado da Bahia, em vistas ao período de 2015 a 2021, considerando as sete (7) produções *stricto sensu* analisadas nesta pesquisa.

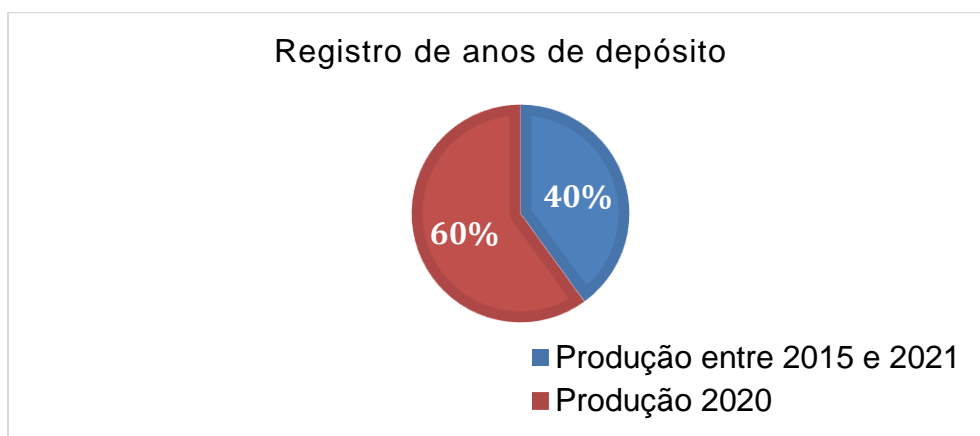


Fonte: Apêndice A, quadro 1, organizado pela pesquisadora.

Assim, neste gráfico (03) fica evidenciado que a grande área dos Programas *stricto sensu* é (100%) em Educação. Nesta análise é explícita a frequência de interesse nos pesquisadores e pesquisadoras em investigar sobre o trabalho da coordenação pedagógica em escolas de Educação Básica da Bahia.

Neste gráfico (04), é demonstrada a distribuição anual das sete (7) produções *stricto sensu* entre os anos de 2015 e 2021, constituída pela realidade das pesquisas acadêmicas que tratam do trabalho do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) em escolas da Educação Básica do estado da Bahia, considerando a distribuição a partir dos anos em que foram depositadas nos repositórios das universidades baianas citadas nesta pesquisa bem como na Plataforma da CAPES (Catálogo de Teses e Dissertações).

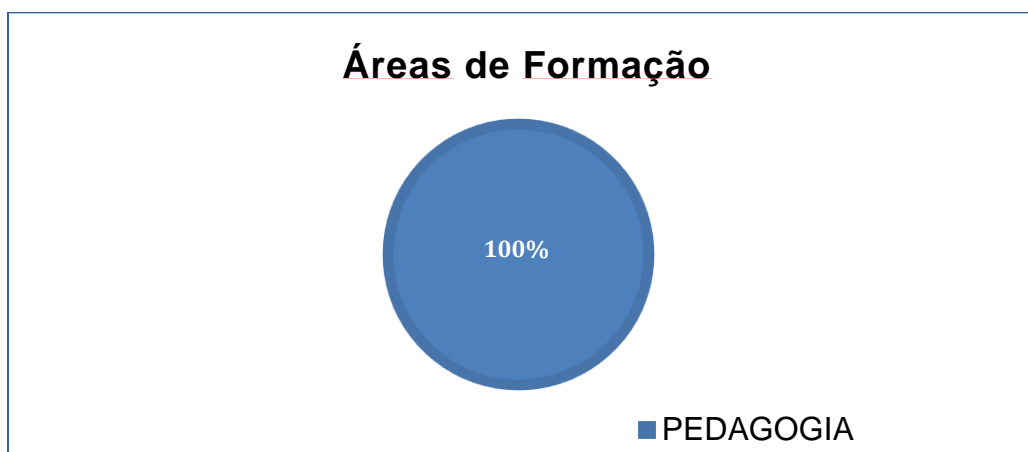
Gráfico 04 – Registro de anos de depósito das sete produções *stricto sensu*, que tratam do trabalho de coordenação pedagógica no estado da Bahia, que foram identificadas para análise



Fonte: Apêndice A, quadro 1, organizado pela pesquisadora.

No conjunto das sete (7) produções *stricto sensu*, observamos que nos anos de 2015, 2016, 2018 e 2021 foram identificadas apenas (1) produção em cada ano. No ano de 2020 identificamos a publicação de (3) produções. Os dados explícitos demonstram um relevante interesse dos pesquisadores acerca do trabalho da coordenação pedagógica, levando em consideração a prática nas escolas que ofertam Educação Básica no estado da Bahia.

Gráfico 05 – Área (s) de formação que prevalece na formação de (as) pesquisadores (as) que desenvolveram pesquisas sobre a coordenação pedagógica no estado da Bahia, em vistas ao período de 2015 a 2021



Fonte: Apêndice A, quadro 1, organizado pela pesquisadora.

Neste gráfico (05), que trata da prevalência da formação dos pesquisadores e pesquisadoras, observamos que (100%) são licenciados/as em Pedagogia. A partir destes dados é possível inferir que existe uma predominância de investimento na formação técnica dos/as pedagogos e pedagogas, o que pode ser considerado

positivo no contexto de trabalho destes/as estudiosos/as, considerando a etapa da Educação Básica do estado da Bahia. A inserção de mestres e doutores no trabalho pedagógico, sob o viés da prática da coordenação pedagógica poderá contribuir na qualificação dos espaços que tratam da educação de forma significativa, por colaborar em criar possibilidades de ampliar os conhecimentos destes trabalhadores acerca dos processos pedagógicos e, portanto, reverberar em melhores condições didáticas na práxis pedagógicas, direcionadas aos alunos e alunas da escola pública da Educação Básica do estado da Bahia.

Gráfico 06 - Destaque para os objetivos gerais das sete (7) produções *stricto sensu* analisadas - 2015 a 2021



Fonte: Apêndice A, quadro 1, organizado pela pesquisadora.

Neste gráfico (06) podemos observar que as sete (7) produções *stricto sensu* apresentam pontos convergentes, tendo em vista que buscam compreender o perfil do trabalho da coordenação pedagógica em escolas públicas de Educação Básica do estado da Bahia, considerando aspectos da realidade que permeiam a profissão e que foi identificada pelos(as) pesquisadores(as). Abaixo, expomos estes objetivos:

Quadro 01 - Levantamento dos objetivos gerais das sete produções levantadas para análise da produção do conhecimento.

No.	OBJETIVOS GERAIS
01	“[...] compreender o percurso existente entre a Supervisão Escolar e a Coordenação Pedagógica, bem como os desafios, dilemas e possibilidades da função e atuação desse profissional no contexto da educação pública do Estado da Bahia, considerando a realidade do município de Salvador...” (p.16)
02	“[...] discutir, interpretar, compreender as ações pedagógicas e o lugar do profissional coordenador pedagógico da Rede Municipal de Irecê, e ainda,

	sugerir possibilidades de atualização deste, tomando o currículo como uma rede de colaboração e de sustentação para uma possível intervenção.” (p.15)
03	“[...] analisar quais as possíveis implicações do modelo de gestão democrática no trabalho do Coordenador Pedagógico da escola pública municipal de Itapetinga-Ba, partindo da compreensão dos limites e das contradições existentes entre as proposições...” (p.16)
04	“[...] analisar a prática pedagógica de Coordenadores nas escolas municipais de Vitória da Conquista- BA...” (p. 28)
05	[...] compreender tensões, desafios e potenciais da formação continuada na perspectiva de Coordenadoras Pedagógicas do Coletivo de Coordenadores Pedagógicos de Salvador [...]” (p. 26)
06	“[...] analisar o significado da liderança, sob a perspectiva da Coordenação Pedagógica, como força motriz de práticas educativas inovadoras”. (p.08)
07	“[...] compreender as novas condições em que se dá a Coordenação Pedagógica no contexto das transformações da Sociedade do Conhecimento, contribuindo para uma possível atualização da função na escola [...]” (p. 21)

Fonte: Apêndice A, quadro 1, organizado pela pesquisadora.

Portando, este quadro (01) tem elementos destacados pelos(as) pesquisadores(as) que elucidam a importância do trabalho da coordenação pedagógica em escolas de Educação Básica, visto que todas as produções, acima, demonstram o quão necessário se faz o(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) nas escolas no contexto da escola pública em territórios baianos.

Situados nesse processo que nos permitiu realizar uma leitura mais específica, quanto a aspectos que caracterizam a produção *stricto sensu*, que tomamos como referência de empiria para atender a esta investigação, avançamos em expor o que apontam os(as) pesquisadores sobre possíveis indicadores de realidade e de contradições sobre o trabalho de Coordenação Pedagógica em escolas de Educação Básica, em vistas a investigações produzidas no estado da Bahia, no período de 2015 a 2021.

### 3.2. INDICADORES DE REALIDADE E CONTRADIÇÕES DO TRABALHO DE COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: O QUE APONTAM OS(AS) PESQUISADORES(AS)

A identificação de profissionais da educação que assumem na escola o trabalho de coordenação pedagógica lida com uma totalidade complexa, dentro do qual ocorrem diversos fenômenos, tais como, dentre outros, o de lidar com outros profissionais de educação, a relação com material didático, o currículo e o desenvolvimento de um projeto político pedagógico.

Nesta investigação que estamos propondo, nos interessa enfrentar os problemas entre a realidade objetiva dos fatos que identifica o trabalho de coordenação pedagógica e a expressão consciente que os(as) pesquisadores que nos aproximamos para investigar, podem contribuir com suas pesquisas em nos mostrar as contradições que estão presentes neste trabalho e que precisam ser superados para que este profissional assuma um papel social que fortaleça o objetivo da existência das escolas da Educação Básica no estado da Bahia.

Não propomos aceitar a possibilidade de transformação do trabalho da coordenação pedagógica ante as contradições não identificadas e reconhecidas, que foram alicerçadas ao longo dos anos. Por saber o quanto é fundamental identificá-las, a partir de pesquisadores comprometidos com a realidade desse campo de trabalho nas escolas, foi possível avançar pelo reconhecimento dos limites que esse trabalho de âmbito pedagógico vem tendo nas escolas de educação Básica, em vistas as contradições que emergem na realidade do perfil do trabalho desenvolvido.

A seguir, levantamos os principais indicadores que não somente caracterizam a realidade que identifica aspectos que caracterizam o trabalho, mas também evidencia as funções que exercem quanto a função de Coordenador(a) Pedagógico(a). Nesta perspectiva, sobretudo, buscamos destacar por um processo de análise de conteúdo, indicadores de contradições, que se apresentam no desempenho do trabalho nas escolas da Educação Básica.

Na produção (01), de Lima (2016) é exposto um breve histórico do trabalho da coordenação pedagógica no Brasil e na Bahia, revelando aproximação da pesquisadora com o objeto de estudo, a partir da sua experiência na rede municipal de Salvador, sendo esta rede o *lócus* da investigação, com os coordenadores e coordenadoras pedagógicas do bairro do subúrbio rodoviário de Salvador. Nesta produção foi destacada pela pesquisadora, quanto a indicadores de realidade do perfil do trabalho do(a) Coordenador(a) pedagógico(a) a presença significativa do gênero feminino no contexto de trabalho da coordenação pedagógica. A autora também

destaca o fato das coordenadoras pedagógicas, em sua maioria, apresentarem vasta experiência em trabalharem no ensino fundamental.

Esta produção (1) destaca, ainda a existência da diversidade de situações que o(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) vivencia na escola, quanto ao trabalho, que ultrapassa as atribuições previstas nos documentos legais, o que, de acordo com a pesquisadora, potencializa as atividades de ordem burocrática em detrimento das tarefas de caráter pedagógico, principal atividade do trabalho do(a) Coordenador Pedagógico(a). Nas palavras de Lima (2015),

[...] além das muitas responsabilidades, o Coordenador Pedagógico enfrenta vários conflitos no espaço da escola. Exemplo desses conflitos são as tarefas de ordem burocrática, disciplinar e organizacional que, muitas vezes, são deixadas a cargo desses profissionais. (p.68), portanto, “[...] algumas vezes o coordenador é atropelado pelas demandas administrativas e emergenciais.” (P1, f.71)

Assim, é possível observar nesta investigação (01), que as atividades de ordem não pedagógicas sobressaem as demandas pedagógicas do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) da escola de Educação Básica, o que permite que este profissional tenha muitas dificuldades em implementar as suas reais atribuições junto ao corpo docente, com destaque nas atividades de planejamentos. Nesta ótica, o trabalho do(a) Coordenador (a) Pedagógico(a) tornar-se uma atividade reduzida a resolver de forma imediatista as infinitas tarefas rotineiras de circunstâncias ocorridas na escola.

A pesquisa (01) sublinha que ainda hoje é perceptível a continuação de práticas fiscalizadoras por parte dos Coordenadores Pedagógicos, comparando esta realidade as atribuições do então Supervisor Escolar, entendidas nesta pesquisa (1) como a gênese da coordenação pedagógica, que teve suas práticas alicerçadas na perspectiva fabril em vistas a atender as exigências das relações de trabalho do modo de produção econômico capitalista.

Segundo Lima (2015),

[...] a função de coordenador pedagógico ainda vem sendo pautada em ações reprodutoras que legitimam uma prática fiscalizadora e hierarquizada, colocando o coordenador pedagógico em um lugar imaginário de superioridade em relação ao professor docente [...] (P1, f.79).

Destarte, na análise desta investigação (P. 01), sob a perspectiva da realidade do perfil do trabalho do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a), a pesquisadora ressalta que o trabalho deste(a) profissional nas escolas públicas está distante de um processo

contínuo de reflexão da prática, o que reverbera em um certo distanciamento do que é previsto na legislação que regulamenta a profissão.

A pesquisadora Lima, em sua pesquisa (P.01) ressalta a necessidade da resistência por parte trabalhadores da coordenação pedagógica, em manterem-se firmes em não aceitarem permanecerem no contexto de reprodução de comportamentos que potencializem a descaracterização da prática no que tange a coordenação dos processos pedagógicos que precisam ser implementados pelos currículos escolares.

Diante desta realidade, a pesquisadora Lima (P. 01) considera que mesmo diante de uma polarização inerente ao trabalho do Coordenador Pedagógico no que tange a sua execução, diante das variadas atividades para além de sua função, é possível identificar o esforço na realização de práticas planejadas para a realização de encontros formativos em serviço, a pesquisadora, ainda, aponta que além da sobrecarga de atividades incoerentes com a função, o que fragilizam o trabalho da coordenação pedagógica, existem outros fatores que corroboram para dificultar este trabalho, como por exemplo, “[...] a dificuldade em reunir os professores, seja pela falta de colaboração e participação dos professores que se reúnem.” (P1, f. 87).

Quanto aos indicadores de contradições, a pesquisa de Lima (P. 1), nos permite considerar que a burocratização na prática do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) e a ausência do (re)conhecimento da compreensão do trabalho deste(a) Coordenador(a), ora pelos próprios profissionais, ora pelos demais intelectuais que pensam e regulamentam os processos e procedimentos legais da educação, têm sido fator de preocupação e de impacto relevante no trabalho de coordenar o processo de ensino-aprendizagem nas escolas públicas de Educação Básica do estado da Bahia. Corroborando com esta análise, a pesquisadora infere que:

Ter sua função ainda mal compreendida e mal definida contribui para ocuparem-se de atividades que não deveriam ser desenvolvidas por eles e sim por outros profissionais que atuam na escola. Isso dificulta o seu fazer e a sua singularidade. (P1. f. 54).

Portanto, para a autora da pesquisa (01) é fundamental revisar os documentos que norteiam o trabalho do Coordenador(a) Pedagógico(a), em nível nacional e também no estado da Bahia, pois, nesta nova sociedade (do conhecimento), o Coordenador Pedagógico tem o compromisso de deslegitimar, através do seu trabalho, as práticas que denotam continuidade dos pressupostos da antiga

infraestrutura (da sociedade industrial), que permanece a serviço do modo de produção capitalista, “[...] valorizando a racionalização dos processos [...]”. ( f.77)

A pesquisa (1) também aponta a fragilidade na formação inicial e continuada do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) frente ao movimento histórico que a sociedade do conhecimento exige, sinalizando a necessidade de investimento na formação deste profissional, considerando que o Coordenador é o profissional responsável pela articulação e mediação de todo o processo pedagógico na escola, o que reflete diretamente na qualidade de aprendizagem dos alunos e alunas da escola pública.

Na análise da pesquisadora, os cursos de Pedagogia não trazem em sua proposta o saber fazer específico do trabalho da coordenação pedagógica nas escolas, o que corrobora para um exercício pedagógico frágil e descredibilizado pela comunidade escolar, além de não contribuir para a qualificação da aprendizagem dos alunos e alunas da escola pública, tão necessária para a transformação da sociedade marcada pela divisão social de classes. Esta realidade favorece então o lugar de “apagador de incêndio”, termo que muito se aproxima ao profissional que não conhece o seu lugar de trabalhador intelectual.

Ainda segundo a pesquisa (01), em sua maioria, os Coordenadores Pedagógicos desempenham uma jornada de trabalho exaustiva, tendo em vista que não recebem a gratificação coerente com a sua função, o que exige deste(a) profissional trabalhar em outros espaços para complementar a renda. De acordo com a pesquisadora, nos anos 90 houve a incorporação das “novas” atribuições ao Coordenador Pedagógico que “[...] passa a reunir em suas atribuições as atividades de Orientação Educacional e Supervisão Escolar, tendo como principal ação a coordenação do trabalho pedagógico”. (p. 51). Para Lima (2015),

ao assumir o cargo de Coordenador Pedagógico, o profissional enfrenta demandas diárias de pais, funcionários, professores, além da responsabilidade de incentivo à promoção do projeto pedagógico e da necessidade de manter a própria formação continuada, independentemente da instituição de ensino em que atue e de cursos específicos direcionados. (P1, f. 68).

Outro indicador contraditório, destacado nesta pesquisa (01), como proveniente da fragilidade do trabalho da coordenação pedagógica e provavelmente oriundo da ausência de orientações específicas sobre a sua prática, é o fato dos Coordenadores Pedagógicos, através do seu fazer fortalecer a divisão do trabalho na escola entre os que pensam (os coordenadores) e os que executam (os professores), sob uma lógica

fiscalizadora, numa sucessão de propostas pedagógicas prontas, distantes da apropriação do conhecimento necessário para uma atividade docente que colabore para a aprendizagem dos alunos, de maneira a possibilitar uma transformação, através da educação, da condição socioeconômica, as quais estes alunos e alunas da escola pública estão submetidos.

Sobre esta observação, a autora enfatiza que “[...] atualmente a legislação é taxativa em afirmar que, professor e coordenador pedagógico, são parte do quadro do magistério [...]” (P1, f.79), o que permite a compreensão de que não há quem é mais ou menos importante, mas, que são ligados por uma relação dialética inerente do trabalho pedagógico na escola.

Ainda, compondo esta análise de indicadores de contradição, a pesquisa (01) aponta a ausência da formação continuada dos professores em serviço sob a lógica de uma dinâmica permanente do trabalho da coordenação pedagógica na escola. Segundo a pesquisadora, essas formações se apresentam de maneira irregular, em situações pouco vivenciadas na relação coordenador e professores da escola.

Dessa forma, a pesquisadora apresenta como principal contribuição desta pesquisa (01) a possibilidade em compreender a Coordenação Pedagógica para além do que é concretizado nos escritos, mas que “[...] pode ser um canal de Difusão Social do Conhecimento” (f. 83). Em seus resultados aponta a necessidade de superação desta lógica hierárquica, através de um trabalho de coordenação pedagógica pautado numa concepção “curriculista”, entendida pela pesquisadora como uma concepção pedagógica, firmada no “[...] processos de geração e difusão do conhecimento[...]” (p.81), capaz de acompanhar as mudanças que não são dissociadas da escola, numa conjuntura que envolve aspectos temporais, históricos e singulares dos territórios que são as escolas públicas.

A produção (02), realizada pela pesquisadora Ferreira (2015), considerando Indicadores de realidade do perfil do trabalho pedagógico dos(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as), expõe uma análise do trabalho realizado pelos Coordenadores Pedagógicos da Rede Municipal de Educação do município de Irecê, na Bahia. A pesquisa teve como referência uma abordagem qualitativa, caracterizada com a pesquisa bibliográfica, realização de entrevistas com coordenadores pedagógicos que trabalham nas escolas do município citado, bem como observação *in loco* da prática vivenciada por estes profissionais da educação.

Ainda, é importante destacar que nesta pesquisa de Ferreira (P2), foi utilizada a técnica World Café, que, segundo a pesquisadora, “é uma técnica utilizada em um processo de criação coletiva, em que se valoriza a geração de ideias inovadoras.” (Ferreira, 2015, f. 59).

Neste método, foram escutados(as) Coordenadores e Coordenadoras Pedagógicos(as), professores e professoras, além de gestores e gestoras que compõem a Rede Municipal de Educação de Irecê.

A escuta pela pesquisadora se desenhou sob a forma de perguntas elaboradas referentes ao trabalho do Coordenador Pedagógico municipal do município citado, através de oficinas, sob a mediação da pesquisadora. Esta produção se trata de uma dissertação de mestrado profissional, cujo demanda um produto final enquanto proposta de intervenção frente aos resultados apontados na investigação.

Essa produção (02) aborda a fragilidade acerca da orientação técnico-pedagógica inicial e continuada direcionada aos Coordenadores Pedagógicos das escolas municipais de Irecê, ao tempo que tal constatação sugere uma intervenção que coadune com a necessidade desta formação. Junto a esta consideração, foi identificada na pesquisa (02) a prática de nomeações de pessoas sem a formação exigida para ocupar o cargo de coordenador(a) pedagógico(a) em escolas de Educação Básica e a ausência desta formação ao longo da permanência deste(a) coordenador(a).

Esta pesquisadora descreve a narrativa impressa pelos sujeitos da pesquisa, revelando situações vivenciadas no cotidiano das escolas municipais de Irecê sobre o trabalho da coordenação pedagógica desenvolvido em umas das escolas do município onde foi realizada a pesquisa. Nas palavras da Coordenadora Pedagógica que se constitui como sujeito da pesquisa:

[...] em meu cotidiano, procuro criar uma rotina de trabalho, planejar quais serão minhas ações/demandas para a semana: planejamento e estudo com professores, momentos de auto formação, estudo de estratégias que favoreçam a permanência e desenvolvimento dos estudantes, entre tantas outras atividades que nos competem; no entanto, na grande maioria das vezes, meus objetivos não são alcançados. Sinto-me como alguém que deve estar pronta para atender e resolver emergências e conflitos o tempo todo. (P2, f.73)

Neste depoimento fica a compreensão acerca da sobrecarga imposta ao Coordenador Pedagógico no que se refere a sua rotina de trabalho. As condições precárias que são vividas por este trabalhador torna a sua presença na escola como

aquele(a) realizador(a) de tarefas imediatas e sem nenhuma possibilidade de implementar as suas atividades legalmente estabelecidas e previamente planejadas, sobretudo, as ligadas as demandas pedagógicas, tendo em vista que “[...] os coordenadores estão imersos em um contexto em que as suas atribuições são mal definidas e terminam que se envolvem em questões do âmbito administrativo [...]” (P2, f. 68)

Destarte, neste contexto, a pesquisa (P2) aborda um ambiente de trabalho do Coordenador Pedagógico marcado por uma diversidade de atividades, as quais, na maioria das vezes, afasta o profissional da sua função de articular os processos pedagógicos na escola. Entretanto, fica entendido, de acordo com os relatos dos sujeitos da pesquisa, que existe uma predisposição do coordenador em estabelecer uma rotina para implementar o seu fazer, no entanto, a predominância das “urgências” compromete a viabilização do planejamento elaborado.

É possível também identificar na pesquisa (P2) que, diante das inúmeras atribuições para além do que está previsto na legislação, várias atividades que são atribuídas ao coordenador mantêm-se sem ser desempenhadas. Nesse contexto, a pesquisadora aponta a impossibilidade do(a) coordenador(a) exercer a sua liderança pedagógica junto a sua equipe e relata os prejuízos causados nos processos que demandam a participação deste profissional enquanto líder. Segundo a pesquisadora:

[...] há momentos em que a liderança pedagógica exercida pelo coordenador é perdida em meio a tantas atribuições, com isso, é evidente que a questão do tempo para pensar sua prática é um dos maiores problemas colocados pela coordenação pedagógica” “[...] há pouca organização das atribuições, o trabalho acontece basicamente em atendimento às emergências. Além de um esforço mental há também um grande comprometimento físico [...]. (P2, f. 82)

Nesta exposição é perceptível a falta de tempo para as reflexões e organização do trabalho pedagógico, essencial ao coordenador, que precisa garantir em sua prática uma dialética entre teoria e prática para atender com eloquência o trabalho com as pessoas que compõem a comunidade escolar, sobretudo, os professores. Esta realidade imposta ao trabalhador em questão, fragiliza o seu desempenho e conseqüentemente potencializa os aspectos que desqualificam o trabalho da coordenação pedagógica na escola.

A pesquisadora Ferreira, ao tratar sobre o trabalho do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) que atua em escolas da Educação Básica, assinala, atividades que corroboram para o distanciamento no que se refere a execução das demandas

legalmente delegadas ao profissional, objeto de estudo desta pesquisa. Nas palavras da autora:

[...] o coordenador pedagógico faz muito. Acompanha o professor no planejamento, um momento que pode se desdobrar em muitas ações, porém observei situações de socialização de planejamentos e relatórios de educandos. Percebi que os coordenadores são muito convidados a estar em reuniões com os gestores, sendo essas reuniões bem demoradas, geralmente consumindo muito tempo da coordenação. E ainda, que esse profissional administra os recursos pedagógicos, além de atender estudantes, famílias e as solicitações externas da Secretaria de Educação. (Ferreira, 2015, f. 84)

Nesta análise da produção (02) a pesquisadora ressalta que os coordenadores que participaram da pesquisa revelam em suas narrativas uma exaustão em sua vida profissional, justificada pelas múltiplas funções desempenhadas diariamente e apontam fatores determinantes para esta realidade, apontando os modelos de gestão, o entendimento do lugar de atuação do coordenador pela comunidade escolar e principalmente, pelo(a) próprio(a) coordenador(a).

Ao se tratar dos indicadores de realidade que apontam contradições, a pesquisa (02) salienta a ausência da compreensão acerca da legislação sobre o trabalho do Coordenador Pedagógico na rede de Irecê. Esta realidade estabelece um paradoxo entre o que é legal e o que é real, dificultando assim a realização da práxis necessária para avanço do processo ensino aprendizagem, o que constitui, dentre outras, a atribuição do(a) Coordenador Pedagógico(a) no território da escola.

Enquanto contradição, a pesquisadora destaca a ausência de tempo e também de espaço, para que o(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) planeje e implemente a formação continuada em serviço, que se apresenta legalmente, como a principal atribuição deste profissional. Esta realidade contraditória tem se manifestado de maneira potente na prática do coordenador pedagógico, visto que sem a formação com o corpo docente, possivelmente seja ampliada as lacunas que já se fazem presente na aprendizagem dos alunos e alunas das escolas públicas. Sobre esta constatação, a pesquisa revela:

[...] para a coordenadora Sandra a formação do professor na escola é uma responsabilidade do coordenador pedagógico com o apoio da gestão e dos próprios professores. Sandra ressalta que “o coordenador tem a responsabilidade de diagnosticar as dificuldades do professor para superar práticas deslocadas, sem significado real para o momento e as questões vivenciadas.” Contudo, o coordenador enfrenta dificuldades com a falta de tempo para planejar, olhar o pedagógico. ‘Se eu não tenho tempo para o professor então, é um empecilho para a formação.’ E ainda salienta que “também a falta de definição da nossa função não nos permite a entrega a essa formação. (Ferreira, f. 80)

Nesta perspectiva é pertinente destacar que esta inexistência de transparência sobre a função referente ao trabalho do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) reverbera no contexto da realidade aqui descrita, sob a forma de sobrecarga de atividades, bem como a evidência da exaustiva prontidão do(a) o coordenador(a) para atender a todas as demandas que surgem na rotina da escola, colocando este profissional numa condição de trabalho precarizada e igualmente desvalorizada na atual conjuntura caracterizada pela política neoliberal.

De acordo com a pesquisa de Ferreira (P2), a escassez de direcionamento para que outros profissionais da escola atendam às diversas situações que são próprias da rotina da escola, como por exemplo, episódios de conflitos entre alunos, se apresenta como entrave para o trabalho da coordenação pedagógica, tendo em vista que este fluxo naturalizado na escola, transfere para o(a) Coordenador(a) Pedagógico (a) uma majoração de atribuições que inviabiliza aspectos legais do seu fazer.

Dessa forma, a pesquisa (02) indica, enquanto fator decisivo para a realização de uma prática pedagógica real, a necessidade, em caráter imediato, da absorção do conhecimento específico no que se refere ao trabalho legítimo da coordenação pedagógica nas escolas municipais de Irecê, sobretudo pelo(a) Coordenador Pedagógico(a). A pesquisadora ainda ressalta que a compreensão das funções da profissão é condição indispensável para blindar o profissional das sucessões das circunstâncias premeditáveis no ambiente escolar. Sobre tal, infere que:

[...] é fundamental que o profissional da coordenação tenha clareza de suas atribuições e busque organizar o seu projeto de ação, considerando as atividades cotidianas para evitar ser engolido pelas situações inesperadas que são as próprias do contexto escolar. É exatamente essa questão uma das principais queixas dos coordenadores pedagógicos em exercício[...] (P2, 2025, f.110

A pesquisa (02), destaca a necessidade de qualificação profissional permanente para o trabalho da coordenação pedagógica, por se tratar de uma investigação de mestrado profissional, apresenta o desenho de uma proposta de formação para o(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) que coadune com as reais atribuições inerentes ao seu fazer e que prioritariamente, permita que este profissional (re)conheça a sua competência técnica e o seu papel nas escolas municipais de Irecê-Bahia.

A pesquisa (P3), de autoria de Silva (2020), apresenta uma análise investigativa sobre a gestão democrática e o trabalho do Coordenador Pedagógico, considerando os limites e as contradições. É uma pesquisa alicerçada nos procedimentos da

pesquisa bibliográfica, pautada no estudo da dialética, sob a perspectiva do materialismo histórico.

A pesquisa levantou os principais modelos de gestão democrática que permeiam as escolas municipais do município de Itapetinga-Ba e a implicação destes modelos no trabalho do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a). Neste estudo foram elencados como sujeitos da pesquisa coordenadores técnicos dois (02), gestores escolares quatro (04) e Coordenadores Pedagógicos escolares sete (07).

Como indicador de realidade do perfil do trabalho dos(as) Coordenadores(as) Pedagógico(as), a pesquisadora evidenciou o lugar ocupado pelo(a) Coordenador(a) Pedagógico(a), sob a concepção da política neoliberal, cujo os resultados assumem destaque e lugar privilegiado no processo de aprendizagem. Nesta conjuntura, são realizadas uma diversidade de avaliações como forma de mensurar a qualidade da educação nas escolas públicas e nessa lógica os trabalhadores da educação são culpabilizados pela “verdade” apresentada nestes exames. “Buscam a responsabilização do trabalhador pelos resultados positivos ou negativos, pelo sucesso ou fracasso das escolas [...]” (Silva, 2020, f.86)

Sob a ótica da realidade apresentada no que se refere ao trabalho do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a), a pesquisa de Silva (P3) salientou a estrutura política enquanto um dos fatores que coaduna para a fragilidade do trabalho deste profissional, tendo em vista que, segundo uma coordenadora que participou da pesquisa “[...] A minha participação no contexto da escola às vezes emperra, ela tem alguns entraves justamente por questões desse tipo [...]” (Silva, 2020, f.92)

Esta realidade relacionada a cunho político trazida pela coordenadora, é uma prática no interior das escolas públicas, sobretudo, as que estão localizadas em municípios considerados afastados da capital, tendem a ser uma herança do coronelismo que prevalecia e ainda prevalece em algumas cidades da Bahia, conforme mencionada nesta investigação (P3). Neste contexto, a mão de obra é instrumento de barganha para garantir a permanência dos políticos e seus aliados em cargos públicos e assim, pouca ou quase nenhuma importância é dada ao investimento na competência técnica dos profissionais “contratados”.

Outro fator apontado na pesquisa (P3) sobre a realidade do perfil do trabalho do(a) Coordenador(a) é a ausência da formação política que deveria compor o arsenal de recursos intelectuais deste profissional da educação, uma vez que o(a)

Coordenador(a), segundo a legislação, é o responsável pela articulação junto a equipe escolar acerca dos processos pedagógicos, o que exige uma competência técnica pautada nos princípios da participação coletiva, conforme prevê a lei para as escolas públicas.

A pesquisa (P3) revela que há uma flexibilização no que se refere ao trabalho desempenhado pelo coordenado pedagógico, o que reverbera num acúmulo de atividades e numa acirrada busca pela execução de tarefas que não são suas atribuições legítimas. Esta prática direciona o trabalhador da coordenação pedagógica para um aumento considerável da sua jornada de trabalho e se apresenta como limite para a realização das atividades que lhe são conferidas legalmente.

A pesquisadora destacou que uma parte considerável dos coordenadores pedagógicos de Itapetinga- Ba não têm conhecimento sobre as especificidades de sua profissão, fator que a autora revela ser um impedimento para implementação de uma gestão que promova a participação, comum ao contexto de uma gestão democrática, cujo o Coordenador Pedagógico, legalmente se apresenta como articulador. Este indicador de realidade corrobora para a continuação de práticas autoritárias na escola e que não contribuem para a transformação da vida dos alunos e alunas das escolas públicas.

[...] O Regimento Escolar Unificado do Município de Itapetinga traz uma definição da função de coordenação, como “[...]” uma ação dinamizadora do crescimento pessoal e cognitivo dos educandos e coordenador das atividades docentes [...]” e atribui 18 atividades a serem executadas por este profissional no âmbito escolar. Na definição, é possível observar o caráter técnico destinado a este profissional, atuando no espaço escolar para atender às demandas de aprendizagem dos alunos, “[...]” cujas funções são de assessorar, coordenar, acompanhar e avaliar as atividades de caráter técnico-pedagógicas do processo ensino-aprendizagem (P3, p. 97)

Na narrativa acima é possível compreender que no município de Itapetinga-Ba, o Coordenador Pedagógico tem importante papel no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos e alunas. É notório que o(a) coordenador(a) é um(a) trabalhador(a) que precisa ser dotado(a) de competência técnica para lidar com a práxis inerente a função.

A pesquisa de Silva (P3), sublinha que os coordenadores pedagógicos da rede municipal de Itapetinga-Ba apresentam como realidade do trabalho a execução de projetos, endereçados para as escolas com prazos para aplicabilidade, sem a possibilidade, em sua maioria, de intervenção do coordenador pedagógico. Esta condição de mero executor de tarefas, distancia o coordenador da sua função, a qual

exige conhecimento e criatividade para organizar os trabalhos que poderão contribuir para melhores condições didáticas nos ambientes da escola.

Esta investigação (P3) destaca a ausência da autonomia quando se trata do trabalho do(a) Coordenador Pedagógico(a). Segundo relatos desta pesquisa, “[...] enquanto coordenador, eu não tenho autonomia porque a direção interfere muito em algumas decisões, e eu me sinto acuada às vezes em tomar as decisões, e em tentar modificar algumas coisas que eu sei que não estão certas [...]”. (Silva, 2020, p. 115)

Esta realidade imposta ao coordenador revela aspectos que são fundantes para uma condição de submissão e, por conseguinte de afastamento do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) na tomada de decisões de cunho pedagógico que são legalmente de sua responsabilidade.

Quanto aos indicadores de realidade que apontam contradições, a pesquisa (03) trouxe um conjunto de evidências relacionadas a própria legislação, a forma de pensar e sobretudo, a maneira como essas contradições se materializam na realidade da rede municipal de educação de Itapetinga-Ba. Ficou perceptível quão contraditória se revela a relação estabelecida com os princípios da democracia na escola pública, prevista em lei, tendo em vista a notoriedade de uma gestão que é pautada nos pressupostos da ideologia burguesa, a qual defende a escassez de tempo para gerenciar os processos pedagógicos, sob uma liderança democrática e participativa.

Esta dinâmica vivenciada pelos coordenadores e coordenadoras da rede em questão, coaduna com um trabalho pedagógico fragmentado e imediatista, onde são negados aos Coordenadores Pedagógicos espaços para refletirem sobre sua prática em parceria com a comunidade escolar e assim encontrar juntos e juntas possibilidades de transformar a prática pedagógica da escola pública.

Outro aspecto contraditório se refere a política de controle do próprio Estado, que utiliza de mecanismos de alienação para que os trabalhadores da educação e a comunidade escolar acreditem que estão sendo participativos em contextos democráticos, quando na verdade há uma continuidade dos procedimentos liderados pela política neoliberal, firmado no modo de produção capitalista. É possível identificar esta constatação quando a pesquisadora infere que:

[...] Essas acepções evidenciam as contradições dentro de uma política de controle do Estado ao lançar a proposta de descentralização, por meio da política de gestão democrática, mas que, na verdade, continua utilizando dos mecanismos organizacionais empresariais determinados pelo modo de produção capitalista, como forma de regulação [...]. (P3 f. 91)

Na proposta de compreender a prática pedagógica relacionando-a com os documentos legais sobre o trabalho do(a) Coordenador Pedagógico(a), é possível identificar a contradição existente, tendo em vista que na realidade vivenciada pelos coordenadores na escola não há espaço para uma prática participativa, atendendo os aspectos democráticos dispostos à escola pública. Ficou evidente o monitoramento e gerenciamento das atividades sob uma lógica ideológica da classe burguesa, “[...] que não apresenta interesse em decisões coletivas e, sim particulares[...]” (P3, 2020, f, 95)

A pesquisa (03) verificou a intenção em desqualificar e, portanto, precarizar o trabalho da coordenação pedagógica na rede, quando, no Plano de Carreira e Remuneração, Lei Municipal 941/03, não existe a previsão de avanço no que se refere ao coordenador pedagógico, diferente do Regimento que traz uma especificidade nas atribuições. Sobre esta análise, a pesquisadora narra que:

Dos sete coordenadores escolares entrevistados, apenas dois são concursados para o cargo de coordenação pedagógica, no município. Este dado demonstra a situação de vulnerabilidade em que se encontram os profissionais que ocupam a função. Além disso, o Plano de Carreira e Remuneração, Lei 941/03, para os profissionais da educação não apresenta quando de progressão profissional para os coordenadores pedagógicos. Fato evidente quando a matriz do referido Plano, do município, apresenta apenas progressão quanto ao nível (médio, superior e pós-graduação) e classe (a cada cinco anos) para os professores. Não existe matriz de plano de carreira para o coordenador pedagógico, mesmo que, no próprio Plano, a atividade de coordenação pedagógica esteja dentre as funções do Magistério [...] (P3, f. 99)

Este relato nos permite inferir que há uma predominância na negação dos direitos aos trabalhadores e trabalhadoras que assumem a função da coordenação pedagógica deste município, pois é incompatível e igualmente inexplicável esta realidade, uma vez que os coordenadores e professores compõem o quadro de magistério no referido município, mas, os direitos são garantidos apenas aos professores. Este aspecto contraditório atende com veemência os pressupostos do modo de produção capitalista, que fragiliza o trabalhador, descaracterizando os seus direitos, fragmentado as relações de trabalho entre os pares que precisam estarem fortalecidos para enfrentarem o estado burguês, além de ampliar cada vez mais os deveres dos profissionais e reduzir ao máximo os direitos funcionais.

Destarte, a pesquisadora assevera na pesquisa (03) que há uma inexistência por parte da maioria dos Coordenadores Pedagógicos quando se refere a sua função na escola. A autora aponta que o trabalho precarizado, o excesso de atividades desenvolvidas e a escassez do tempo para a organização da prática, inserem o

Coordenador Pedagógico num contexto impróprio para a gestão democrática, pois a falta de conhecimento do seu trabalho, corrobora para o crescimento do *status quo* bem como afasta o coordenador do lugar de liderança democrática frente aos desafios da escola pública.

Nesta conjuntura, a pesquisa de Silva (P3) ressalta que o Regimento Escolar Unificado do município de Itapetinga-Ba, contraditoriamente, apresenta a principal atividade do Coordenador Pedagógico como a última atribuição deste trabalhador, relacionando-a a tarefas de ordem burocrática e administrativas e não como principal atribuição de caráter estritamente pedagógica, diretamente ligada ao ensino e a aprendizagem no contexto educacional.

A pesquisadora também enfatiza a omissão da rede municipal de educação de Itapetinga – Ba, no que se refere a realização de formação continuada para o Coordenador Pedagógico. Segundo a autora, não pode ser naturalizada a falta de investimento formativo no profissional que é responsável pela formação dos professores. É direito e condição inegociável os coordenadores se manterem atualizados pedagogicamente e politicamente para disponibilizarem de competência técnica e política, necessárias para a qualificação do trabalho pedagógico junto ao corpo docente da escola e conseqüentemente atender aos estudantes das escolas públicas.

Assim, a pesquisadora afirma que esta realidade não coaduna para a existência e fortalecimento de um trabalho de caráter coletivo, mas, reverbera na perpetuação de ideologias que se apresentam como dominantes nesta sociedade de classes, fortalecendo, portanto, o modo de produção capitalista.

A pesquisa de Silva (P3) infere uma análise importante e necessária, quando destaca que o espaço destinado para o conselho de classe, atividade liderada pelo Coordenador Pedagógico e considerado pelos sujeitos da pesquisa como importante espaço de reflexão e tomada de decisão coletiva, tem sido reduzido a questões imediatistas, de pouca reflexão sobre a totalidade da realidade que compõe a escola pública, sem espaço para pensar acerca dos problemas que causam os fenômenos que se apresentam nas salas de aula, transformando-o em um espaço limitado destinado para decidir em aprovar ou não o aluno e/ou aluna.

Enquanto aspecto também contraditório, a pesquisa (P3) traz o pouco espaço destinado ao planejamento, mesmo esta atividade sendo apresentada no Regimento

do município como atribuição do Coordenador Pedagógico na escola. A pesquisadora relata que na fala dos sujeitos da pesquisa fica evidente quão frágil é este momento, que tem significativa importância no ensino e na aprendizagem.

Outro aspecto apresentado nesta investigação é o fato das gestoras das unidades escolares manterem-se distantes dos processos relacionados ao pedagógico da escola, mesmo sendo esta profissional responsável por toda a instituição. É importante salientar, de acordo com a pesquisadora, que embora, haja o trabalho do Coordenador Pedagógico, numa gestão democrática, o trabalho pedagógico, que é a função prioritária da escola, deve ser uma atribuição de toda a equipe gestora e demais membros da comunidade escolar.

Ainda, sobre os indicadores de realidade que apontam contradição, a pesquisa (03) abordou a implicação das políticas públicas no trabalho de coordenação pedagógica. Para tanto a pesquisadora evidenciou a alienação identificada no relato das Coordenadoras Pedagógicas bem como destacou o posicionamento ideológico da classe burguesa legitimado nas escolas de Itapetinga-Ba. Em consonância com esta constatação, a pesquisa (03) assevera que:

O coordenador, como já foi citado anteriormente, exerce o papel de articulador entre as políticas públicas e as ações pedagógicas, no entanto, enfrenta todos os dias os desafios e entraves, pois esse trabalho de mediação, entre as políticas públicas e prática pedagógica, somente acontece de forma reflexiva, quando para o coordenador for disponibilizado espaço com proposta de organização escolar na perspectiva da gestão democrática, em que ele tenha condições de se apropriar dos mecanismos de participação, atuando com autonomia diante das políticas de controle. (P3, p. 113)

A pesquisa (03) enfatiza, a partir dos relatos dos sujeitos desta investigação, o pouco tempo destinado para o coordenador realizar os encontros formativos com os professores, principal atribuição do trabalho da coordenação pedagógica na escola. Em uma das falas, a coordenadora explicita que estes momentos são bem difíceis, pois o tempo destinado para esta ação é a Atividade Complementar (AC), a qual ocorre diariamente e por área de conhecimento, o que inviabiliza uma discussão coletiva sobre os aspectos formativos da prática pedagógica. Esta contradição contribui para o distanciamento do coordenador e o professor, quando estes se formam a partir da relação dialética que precisa ser estabelecida entre esses pares.

Desta forma, este estudo (P3) trouxe em sua análise acerca dos resultados desta pesquisa, a constatação do distanciamento da gestão democrática e o trabalho

do Coordenador Pedagógico, que, diante das contradições que lhes são impostas, terminam tendo uma sobrecarga de trabalho, marcada por um acúmulo de atribuições.

A pesquisa (03) reconheceu as lacunas das políticas públicas destinadas ao trabalho do Coordenador Pedagógico num contexto que deveria ser democrático, segundo a legislação, mas que na realidade concreta, servem de molas para a manutenção das relações do modo de produção capitalista, que pouco se importa com o trabalho pedagógico realizado pelo coordenador na escola e cada vez mais flexibiliza o fazer deste(a) profissional, culpabilizando(a) pela ineficiência da própria política, a qual se torna principal responsável em transformar esta função numa atividade de caráter burocrático, distante dos processos formativos, que são fundamentais para a transformação do ensino e da aprendizagem nas escolas públicas.

A produção (P4), da pesquisadora Damasceno (2020), trouxe uma abordagem qualitativa, com a utilização da entrevista semiestruturada, sob a perspectiva da técnica de análise de conteúdo. Teve como sujeitos da investigação (P7) Coordenadores Pedagógicos da rede municipal do município de Vitória da Conquista - Ba.

Com o objetivo de analisar a prática pedagógica dos Coordenadores Pedagógicos das escolas municipais de Vitória da Conquista - Ba, a pesquisadora apresentou um panorama analítico descrevendo as motivações que inspiraram a escolha da função, apontando as experiências no que se refere a formação destas coordenadoras.

A investigação trouxe as especificidades da profissão, sinalizando os desafios vivenciados por estes trabalhadores da educação frente a sociedade vigente, indicando como possibilidade o interesse das Coordenadoras Pedagógicas acerca da qualificação profissional em busca de melhores resultados na aprendizagem dos alunos e alunas da escola pública. A dissertação (P4) ainda ressalta a relevância das relações interpessoais como condição fundamental para a construção permanente da função no cotidiano escolar.

Na pesquisa (P4) a pesquisadora Damasceno, destaca os desafios que constitui a profissão do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) sinalizando as dificuldades no que se refere a escassez de material para a implementação do trabalho bem como a inadequação do espaço físico da escola para a realização dos encontros

pedagógicos, de caráter formativo com os professores. Destaca também a inexistência de um espaço adequado para o(a) Coordenador(a) Pedagógico(a); esta realidade denota, segundo a pesquisa, uma prática fragilizada e comprometida, dificultando assim o desenvolvimento do trabalho da coordenação.

A pesquisa (04) defende que o trabalho da coordenação pedagógica dar-se-á numa perspectiva docente, amparada pela construção nas relações com os seus pares, compreendidos como gestor, professores, pais e alunos. A pesquisadora infere que a profissão se constitui na prática e na relação com o outro, destacando a importância da afetividade nesta prática pedagógica.

O relatório desta pesquisa de Damasceno (P4) revela a lacuna quando se trata dos processos de formação para o Coordenador(a) Pedagógico(a) na rede municipal de educação de Vitória da Conquista- Ba, que traz em sua atribuição legal, segundo a pesquisadora, o papel de formador(a), o que demanda que este(a) trabalhador(a) também seja formado(a) continuamente, tendo em vista as mudanças que são inerentes aos processos de ensino e aprendizagem no ambiente escolar e que exige deste profissional competência técnica necessária para lidar com as demandas que se apresentam na escola.

A pesquisa de Damasceno (P4) pontua a realidade relacionada ao excesso de atribuições direcionadas para o(a) Coordenador(a) Pedagógico(a), salientando o desvio de função submetido ao profissional, o que impacta na realização do planejamento elaborado, gerando um acúmulo de tarefas que sobrepõe as atribuições legais, destacando a frequência que este (a) trabalhador(a) é solicitado para mediar conflitos com os alunos e alunas bem como intervir em situações que são de responsabilidade da direção da escola:

[...] Além de todas essas demandas, este profissional também precisa atender as necessidades da escola, como substituir professores, controlar entrada e saída de aluno, organizar e agendar horários, conversar com pais, ajudar o diretor em assuntos burocráticos, atender solicitação da secretaria, fazendo com que ele mal consiga parar, planejar e executar as atividades relacionadas as suas funções [...] (P4, p. 60)

Neste contexto, a pesquisadora sublinha o os desdobramentos que o(a) Coordenador(a) Pedagógico se submete para atender as diversas e sucessivas demandas que atravessam o seu fazer na escola, refletindo numa sobrecarga de trabalho, mas, que se apresenta para este(a) trabalhador(a) como incapacidade,

tendo em vista a impossibilidade de resolver tantas situações, considerando as inúmeras circunstâncias.

O estudo de Damasceno, aponta a fragilidade no que tange ao conhecimento sobre as reais atribuições do Coordenador (a) Pedagógico (a), referindo-se à escola, a rede municipal de educação e o(a) próprio(a) trabalhador(a). Esta realidade coaduna para o entendimento de que este profissional “[...] é visto como aquele que consegue resolver qualquer situação, qualquer problema e, muitas vezes, deixa a desejar no desempenho do seu trabalho específico [...]” (P4. p.59)

Assim, essa produção, assevera, de acordo com os documentos legais do município de Vitória da Conquista, através da Secretaria de Educação Municipal, algumas atribuições, consideradas como as principais do(a) Coordenador(a) Pedagógico (a) dentro de um conjunto bem mais amplo de atividades legais. Sendo “[...] articular o projeto político pedagógico da escola, promover a integração entre todos os sujeitos envolvidos na educação (pais, alunos, professores direção), orientação pedagógica e formação docente[...]” (P4, p.70)

Compondo a categoria dos indicadores de realidade que apontam contradições do trabalho do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a), a pesquisa (04) pontua o fato de não terem condições, diante do acúmulo de atividades realizadas ao longo do dia na escola, de implementar os encontros formativos, principal atribuição da coordenação pedagógica, segundo a LDB/1996 e os documentos legais do município, através da secretaria municipal de educação.

A pesquisa de Damasceno, destaca a urgência no que se refere ao Coordenador Pedagógico ser orientado, através de processos formativos sobre o trabalho que é de sua responsabilidade nas escolas públicas. Ainda ressalta a necessidade do(a) diretor(a) escolar compreender o papel deste profissional numa perspectiva de parceria, tendo em vista que, segundo umas das coordenadoras que compõem os sujeitos da pesquisa, revela que “[...] a direção muitas vezes vê a coordenação como rival e não como parceiro (apud Gal, 2019) [...]” (P4, p. 65)

Outro aspecto contraditório da realidade apresentado pela pesquisa (04) está relacionado a precarização nas relações trabalhistas que envolve o(a) Coordenador Pedagógico (a), tendo em vista que, de acordo com a análise, no município de Vitória da Conquista - Ba, o(a) diretor(a) da unidade escolar é quem “escolhe” o coordenador que deverá trabalhar na instituição. Nesta circunstância, o(a) coordenador(a) se

apresenta como um trabalhador “em cargo de confiança”, legitimado pelos documentos oficiais, segundo o Estatuto do Magistério do município de Vitória da Conquista - Ba, que em seu art. 3º considera:

III - Magistério Público Municipal - o conjunto de profissionais da educação, titulares do cargo de professor e das funções de confiança de diretor, vice diretor, coordenador pedagógico e secretário escolar, sendo este último servidor efetivo do grupo ocupacional técnico administrativo; IV - Funções do Magistério - as atividades de docência e suporte pedagógico direto à docência, aí incluídas as de administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão e coordenação; XII - Coordenador Pedagógico - titular da função de confiança de Coordenador Pedagógico da carreira do magistério público municipal, com funções de suporte pedagógico direto à docência, de planejamento e coordenação. (Vitória da Conquista, 2011) [...] (P4. p.15)

Esta contradição revela aspectos da política de um estado neoliberal, que utiliza as instituições públicas para se manter no poder, legitimando práticas ilícitas, flexibilizando as relações trabalhistas em favor da manutenção do *status quo* e impondo ao trabalhador condições precárias, interferindo diretamente no processo de ensino-aprendizagem nas escolas públicas, minimizando as possibilidades de uma transformação social nestes territórios, em sua maioria, marcados pela vulnerabilidade social, fruto de desgovernos e políticas partidárias.

Contraditoriamente, tendo em vista que a LDB/1996 elege a formação em Pedagogia como condição legal para a função de Coordenador(a) Pedagógico(a), a pesquisa (04) defende que para ser coordenador(a) pedagógico(a) “[...] desde que se tenha disponibilidade de estudar, pesquisar e estar sempre em busca de conhecimento, todo educador tem capacidade [...]” (P4, p.71)

Esta defesa da coordenação pedagógica a partir do “interesse em estudar”, apresentada pela pesquisadora se contrapõem com os estudos e pesquisas construídos ao longo dos tempos, inclusive desta investigação (04), que em seu texto aponta a necessidade de os Coordenadores Pedagógicos serem suficientemente capaz de (re)conhecer as suas reais atribuições, de acordo com documentos legais, como ação fundamental para uma prática que atenda aos interesses da escola pública, situada na luta de classes.

Esta perspectiva também corrobora para deslegitimar todo o esforço dos trabalhadores que desempenham a função de Coordenador(a) Pedagógico(a), ao tempo que fortalece os discursos ideológicos, pautados no estado neoliberal, que implementam políticas em defesa do estado mínimo de direito, sucateando o acesso legítimo aos órgãos estatais, como a escola pública, bem como o trabalho desenvolvido por trabalhadores e trabalhadoras nestes espaços.

Contudo, a pesquisa (04) considera que o(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) apresenta cuidado no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem, buscando atender com celeridade as solicitações impostas, embora seja sobrecarregado(a) com inúmeras demandas, consideradas como desvio de função.

A pesquisa de Souza (2018), que registramos como (P5) nesse balanço da produção do conhecimento, desenvolveu uma abordagem qualitativa, mediada pelo caráter de inspiração crítica, como a mesma pesquisadora ressalta. Esta investigação apresentou uma análise crítico reflexiva sobre a formação continuada sob a ótica das Coordenadoras Pedagógicas do Coletivo de Coordenadores Pedagógicos de Salvador.

A pesquisadora narra o conteúdo dos diálogos realizados com as Coordenadoras Pedagógicas, selecionadas para compor a investigação (05). Todas as participantes, constituídas como sujeitos da pesquisa, trabalham na Rede Municipal de Educação da prefeitura de Salvador. Foi realizada uma construção dialética sobre os processos formativos historicamente instituídos na rede educação pública de Salvador, considerando as tensões e potenciais destas trabalhadoras, no período de 2005 a 2017.

Nesta perspectiva, considerando a formação como atribuição fundante no trabalho da coordenação pedagógica, regulamentada pelos documentos oficiais, enquanto realidade constituída, no que se refere a formação, a pesquisa (05) destaca que profissão acompanha um movimento histórico marcado por uma diversidade de concepções acerca do fazer desta função.

Os relatos apresentados na pesquisa demonstram os anseios sobre o início da função no município, cuja a realidade era marcada pela ausência legítima de orientações sobre o trabalho a ser desempenhado pela coordenação pedagógica na escola. Esta constatação pode ser facilmente identificada na narrativa de uma das coordenadoras que participou da pesquisa:

[...] Angélica – a função de coordenador é uma função nova, relativamente nova na Rede que precisou conquistar um espaço e esse espaço foi conquistado com muita luta [...] para que as pessoas entendessem que o coordenador não era substituto de professor, que o coordenador não era substituto de gestor, que o coordenador não era multifunções, não era o que fazia o papel de imprimir atividades, buscar atividades e nem de babá de professor [...] (P5, p.121)

Esta análise permite compreender a realidade complexa sobre a constituição do trabalho da coordenação pedagógica vivenciada pelos(as) coordenadores(as) no

município de Salvador, tendo em vista que a ausência de uma especificação no que se refere as atribuições, desde sempre, segundo a pesquisadora, permeia a profissão.

A investigação de Souza (P5), aponta a escassez no ano de 2005, de referências acerca do trabalho da coordenação pedagógica, sinalizando ainda a ausência de condições para o desempenho da função, inclusive a falta de espaço destinado para o(a) trabalhador(a), o que, segundo a pesquisa, se mantém nos dias de hoje. “[...] na minha escola eu não tenho espaço para nada é tudo feito junto e misturado numa sala multifuncional que eu batizei, entendeu?” [...]” (P5, f.135)

Sobre os momentos formativos promovidos pela rede, através do órgão central, SMED, a pesquisa revela que houve um período, em que as escolas eram coordenadas pelas extintas CRs, existia um movimento formativo caracterizado pela construção coletiva entre as Coordenadoras Pedagógicas, em momentos pontuais. No entanto, atualmente, esses momentos formativos se resumem a informações sobre pacotes prontos adquiridos pela SMED, sob uma lógica mercantilista, comum a política do estado neoliberal.

Nas palavras das coordenadoras que participam da pesquisa, estes encontros não corroboram para que haja uma reflexão sobre a realidade das escolas. Transformam o momento que deveria ser destinado para pensar sobre os problemas, o diagnóstico da escola e juntos construir uma intervenção, em atividades técnicas, reproduzindo um discurso ideológico, com receitas e manuais a serem implementados pelos(as) Coordenadores Pedagógicos na escola, durante as ACs com os professores, desconsiderando a própria prática como instrumento de formação:

[...] Rosa – [...] nós não tivemos mais encontros para sentar, para estudar, para discutir. Os encontros são meramente técnicos. É para você fazer isso, isso, isso. A gente não tem mais encontros de formação para pensar [...], a gente tem encontro de formação e estudo quando a gente tem oferta do Coletivo. Nos últimos anos quem fez formação foi o Coletivo [...] (P5, p.145)

A pesquisa destaca o Coletivo de Coordenadores como promotor de formação continuada para as coordenadoras pedagógicas, tendo em vista que esta proposta acontece em um contexto coletivo, garantindo o lugar de fala de todas as coordenadoras pedagógicas que o compõe. O Coletivo de Coordenadores Pedagógicos de Salvador, segundo a pesquisa, é considerado um espaço de formação para a contradição, resistência e experiência dos coordenadores e coordenadoras pedagógicas e atualmente vem sendo ampliado para a participação dos professores desta mesma rede.

Ainda, como perfil de realidade do trabalho da coordenação pedagógica, considerando o objeto desta investigação que é a formação continuada, atribuição do(a) Coordenador Pedagógico(a), a pesquisa (05) assevera o processo fragmentado dos contextos formativos implantados pela SMED. Nesta conjuntura, para a pesquisadora, há uma responsabilização direcionada ao Coordenador Pedagógico da rede de municipal de Salvador sobre a efetivação das políticas que são adotadas pela Secretaria de Educação. Esta análise se materializa na narrativa impressa pela pesquisadora:

[...] A responsabilidade pela implementação das políticas estratégicas (leia-se pacotes educacionais) tem sido centralizada, principalmente na figura do coordenador, como responsável em garantir a utilização dos materiais pelos professores e o acompanhamento do andamento das propostas no interior da escola, o que vem ampliando a carga de trabalho [...] (P5, p. 210)

No que se refere aos indicadores de realidade que apontam contradições do trabalho do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a), a pesquisa de Souza (P05) aponta a discrepância entre o discurso oficial e a realidade do cotidiano das escolas, em várias circunstâncias. Sobre esta ótica, a pesquisadora destaca, inicialmente, a contraditoriedade nas práticas estabelecidas pela SMED, numa perspectiva autoritária, pautada na racionalidade técnica, quando os documentos oficiais elegem a gestão democrática e participava como modelos de gestão unificada na rede municipal de educação.

Destarte, com a implantação da reserva de carga horária (2015), sem nenhuma instrumentalização da SMED, que garante 1/3 da jornada de trabalho dos professores e dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), os momentos coletivos (ACs) passam a ser individuais, refletindo na fragmentação do trabalho pedagógico na escola e enfraquecendo a formação pedagógica e política dos coordenadores e dos professores.

A pesquisa de Souza (P05) retrata que embora esteja regulamentada nas Diretrizes Pedagógicas (documento que orienta o trabalho da educação na rede municipal), a perspectiva da formação continuada pautada na prática pedagógica, os contextos formativos na rede vêm sendo conduzido pela lógica do capital, através da contratação de consultorias, que impõem os pacotes prontos, sem reflexão e sem relação com a realidade das escolas municipais de Salvador.

A investigação (05) aponta a ausência de contextos formativos institucionalizados pelo órgão central, embora seja legitimado pela SMED a

implementação da formação continuada com os Coordenadores Pedagógico da rede, ofertada pela Secretaria de Educação.

Esta realidade contraditória tem impactado potencialmente no trabalho do(a) Coordenador Pedagógico(a), tendo em vista que o trabalhador tem acompanhado a sua função ser reduzida a atividades burocráticas, sendo responsabilizado pelo monitoramento quanto à execução das políticas pautadas em avaliações e produção de dados que desconsideram as especificidades das unidades escolares. Nesta análise fica evidente o processo de precarização e desvalorização que a coordenador(a) está sendo submetido.

Nesta pesquisa é salientado, que embora seja garantida a reserva de carga horária (1/3) para estudos e planejamentos, a fim de potencializar a prática pedagógica para os professores e Coordenadores Pedagógicos, garantidos pelo Plano de Carreira (2014), os coordenadores tem utilizado esse tempo, em sua maioria, para atender aos sistemas de monitoramento, com retroalimentação de planilhas e estratégias para alcance de metas e resultados que lhes são imputados, colocando este trabalhador em uma condição flexibilizada de suas atividades, atendendo ao modo de produção capitalista.

Sobre a valorização profissional, ao Coordenador Pedagógico é impresso a condição de executar as políticas estratégicas da SMED, como é possível identificar no Plano de Carreira (2014), que:

[...] Vale destacar ainda, que o Plano de Carreira garantiu aos Coordenadores Pedagógicos a equiparação salarial em relação aos professores, contudo o próprio nome dado à gratificação criada para esse fim, bem como sua descrição, já indicavam as intenções da gestão municipal posta no Art. 42, item IV, que se refere às vantagens (SALVADOR, 2014): Gratificação de Desenvolvimento e Coordenação das Políticas Estratégicas, no percentual de 30% sobre o valor do vencimento, devida ao coordenador pedagógico, como incentivo à execução das políticas estratégicas da Secretaria.[...] (P5, p. 210)

Ainda sobre a valorização do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) instituído nos documentos legais, a pesquisa (05) sinalizou a formação como condição para o avanço na carreira, em termos salariais, no entanto, segundo a investigação constatou, que os cursos promovidos pela SMED, através das consultorias contratadas, não são reconhecidos pela Secretaria para este avanço.

A pesquisa (P05), também revelou a procrastinação da Secretaria de Educação em publicar os avanços dos Coordenadores Pedagógicos e demais profissionais da educação, mesmo após apresentação dos documentos exigidos em documentos

instituídos por esta mesma Secretaria. Destacou também, enquanto aspecto contraditório, os prolongamentos e suspensão dos períodos acerca das solicitações, conforme documentos oficiais, para a liberação em vistas ao Coordenador Pedagógico realizar cursos de mestrado e doutorado.

A pesquisadora Souza, ao analisar os pressupostos da formação continuada desenhada na rede para os(as) Coordenadores(as) Pedagógicos ressalta a perspectiva baseada na transmissão de instrução técnica quanto a utilização de pacotes educacionais adquiridos pela SMED, sem nenhuma relação com a práxis pedagógica necessária para a qualificação dos processos de ensino e aprendizagem nas escolas.

Diante desta realidade que a pesquisa (05) revelou acerca do trabalho do(a) Coordenador(a) Pedagógico na rede municipal de Salvador, a pesquisadora ressalta o caráter mercadológico que a SMED vem, ao longo dos anos transformando os contextos formativos, com as aquisições dos pacotes prontos, descontextualizados com a realidade das escolas municipais. A pesquisa defende a formação sob a perspectiva da epistemologia da prática nos espaços escolares, com ampla abrangência das questões institucionais e estruturais.

Para a pesquisadora, a formação se constitui num tripé caracterizado pela teoria, prática e realidade, sendo a prática entendida como a especificidade de cada realidade concreta, constituída pela escola.

Sendo assim, a pesquisa (05) defende que os espaços coletivos, apontado pela pesquisadora como o Coletivo de Coordenadores Pedagógicos de Salvador, é o principal difusor de conhecimento no que se refere aos processos formativos na construção permanente do Coordenador Pedagógico das escolas municipais de Salvador. E ainda assevera que o território da formação é por si só um terreno fértil de contradições e tensões necessárias para a construção permanente de uma prática verdadeiramente democrática e emancipatória.

A pesquisa (P6), da autoria de Cruz (2021), se propôs a apresentar algumas reflexões da coordenação pedagógica considerando os aspectos da liderança e das práticas inovadoras. É uma investigação que se configura como exploratória, inserida numa abordagem qualitativa, que utilizou como instrumento de coleta de dados o questionário, sob aplicação de uma amostra não probabilística da população. Foram realizadas análise estatística de dados e de conteúdo. Teve como *lócus* da pesquisa

a Rede Municipal de São Francisco do Conde - Ba, compuseram-se participantes do estudo (10) Coordenadores Pedagógicos e (4) diretores, totalizando (14) sujeitos da pesquisa.

O pesquisador construiu uma análise levando em consideração o aspecto da liderança e de práticas inovadoras enquanto competência direcionada ao Coordenador Pedagógico, para tanto, destacou, enquanto indicador de realidade do perfil do trabalho do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a), a prática relacionada a gestão de pessoas, no espaço escolar, incluindo ações motivadoras para a transformação pedagógica.

Para esta pesquisa de Cruz (P6), o caráter democrático que predomina sob um discurso instituído nas escolas pública, permite que a coordenação pedagógica exerça uma liderança marcada pelos pressupostos participativos, numa ótica da coletividade, na execução do seu trabalho no contexto escolar. Nessa conjuntura, o(a) Coordenador(a) se apresenta como um(a) trabalhador(a) cuja prática é fundamental para implementação de avanços no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem.

O estudo aponta as especificidades do trabalho do(a) Coordenador(a), indicando os eixos relacionados a articulação e formação. Na pesquisa fica evidente que todas as demais funções que constitui o profissional, estão entrelaçadas com o aspecto formativo, que se apresenta como a função primordial do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a).

Segundo o autor desta pesquisa (P6) os espaços destinados a realização das atividades que compete ao coordenador, com destaque para “[...] os momentos de planejamento, os horários de trabalho pedagógico coletivo, a elaboração e proposição de projetos, as reuniões de conselho de classe e a participação na elaboração do Projeto Político-pedagógico[...]” (P6, f. 29) são momentos demarcados pela perspectiva articuladora da profissão.

A pesquisa (P6) destaca, ainda compondo o perfil de realidade do trabalho da coordenação pedagógica no município de São Francisco do Conde - Ba, a predominância do gênero feminino na profissão da coordenação pedagógica, bem como ressalta a consonância com o dado relacionado a idade das coordenadoras, “[...] com mais de 40 anos de idade, atuando no município, nas respectivas funções, no mínimo há 3 anos [...]” (P6, f. 65)

O autor ressalta os reflexos do contexto histórico referente a profissão, ressaltando que ainda na atualidade, na Rede Municipal, *lócus* desta pesquisa, identifica prática de autoritarismo, embora seja ultrapassada, num cenário de pressupostos legais democráticos. Aponta a resistência de alguns docentes em reconhecer o Coordenador como o profissional que é responsável, dentre outras demandas, pela articulação dos processos pedagógicos, sob uma liderança participativa e compartilhada com seus pares. A pesquisa ainda sinaliza para a importância do trabalho de parceria entre gestor e Coordenador, tendo em vista que ambos compõem um espaço de liderança pedagógica no ambiente escolar.

A pesquisa (06) percorreu a partir de questões que compuseram o questionário e que permitiram a coleta dos dados acerca do trabalho do(a) Coordenador Pedagógico (a) na Rede Municipal de São Francisco do Conde - Ba, considerando os aspectos da inovação e da liderança, objeto de estudo desta investigação. Assim “[...] a maioria, 54%, concorda que “sim”, o coordenador contribui para inovação, 31% dos entrevistados considera que “em parte” ou que “poderia melhorar” nesse aspecto, apenas 15% afirma que “não” [...]” (P6, f.71)

Este resultado permite que, segundo o autor, seja identificada a existência da compreensão sobre a responsabilidade impressa ao coordenador frente as possibilidades de transformação na escola. Fica nítido que o profissional cumpre o papel de estimular as inovações nas práticas pedagógicas, no entanto, a pesquisa aponta para a não efetivação desta mudança indicada no resultado e sugere que tenha relação com a resistência da equipe docente e/ou falta de materiais que se fazem necessário, de acordo com os registros durante a coleta de dados.

A pesquisa também ressalta a busca, pelos coordenadores, de formações com foco nos aspectos de liderança e justifica esta procura pela ocupação instituída do cargo.

Destarte, ainda, num contexto de realidade do perfil do trabalho da coordenação pedagógica, os dados revelam que:

[...] 90% disse dedicar “muito tempo” à “preparação e coordenação do conselho de classe” e à “análise de planos (de aula, de curso e etc.)”, atividades importantes, tanto no aspecto formativo, como transformador da realidade, pois fornecem subsídios para reflexão sobre a prática pedagógica e para intervenção estratégica na realidade escolar. Outras atribuições de destaque são a “preparação de material didático”, “análise de resultados”, “horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC)”, onde 70% a 80% dos coordenadores dedicam muito tempo a essas tarefas [...] Contudo, a formação continuada ainda não é uma ação de destaque na rotina do coordenador, 70% afirmam dedicar-lhe “pouco tempo” [...] (P6 86)

Os dados apresentados retratam a rotina vivenciada pelos coordenadores nas escolas públicas, bem como sinaliza a relevância dessas práticas no processo de ensino–aprendizagem, visto que há uma formação implícita em todas elas. Entretanto, revela também o distanciamento dos Coordenadores em (re)conhecer esta realidade presente na sua rotina de trabalho.

Sobre a atribuição que se configura como a observação de sala, numa perspectiva também formativa e instituída na profissão, os(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as), representando um percentual de 40%, ainda demonstra insegurança em implementar em seu trabalho, tendo em vista que, segundo os sujeitos da pesquisa, pode denotar como uma prática fiscalizadora e igualmente “[...] tornar coercitivo, fazendo o coordenador reaproximar-se do perfil autoritário, que tanto tenta se desvencilhar; ou pode se tornar um momento colaborativo, de intervenções estratégicas [...]” (P6, f. 87)

No Gráfico 18 (P6, f.), o pesquisador questiona as coordenadoras e diretoras, participantes desta pesquisa, sobre as atribuições que são consideradas pelas mesmas endógenas ao cargo de Coordenador(a) Pedagógico(a):

[...] identificou-se “as atribuições em conflito”, através dele, percebe-se que em duas tarefas as tensões são mais nítidas: “a verificação de diários” e “agendamento de recursos”, embora todos dediquem algum tempo a essas funções, a metade dos entrevistados não as considera ser de responsabilidade da coordenação pedagógica. De fato, essas funções são burocráticas, e podem ser assumidas por outros setores, como a secretaria escolar, por exemplo [...] (P6, f. 88)

Esta constatação permite considerar a realidade vivenciada pelas coordenadoras desta Rede Municipal de Educação, marcadas por evidências caracterizadas como desvio da função, o que destoia do discurso instituído pelos documentos legais, que regulamentam a profissão, segundo o pesquisador.

Em continuada verificação dos resultados da pesquisa, no que se refere a realidade do perfil do trabalho dos Coordenadores Pedagógicos, esta investigação destaca a prática de substituir professores, uma atribuição vivenciada pela coordenação pedagógica da escola e compreendida pelas trabalhadoras como atividade que não contempla as suas atribuições, totalizando um percentual significativo de 70%.

É importante destacar, no dado que se refere as atribuições do coordenador, entendido pelos sujeitos da pesquisa, que 50% reconhecem atividades burocráticas,

a exemplo de impressões, como atribuições deste profissional. Esta realidade permite compreender que essas práticas de desvio de função têm sido naturalizadas nas escolas e também pelo(a) próprio(a) Coordenador(a), o que denota a desvalorização do trabalhador e da função, tendo em vista este contexto de flexibilização desenhado no referido trabalho.

Destarte, ainda considerando o perfil da realidade do trabalho do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) nas escolas da Rede Municipal de São Francisco do Conde - Ba que, a pesquisa (06) revela que:

[...] Além dessas questões fora disponibilizado um espaço para que os coordenadores indicassem atribuições que exercem, mas não consideram ser de sua responsabilidade, as seguintes respostas foram obtidas: • Higiene das crianças; • Pegar materiais para professores; • Tomar decisões e definições que deveriam ser da direção escolar; • Atividades extra classe; • Realizar deliberações em relação à equipe de apoio/administrativa; • Mediar a comunicação/organização/deliberação em aspectos organizacionais na ocasião de atividades pedagógicas diferenciadas [...] (P6, p. 89)

No que se refere aos indicadores de realidade que apontam contradições do trabalho pedagógico, a pesquisa de Cruz (P06) salienta a realidade acerca da fragilidade quando se refere a compreensão do trabalho que o Coordenador Pedagógico é responsável em desempenhar, instituído nos documentos oficiais.

Para tanto, o pesquisador destaca a sobrecarga de trabalho que este profissional está submerso, diante das diversas atribuições que não são legitimadas pelo discurso instituído. Esta realidade “confusa” atravessa o percurso constitutivo da profissão do Coordenador e reverbera, segundo a pesquisa, na sobreposição das atividades não legitimadas em relação as atribuições legalmente estabelecidas.

A pesquisa de Cruz, sinaliza que, compondo o conjunto de uma realidade contraditória, considerando as diversas atribuições sem legitimidade; foi apresentado na investigação o excesso de práticas que supervalorizam o “[...] eixo articulador em detrimento dos demais [...]” (P6, p.18). O pesquisador acrescenta que esta constatação fortalece o discurso que constitui a profissão historicamente, situado nos pressupostos da supervisão escolar, considerada a gênese da profissão do Coordenador Pedagógico, em algumas literaturas e por esta pesquisa(a). Na supervisão escolar que antecede a profissão do Coordenador Pedagógico, este profissional era compreendido como “[mero supervisor de trabalho]” (P6, f. 18)

Ainda, a pesquisa de Cruz (P6) assevera que o eixo articulador que compõe o conjunto dos eixos que constitui a profissão do Coordenador Pedagógico se apresenta como uma realidade contraditória, ao passo que, segundo o autor,

[...] se por um lado existe uma evolução neste âmbito, afastando-se de um perfil autoritário e coercitivo, ao menos, no modo de pensar. Por outro, ainda é a dimensão que se sobressai em relação às demais, o que leva a questionar se realmente o coordenador, no contexto das escolas brasileiras, consegue, de fato, exercer uma função multifacetada, equilibrando eficientemente as dimensões que a literatura defende [...] (P6, f. 84)

Este pesquisador relata que as mazelas que se apresentam nas escolas públicas, sob forma de estruturas comprometidas, escassez de materiais, flexibilização das relações de trabalho, inaplicabilidade da gestão dos processos, reverbera em implicações no cerne do trabalho pedagógico, realizado pelo(a) coordenador(a) pedagógico(a). Outro dado contraditório que se apresenta nesta pesquisa (06), se refere a ausência da indicação do eixo relacionado a formação, que é considerado pelo discurso instituído como atividade primordial do Coordenador Pedagógico no seu contexto de trabalho pedagógico. Esta conjuntura nos permite considerar que há uma fragilidade nesta prática formadora, historicamente relevante na construção do trabalho pedagógico, de acordo com os documentos oficiais e algumas literaturas.

Os contextos formativos, silenciados pelas coordenadoras pedagógicas nesta investigação, segundo esta pesquisa de Cruz (0P6) são potencializadas as possibilidades de transformação do trabalho pedagógico, o que se apresenta como fundante para o avanço desta categoria de trabalho. Além de ser um importante e indispensável potência de condições didáticas transformadoras, considerando os procedimentos e processos pedagógicos nas escolas públicas.

Desta forma, esta pesquisa apontou as possibilidades de ampliação da prática da coordenação, sob a ótica da liderança pedagógica e da inovação. O pesquisador evidenciou que este estudo se revela como um convite, ao apontar a inovação como responsabilidade também da coordenação pedagógica, a necessidade deste(a) coordenador(a) também ser inserido(a) nesta inovação no que se refere ao seu trabalho pedagógico.

Para o pesquisador, esta investigação poderá contribuir para que haja uma ampliação de políticas que sejam direcionadas para o trabalho da coordenação pedagógica nas escolas públicas do município de São Francisco do Conde - Ba.

A pesquisa (P7), da pesquisadora Lima (2020), tratou de investigação inscrita sob a pesquisa qualitativa, na perspectiva do Estudo de Caso participante, tendo como instrumentos de coleta de dados a análise documental, observação participante e o questionário. Teve como *lócus* uma escola estadual, localizada em Mataripe, distrito do município de São Francisco do Conde - Ba.

Teve como sujeitos da pesquisa a equipe gestora da escola estadual composta por três (3) Coordenadoras Pedagógicas, três (3) articuladoras de área e uma vice gestora. A seleção destas trabalhadoras se deu tendo em vista a aproximação destas com os processos pedagógicos, relacionados ao trabalho da coordenação pedagógica na unidade escolar. Nesta conjuntura, a pesquisa se propôs a implementar um projeto piloto de formação com estes sujeitos, corroborando para as possibilidades no que se refere a contextos de avanços da função de Coordenador(a) Pedagógico(a) nas escolas públicas do estado da Bahia.

Nesta pesquisa ficou evidenciado, sob a ótica da realidade, de que o trabalho do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) é atravessado historicamente por uma sobrecarga de atribuições divergentes com o discurso instituído, o que reflete na insatisfação dos trabalhadores, diante da incongruência com a sua profissão, sendo, muitas vezes, estabelecido na escola a desqualificação desta atividade, submetendo o(a) coordenador(a) ao “faz tudo” da escola.

Em conformidade com o que apontam os estudos do conjunto da literatura sobre o trabalho da coordenação pedagógica, os documentos legais destacam a relevância e a prioridade do eixo formador enquanto atribuição majoritária na prática pedagógica exercida pelo profissional. Esta constatação evidencia, segundo a pesquisadora, a importância que existe no trabalho desempenhado pelo coordenador nas escolas públicas. Nesta ótica:

Legalmente, a ação mais especificada é a de acompanhamento das atividades Pedagógicas que tem culminância na formação continuada e em serviço dos professores. Segundo a legislação, o Coordenador Pedagógico deve acompanhar os planos, programas e projetos voltados para o desenvolvimento do sistema no que tange a aspectos pedagógicos e a formação de professores que, por sua vez, devem estar disponíveis para participarem desses momentos de formação sem prejuízo da sua carga horária em sala de aula [...]” (P7, f. 94)

A pesquisadora ressalta a perspectiva da docência pertencente a função do(a) Coordenador Pedagógico(a), especificidade legalmente reconhecida e vivenciada cotidianamente na escola. Logo, no relato desta pesquisa (P7), Lima aponta que não é mais cabível, implementar e/ou entender a hierarquia, que, no início da profissão

desenhava os caminhos desta relação entre professores e Coordenadores Pedagógicos. A pesquisa reitera que esta prática, comum ao modelo de produção capitalista da época e ainda vigente, fragiliza as relações entre estes sujeitos que precisam fazer o caminho inverso a esta realidade e atenuar as aproximações entre estes que são pares no contexto da práxis pedagógica.

Na sua pesquisa, Lima (P7) considera o conhecimento como o elemento primordial no que se refere ao trabalho da coordenação pedagógica, estabelecendo uma relação deste com as possibilidades concretas de avanço do profissional e também da função nesta sociedade. O que demanda do(a) Coordenador(a), segundo a autora, a tomada de consciência para ressignificar as suas práticas, o que exige a apropriação das competências técnicas e políticas que, “[...] definidas pela nova configuração de sociedade, o que reflete no perfil de novas demandas do profissional em questão [...]” (P7, p. 96)

Sobre os indicadores de realidade que apontam contradições nesta pesquisa (07), foi possível verificar a predominância dos desvios de função que permeiam a profissão na instituição escolar, embora haja uma legislação que regulamente as atribuições deste(a) trabalhador(a). Contudo, contraditoriamente, a autora destaca que os cursos de Pedagogia não dispõem das condições didáticas necessárias para formar inicialmente o(a) Coordenador Pedagógico(a), o que reverbera em um contexto formativo, determinado, inicialmente, por uma formação genérica deste(a) trabalhador(a) da educação.

A pesquisadora ressalta que esta contradição tem agregado ao trabalho do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) nas escolas públicas de Educação Básica do estado da Bahia, atribuições que divergem do discurso instituído e que acabam por sobrecarregar o profissional, que tem por obrigação prioritária atividades de cunho estritamente pedagógico, segundo a pesquisa (P7).

Nesta lógica do trabalho do(a) Coordenador(a) Pedagógico, sobretudo na escola pública, a pesquisadora destaca a percepção identificada quando se trata do reconhecimento de suas atribuições legais pelo próprio Coordenador(a), bem como nos aspectos que envolvem a sua formação e assevera que “[...] a prática do Coordenador Pedagógico é atropelada por diversas atividades das quais ele não recebeu formação para desenvolver e durante o seu cotidiano de trabalho [...]” (P7, p.43)

Diante desta realidade contraditória, a pesquisa (P7) sinaliza a importância e urgência dos(as) trabalhadores(as) da coordenação pedagógica em compreenderem o seu lugar, adquirido sob uma perspectiva de conquistas desta categoria de trabalho, inserida na política de educação. Ainda, a pesquisa ressalta a individualidade identificada no que se refere a função, do ponto de vista da própria singularidade apresentada legalmente e que se materializa na execução deste trabalho pedagógico.

A pesquisadora retrata na pesquisa o contexto de realidade contraditória no que se refere aos novos coordenadores, nomeados através da aprovação em concurso público (2019) promovido pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia, mas faz destaque a seguinte ressalva:

Porém é importantíssimo denunciar que esses novos Coordenadores Pedagógicos não receberam nenhuma formação ou instrução a respeito da função que desempenhariam ao iniciar suas atividades nas escolas, ou seja, os Coordenadores aprovados, nomeados e empossados foram designados para as Unidades de Ensino sem nenhuma formação prévia ou orientação sobre a organização da rede onde eles estavam iniciando suas atividades [...] (P7, p. 62).

Esta evidência permite a compreensão da ausência de intencionalidade da política de estado instituída em promover a formação necessária para estes trabalhadores, que estavam começando as suas atividades sem nenhum conhecimento do ponto de vista dos territórios os quais passariam a desempenhar as suas funções de Coordenador(a) Pedagógico(a).

Ainda, sobre esta narrativa marcada pela contradição presente no trabalho da coordenação pedagógica, a pesquisa Lima (P7) destaca que a escola estadual em que a pesquisa foi desenvolvida, permaneceu, por um período de dez anos sem o profissional da coordenação pedagógica, o que, segundo a autora, revela a fragilidade que o cargo e a função têm se constituído no cerne da Secretaria de Educação do Estado da Bahia.

A pesquisa de Lima (07), também, aponta que no período em que se deu a implementação do projeto de formação proposto pela pesquisadora, ficou evidenciado que, embora o discurso instituído defina a função de(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) enquanto cargo que compõe a estrutura funcional da Secretaria de Educação, segundo os sujeitos da pesquisa, a maioria das escolas dos territórios da Bahia não têm a presença deste(a) profissional na unidade escolar.

A investigação de Lima (07) assinala que o trabalho do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a), ainda hoje, apresenta uma prática reprodutiva no que se refere a

gênese da função, entendida como o trabalho que o supervisor desempenhava no período da revolução industrial, pautados no ensino tecnicista e a serviço do modo de produção capitalista da época.

Sobre esta constatação que se apresenta contraditória, a pesquisa destaca que:

[...] texto da lei, no seu artigo 7º, confirma que a criação do Cargo de Coordenador Pedagógico, longe de ser um avanço no que diz respeito à desconstrução da função supervisora e de sua herança de controle e fiscalização, não passa da fusão de funções em apenas um cargo, sobrecarregando o Coordenador Pedagógico, que continua exercendo atividades como Orientador Educacional [...] (P7, p. 91)

Desta forma, a pesquisa de Lima (P7) acentua que embora seja legalmente instituída a função do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) nas escolas como necessária, a sua permanência na escola, ainda, é marcada por uma diversidade de atribuições para além de sua legitimação legal. Neste contexto, segundo esta pesquisadora, o(a) profissional: “[...] com poucos parceiros e frequentemente sem apoio e infraestrutura na unidade escolar, precisa vencer temores, incertezas e o isolamento para conquistar espaço” [...]” (P7, p. 92)

Sendo assim, Lima (P7) defende em sua pesquisa, que o Coordenador(a) Pedagógico(a) seja um coordenador “curriculista” e aponta esta proposta de trabalho pedagógico como possibilidade de avanço da função na política de educação, por entender, que o(a) Coordenador(a) é o profissional na escola, responsável pela difusão social do conhecimento científico que precisa ser tratado nas escolas.

#### **4 INDICADORES DE POSSIBILIDADES DE AVANÇOS DO TRABALHO DE COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA A PARTIR DE FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

Neste capítulo apresentamos, enquanto possibilidade de avanço na condição social do trabalho do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a), fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, tendo em vista que esta teoria pedagógica coaduna com a nossa proposição pedagógica no que se refere ao trabalho do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) nas escolas de Educação Básica.

Segundo o idealizador da Pedagogia Histórico-Crítica<sup>13</sup>, Saviani (2021, p. 25), o homem e a mulher se formam incondicionalmente através da relação dialética no que se refere a apropriação da atividade humana e da especificidade da atividade vital, que se configura como o próprio trabalho.

De acordo com o professor Saviani (2021, p.5), a Pedagogia Histórico-Crítica trata

de uma abordagem centrada mais no aspecto polêmico do que no aspecto gnosiológico [...]. Não se trata de uma exposição exaustiva e sistemática, mas da indicação de caminhos para a crítica do existente e para a descoberta da verdade histórica. (SAVIANI, 2021, f. 5)

Nessa ótica, esta teoria, demanda de conceitos e métodos os quais podem favorecer o trabalho da coordenação pedagógica, tendo em vista o papel do trabalho de caráter formativo deste profissional, que se divide entre a formação continuada dos docentes e a articulação com a comunidade escolar na sua rotina, uma vez que “a Pedagogia Histórico-Crítica tem por sua proposta, o desenvolvimento da ação pedagógica fundamentada na articulação entre a teoria e prática ( práxis), contribuindo para que os indivíduos ultrapassem a visão imediata dos fenômenos” (Marsiglia e Batista, 2012, p. 02).

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) tem seu embasamento teórico uma base na abordagem do materialismo histórico<sup>14</sup>. Esta Pedagogia “[...] dependerá dos intelectuais orgânicos ligados as classes subalternas em sua luta por uma sociedade socialista [...]” (Marsiglia e Batista, 2012, p. 32)

Este pensamento nos permite entender, a partir desta pesquisa, o lugar que precisa ser ocupado pelo(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) de escola públicas, da Educação Básica, coerente com os objetivos de quem, enquanto mediador dos processos formativos na escola, precisa ter o compromisso de lutar por um ensino que

---

<sup>13</sup> No final da década de 1970, no período da ditadura militar no Brasil, foi sistematizada a teoria pedagógica denominada de “Pedagogia Histórico-Crítica”, pelo Professor Dermeval Saviani. Esta tem uma concepção humana de relações, a partir de uma visão crítica da sociedade capitalista; propõe uma teoria da educação que possibilite aos educadores a análise crítica da educação, não sendo indiferente ao que ocorre em seu interior. Portanto, esta teoria estará interessada em método de ensino eficaz porque situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. (SAVIANI, 2018, p. 55)

<sup>14</sup> De acordo com Netto (2011, p. 42), este método foi criado pelo filósofo alemão Karl Marx, com o intuito de compreender as relações de produção da sociedade burguesa do século XIX; se baseia na aproximação da essência do objeto pesquisado, fundamentando-se nos princípios de contradição entre o idealismo e o materialismo, na determinação da consciência pelo ser (e não o oposto), na essência dialética e histórica de toda matéria e, por fim, na dialética como estudo da contradição que pode ser identificado na essência das coisas/objetos/fenômenos.

favoreça para além de questões didáticas, mas, que sobretudo, permita o reconhecimento do lugar ocupado pela classe trabalhadora, nesta sociedade de classes.

Esta abordagem pedagógica pode favorecer a compreensão da prática do trabalho da coordenação pedagógica porque tem indícios de favorecer ao desenvolvimento do próprio trabalhador, tendo em vista que, tomando como um profissional, responsável pela formação docente na escola e, portanto, mediador da implementação do currículo.

De acordo com Malachen (2016, p.212) esta teoria reflete na implementação de um currículo que vá na contra mão da lógica formal, uma vez que na PHC, os processos são atravessados por uma intencionalidade, que tem na função social da escola, condição eminente em busca da qualificação do processo de ensino aprendizagem.

A partir do percurso investigativo do balanço da produção do conhecimento, em que tivemos a possibilidade de analisar sete pesquisas do *stricto sensu*, ficou explícito os desafios impostos ao trabalho da coordenação pedagógica, a partir da política neoliberal, sob a figura do Estado, que instrumentaliza este(a) trabalhador(a) que ocupa a função de coordenação pedagógica da escola da Educação Básica, cuja práxis tem uma realidade marcada por uma sobrecarga de atribuições e uma negação naturalizada de exercer a sua principal função, que é formar os professores em serviço.

Contudo, este(a) trabalhador(a), enquanto profissional da educação, que precisa responder pela mediação do conhecimento avançado na escola, concomitantemente entre professor e aluno, necessita adotar uma postura na sua prática, com vistas a ampliar o seu conhecimento sobre a sua função para então, em meio as contradições, potencializar os processos de ensino aprendizagem e portanto, estabelecer a possibilidade de avanço para superar os desafios diários nas escolas. Para tanto, Malachen (2016, p. 212), ressalta que a adoção da abordagem do materialismo histórico e dialético na PHC, que se apresenta como a base que

[...] não pode ser entendida de maneira “didatizante”, como mera sequência de passos para se ensinar conteúdos escolares. Trata-se de uma concepção de mundo, de ser humano, portanto, um projeto de sociedade e de educação na perspectiva de superação da sociedade capitalista [...] (Malachen, 2016, p. 212)

Corroborando com este esclarecimento, é possível inferir o comprometimento da abrangência que esta proposta acena, quanto a possibilidade de ser adotada como teoria pedagógica, o que, junto ao trabalho do(a) Coordenador(a) Pedagógico, se situa numa conexão de caráter técnico pedagógico, com vistas condução de uma práxis capaz de potencializar o trabalho dos(as) profissionais que trabalham na escola pública de educação, especialmente os próprios Coordenadores(as) Pedagógicos(as) e os seus pares professores e professoras. Segundo o professor Saviani (2021, p.69), idealizador da Pedagogia Histórico-Crítica, “o nível de consciência dos trabalhadores aproxima-se de uma forma elaborada à mediada que eles dominam os instrumentos de elaboração do saber.”

Neste aspecto, os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica se apresentam como um conjunto de fundamentos capazes de imprimir uma nova forma de compreender a realidade que se apresenta no trabalho do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a), tendo em vista que esta teoria coaduna com a necessidade da apropriação dos conhecimentos sistematizados pelos professores, cujo processo de atualização continuado de estudos é possível ser mediada pelo trabalho da coordenação pedagógica.

Não obstante, o(a) Coordenador(a) Pedagógico(a), para assumir este lugar de promover espaços de estudos nas escolas, demanda, preparar-se, o que não é uma tarefa fácil de ser implementada, diante da realidade contraditória de sua prática, inclusive, desde a sua formação inicial, que é orientada pela formação do ensino superior. Esta questão, que não é foco desta pesquisa, consideramos por demais, ser necessariamente pesquisada.

A coordenação pedagógica nas escolas de Educação Básica está submetida, oficialmente a documentos pensados e implantados sob a luz de uma política de estado que fragmenta todo e qualquer processo de avanço quando se trata em orientar processos que envolvem o trabalho coletivo das escolas.

Esta realidade torna esta função ainda mais comprometida nos espaços escolares, porque não articula conhecimento teóricos com a prática da escola; há indicativos de haver uma intencionalidade em sucatear as práticas de cunho formativo, que deveriam ser exercidas por este(a) trabalhador(a) nas escolas.

É oportuno destacar, no que concerne ao trabalho do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a), que a materialização da apropriação do conhecimento sistematizado

defendido pela Pedagogia Histórico-Crítica, se configura como avanço nesta contradição que é trabalhar na escola pública. Sobre esta constatação, Malachen apud Saviani (2016, p.214) explicita que:

Passar do senso comum à consciência filosófica significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada. (Malachen apud Saviani, 2016, p. 214)

Destarte, nesta pesquisa foi possível identificar e reconhecer a relevância que tem o(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) de apropriar-se da competência técnica e política em sua jornada de trabalho. Sobre esta evidência, nas palavras de Saviani (2021, p. 32), destacamos:

[...] é também pela mediação da competência técnica que se chega ao compromisso político efetivo, concreto, prático, real. Na verdade, se a técnica, em termos simples, significa a maneira considerada correta de se executar uma tarefa, a competência técnica significa o conhecimento, o domínio das formas adequadas de agir; é, pois, o saber-fazer. Nesse sentido, ao nos defrontarmos com as camadas trabalhadoras nas escolas, não parece razoável supor que seria possível assumirmos o compromisso político que temos para com elas sem sermos competentes na nossa prática educativa.

Esse argumento nos direciona para percebermos a magnitude do desenvolvimento de uma consciência acerca do nosso papel, enquanto profissional da educação; nessa proposta há defesa da reflexão necessária sobre a práxis do trabalho desenvolvido na escola pelos(as) professores(as) e gestores. Não é possível exercer uma função pedagógica na escola, sem estar comprometido(a) com essa dimensão da produção da vida humana, que exige engajamento do compromisso com o papel social da escola.

Sobre esta análise, Saviani (2021, p. 40) assevera que:

[...] é apenas colocando-se nessa perspectiva que será possível imprimir uma direção genuinamente nova para a prática educativa. Colocar-se nessa perspectiva significa assumir um “novo engajamento político”, o qual constitui condição para se compreender que a filosofia da práxis se basta a si mesma por possuir todas as categorias essenciais para uma concepção de mundo capaz de compreender e assimilar, de um novo ponto de vista original e superior, a história pausada [...] (Saviani, 2021, p. 40)

A ausência desta postura crítica no trabalho pedagógico reflete num total descaso com os alunos e alunas da escola pública, mas, também, denota uma fragilidade do(a) próprio(a) trabalhador(a), que neste caso, do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a), quando não é considerado o reconhecimento de que há na função do

trabalho, uma determinada liderança pedagógica nas escolas, que compromete a formação humana numa sociedade.

Embora, encontre limites para desenvolver a execução do trabalho que esteja comprometido com essa realidade, os estudos e apropriação de fundamentos da PHC pode ser uma alternativa para fortalecer a intenção pedagógica, que substancia os trabalhos da coordenação pedagógicas nas escolas.

A consideração desta proposição, é possível ser concebida a partir da teoria da Pedagogia Histórico-Crítica, pois, segundo Saviani (2021, p.25), porque

[...] impõe-se a tarefa de superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não críticas) como a impotência decorrente das teorias crítico-productivistas), colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado.

Contudo, esta pesquisa não desconsidera a realidade acerca de um Estado que, de forma fictícia está a serviço da classe trabalhadora e reconhece esta contradição como fator determinante dos processos pedagógicos na escola pública, como assegura Saviani (2018, p. 25), quando afirma que “a sociedade em que vivemos é fundada do modo de produção capitalista [...], portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade [...]”.

A contradição demarcada pelos desafios e limites impostos na escola, por um Estado que deveria estar a serviço da classe pauperizada, reflete nas condições sociais dos trabalhadores e trabalhadoras, a exemplo dos Coordenadores e Coordenadoras Pedagógicos(as), que sob um discurso instituído de cuidado e democracia, são submersos numa precariedade do trabalho, impondo a flexibilização ampliada nas atividades de trabalho, perdendo assim, o foco principal da função, como foi exposto pelas pesquisas levantadas e analisadas.

Esta pesquisa, identificou em sua caminhada, quão contundente se mostra necessária a implantação da PHC nas escolas públicas de Educação Básica, enquanto teoria que pode estabelecer uma possibilidade de avanço, rumo a transformação das relações de trabalho neste ambiente marcado pela luta de classes, por se tratar de uma concepção que permite a leitura do mundo que não está aparente para a classe dominada.

Entretanto, Malachen (2016, p.205) salienta que a superação exequível nos dias atuais, precisa ser situada no processo histórico, o que exige, antes mesmo da superação das práticas ideologistas, “[...] a escola precisará superar a fragmentação

que não foi produzida por ela, mas pela prática social [...]” (Malachen, 2016, p. 205). Esta pesquisadora está se referindo a concepção de trabalho que vem sendo desenvolvida no seio das relações de produção do modo econômico capitalista.

Porém, enquanto trabalhadores das escolas, submetidos a classe que institui as regras que instituem diretrizes curriculares nacionais, sobretudo, os(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as), nos cabe assumir um lugar de resistência frente as engrenagens instituídas nas políticas educacionais, que são ditadas pelo Estado neoliberal, alimentado pelos interesses do capital nacional e internacional sobre a educação brasileira.

Portanto, essa resistência requer o domínio de uma fundamentação teórica pedagógica de cunho histórico-crítica, acerca do conhecimento produzido pela humanidade. Para Marsiglia e Batista (apud Saviani, 2012, p.16):

[...] se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais, para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação [...] (Marsiglia e Batista apud Saviani, 2012, p.16).

Esta citação elucida com veemência a relevância de Coordenadores Pedagógicos (re)conhecerem a necessidade de obter um processo formativo continuado, autodeterminado, como essencial para alimentar uma prática mais fortalecida diante de limites e contradições vividos nas escolas públicas.

Não podemos naturalizar as manobras do Estado neoliberal como uma realidade permanente, tendo em vista que a escola, ainda que inserida numa política neoliberal, a serviço da classe dominante, é um lugar profícuo de movimento de enfrentamento para promover uma alternativa superadora através de uma abordagem pedagógica crítico superadora; logo, os Coordenadores das escolas públicas de Educação Básica, enquanto trabalhadores que estão posicionados numa liderança pedagógica, assumindo esse trabalho, podem adotar uma postura de orientação para que os(as) professores(as) possam promover um método de ensino baseados na Pedagogia Histórico-Crítica; somente, assim, mantém-se numa condição de trabalhadores(as) que resistem e que, sobretudo, não desistem de acreditar na potencialidade que a educação representa para a classe trabalhadora.

Esta análise tem premissas levantadas a partir do que destaca o professor Saviani (2008, p.103), quando diz que:

[...] A escola é, pois, compreendida com base no desenvolvimento histórico da sociedade; assim compreendida, tornar-se possível a sua articulação com a superação da sociedade vigente em direção a uma sociedade sem classes, uma sociedade socialista. É dessa forma que se articula a concepção política socialista com a pedagogia histórico-crítica, ambas fundadas no mesmo conceito geral de realidade, que envolve a compreensão da realidade humana como sendo construída pelos próprios homens, ou seja, da produção das condições materiais ao longo do tempo. (Saviani, 2008, p.103)

É importante destacar que, embora compreendamos que o trabalho do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) esteja situado num contexto de contradições inerentes ao próprio espaço escolar, como apontam as pesquisas analisadas, a tomada de um posicionamento crítico, por si só não será capaz de transformar a realidade cooptada pelo modo de produção capitalista; contudo, conforme o professor Saviani (2008), esta disposição coaduna para um estímulo aos enfrentamentos, através dos movimentos sociais e das lutas permanentes em favor de melhores condições de trabalho, que pode ser em paralelo, a partir de um novo direcionamento que a escola passa assumir.

Neste trabalho do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a), ao desenvolver a criticidade acerca da realidade, por aproximação entre coordenadores e a comunidade escolar, em especial os professores, é possível assumir uma postura pedagógica com fundamentos histórico-críticos. Essa postura na práxis, orienta processos pedagógicos demonstrando compromisso profissional de classe com os demais que trabalham na escola.

Os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica também se mostram necessários na compreensão do(a) Coordenador(a) Pedagógico no que se refere em administrar o seu tempo de trabalho, priorizando as demandas, diante do acúmulo de atividades legítimas, próprias de um trabalho visivelmente explorador, comumente ao modo de produção capitalista. Esta possibilidade se justifica pelo fato de, tomados por uma visão histórico-crítica da realidade, o(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) passa a selecionar as prioridades, as quais permitam uma reflexão mais específica sobre o perfil de seu trabalho na escola.

A Pedagogia Histórico-Crítica nesta perspectiva, revela-se como um contexto formativo capaz de promover um direcionamento pedagógico nas escolas de Educação Básica, que seja apropriada pelo(a) Coordenador(a) Pedagógico(a). Para Marsíglia; Batista (2013, p. 33): “[...] não se trata de vender ideias desarticuladas do

“sentir” dos subalternos, mas de instrumentalizá-los para a compreensão das contradições nas quais estão inseridos [...].”

Entender a dialética que permeia a Pedagogia Histórico-Crítica corroborara para que o(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) das escolas de Educação Básica se mantenha firme em objetivos definidos para o avanço da formação humana *omnilateral*<sup>15</sup>; Esta postura de comprometimento pedagógico, pode imprimir um redimensionamento nas tensões no seu efetivo trabalho e sobretudo na relação com os seus pares diretos, que são os professores, pois é a criticidade da realidade do concreto, que determina esta teoria pedagógica; com essa proposta é possível ampliar a visão de mundo dos trabalhadores e trabalhadoras das escolas, ao passo que colabora para o avanço para a superação da desqualificação das práticas, ainda focadas na fiscalização e supremacia, presentes na gênese da função que historicamente assumiu o(a) coordenação pedagógica nas escolas públicas.

Diante das evidências explícitas nesta pesquisa, é notória a urgência do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) apropriar-se do seu lugar de orientador(a) das práticas de ensino, começando por uma autoformação consistente, enquanto condição indissolúvel de se manter capaz de enfrentar na escola de Educação Básica, o “comando” traçado por diretrizes curriculares, ditadas pelo Estado brasileiro, que não possuem esse compromisso social.

Neste viés, a Pedagogia Histórico-crítica se apresenta nesta realidade como uma teoria necessária para compor os contextos formativos de caráter permanente nas escolas públicas de Educação Básica, concomitantemente para os Coordenadores e para os professores, dada sua potência em estabelecer uma proposta consistente para os processos de ensino e aprendizagem, politizando os trabalhadores e trabalhadoras quanto aos interesses da política educacional vigente.

Nesta conjuntura, para situar o valor social da Pedagogia Histórico-Crítica, Malachen (apud Saviani e Duarte, 2016 p. 212) considera que:

[...] Trata-se de situar essa pedagogia em um projeto que parte da contradição entre a função específica da escola de socialização do saber

---

<sup>15</sup> A formação humana *omnilateral* tem fundamentos que alicerçam a compreensão de desenvolvimento do ser social, tendo a educação escolar como um importante elemento para tensionar a contradição entre uma formação unilateral e uma formação *omnilateral*. Essa categoria, em termos práticos, fundamentado na abordagem educacional desenvolvida pelo materialismo histórico-dialético nos adverte que cabe à educação escolar “[...] a tarefa de possibilitar aos educandos o acesso ao conhecimento científico como elemento produzido pela humanidade e que este ocupa lugar central na vida do homem moderno” Saviani (2010, p. 7).

sistematizado, por um lado, e, por outro, o fato de o conhecimento ser parte dos meios de produção e sua propriedade não poder ser plenamente socializada no capitalismo.

Este argumento teórico coaduna com o nosso posicionamento, enquanto pesquisadora. Reconhecemos que para uma possível qualidade na aprendizagem dos alunos e alunas da escola pública se faz necessário considerar uma formação histórico-crítica para o(a) Coordenador(a) Pedagógico(a), que necessariamente precisa ser socializada junto aos professores, sendo implementada pelo trabalho da coordenação pedagógica em serviço, o que, certamente implicará em transformações circunstanciais em processo de ensino e aprendizagem.

Sendo assim, implementar no processo dialético de ensinar e aprender, os pressupostos da PHC, significa um esforço em resistir a esta realidade contraditória que permeia o trabalho do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a), ao passo que caminha para a construção de um processo de avanço e superação.

Nesta lógica, Lopes (2020, p. 116-117), assinala que:

Como instrumento de resistência e luta, faz-necessário o desenvolvimento tanto de processos de formação inicial quanto continuada de professores, tendo como fundamento a PHC, que se mantendo firme ao materialismo histórico-dialético (que não precisa de outros métodos ou muletas), não tem se deixado seduzir pelas pedagogias ligadas ao neoliberalismo e ao pós-modernismo. Uma teoria pedagógica, não pode ser fragmentada e servir somente à formação de alguns alunos, uma vez que os seus princípios devem ser gerais e possíveis de serem colocados em prática em quaisquer níveis e modalidades de ensino. Isso significa que a PHC pode ser utilizada como orientadora do trabalho educativo em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino da educação escolar brasileira.

Esta pesquisadora exalta o posicionamento que a PHC assume na sociedade de classes, assim como destaca o potencial em aproximar os profissionais da educação de uma visão crítica da sociedade, somado ao fato de garantir aos filhos das trabalhadoras e trabalhadores, situados na escola pública, as condições de acessar um processo de ensino e aprendizagem consistente e vinculado a prática social humana.

Desta forma, reconhecemos que o trabalho da coordenação pedagógica nas escolas públicas de Educação Básica, exige que este profissional tenha a clareza de seu papel pedagógico e social; há impactos comprometedores para a formação de escolaridade das escolas públicas, quando está instituída a ausência desta consciência.

Acreditamos, portanto, que a Pedagogia Histórico-Crítica, por defender em sua implementação o acesso ao conhecimento historicamente construído pela sociedade aos alunos e alunas, filhos e filhas da classe trabalhadora, se constitui como uma direção de formação societária.

Esta compreensão se faz pertinente, uma vez que, em se tratando das pedagogias sob a ótica formal tradicionais, segundo Malachen (apud Duarte, 2016, p. 82), há um aspecto comum a essas pedagogias, que

é a ausência da perspectiva de superação da sociedade capitalista e, por consequência, uma concepção idealista das relações entre educação e sociedade. Mesmo que nos trabalhos de alguns defensores dessas pedagogias existam momentos de crítica a certos aspectos da sociedade capitalista, por exemplo, às políticas neoliberais em educação, tais críticas acabam sendo neutralizadas pela crença na possibilidade de resolução dos problemas sociais sem necessidade de superação radical da atual forma de organização da sociedade, a qual tem como centro dinâmico a lógica do capital. Como, porém, os problemas sociais mostram-se cada vez mais agudos, a solução ilusória à qual aderem essas pedagogias é a da visão idealista de educação.

Considerando que a escola é um espaço em que ocorre a luta de classes, e que o trabalho de coordenação pedagógica, tratar de uma prática responsável pela articulação dos processos pedagógicos e sobretudo, pela formação em serviço dos docentes, revela-se uma profissão complexa, diante de uma política de Estado que legitima o fortalecimento do modo de produção capitalista.

Nesta perspectiva, o(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) se apresenta na escola de Educação Básica como o elo entre a gestão imediata da unidade de ensino e os professores, alunos e suas respectivas famílias. Coadunamos com esta condição, que exige deste profissional da educação, um posicionamento de caráter crítico, com vistas a colaborar para o avanço no que se refere ao processo dialético de ensino aprendizagem, tão bem posicionado pela Pedagogia Histórico-crítica; entretanto, temos que atentar para a observação de Duarte (2011, p. 7): “[...] quem prefere não se posicionar em relação à luta de classes não poderá adotar de maneira coerente essa perspectiva pedagógica [...]”

Todavia, é necessário, ainda esclarecer, a partir desta pesquisa e o que ressalta Malachen (2016, p. 49-50), que essa teoria pedagógica, para ser adotada numa rede de ensino, em meio a muitas contradições, precisa estar na luta por uma proposta para além do “querer” do profissional Coordenador(a) Pedagógico(a) e professores; é preciso um movimento dos profissionais de educação, em uma dimensão reivindicatória, em requerem do Estado e Secretarias de Educação

municipais, uma proposta desta pedagogia enquanto uma Política Pública educacional.

Por outro lado, não se nega a importância desse movimento iniciar pelo interesse de Coordenadores(as) Pedagógicos(as) e professores nas escolas das redes de ensino público, enquanto uma proposta pedagógica, que alimenta a prática de ensino e aprendizagem em outras bases de formação humana, capaz de proporcionar um caminho consistente de apropriação de conhecimentos científicos sistematizados, de maneira que possa reverberar em novas práticas e novos rumos no que se refere a educação pública.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Após um processo rigoroso de investigação identificamos e reafirmamos pelo pressuposto levantado na introdução, que o perfil do trabalho do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) em escolas públicas da Educação Básica do estado da Bahia, denota ampla influência da gênese da profissão instituída historicamente no Brasil, cujas atividades estão em contradições com o que vem sendo apontado pelo marco legal; as contradições se evidenciam na prática do trabalho diário na escola, que são desenvolvidas nas relações estabelecidas com o corpo docente e demais membros da comunidade escolar e do seu entorno.

Mediante esta realidade há possibilidades de levantar indicadores de avanços que podem ser identificados, a partir do aporte de fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, que ressalta a possibilidade deste profissional da educação objetivar um processo de reorganizar o trabalho pedagógico, em vistas a superação de indicadores contraditórios, mediante proposições pedagógicas que possam contribuir para a transformação das condições sociais do perfil do trabalho em escolas públicas do estado da Bahia.

O trabalho do(a) Coordenador Pedagógico(a) é fundante na relação dialética do processo de ensino aprendizagem dos currículos escolares. Nesta pesquisa tivemos a pretensão de levantar e analisar o perfil do trabalho do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a), a partir de uma análise de realidade destacada por investigações em

Programas de Pós-graduação em Universidades do estado da Bahia, considerando um balanço da produção conhecimento *stricto sensu*, no período de 2015 a 2021.

Nos achados desta ampla investigação, consideramos importante destacar que o trabalho da coordenação pedagógica está situado historicamente na orientação de um conjunto de resoluções das políticas educacionais, engendrado por um Estado burguês, que, no contexto das políticas neoliberais, dá indícios de promover mecanismos que fragilizam o acesso ao saber acumulado pela humanidade.

Identificamos, também, que os resquícios da gênese da profissão, sob a ótica da Supervisão Escolar, que atendia aos interesses de controle das atividades pedagógicas, não vêm sendo superados, no que se refere as posturas de ordem fiscalizadora e controladora, em vistas a relação entre professor e Coordenador(a) no âmbito das escolas; entendemos que esta relação precisa ser consolidada numa outra proposição de relações, que supere tensionamentos para que possa ocorrer o esforço da escola poder desenvolver a construção de um projeto pedagógico, que viabilize o acesso ao conhecimento sistematizado a partir de um currículo participativo.

Esta realidade identificada no balanço da produção do conhecimento realizado nesta pesquisa, denota como indicador de limite ao trabalho da coordenação pedagógica na escola, tendo em vista, que o trabalho direto com os professores(as), se constitui como a principal atividade deste profissional.

Ficou explícito nas análises realizadas que a formação do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a), se apresenta com uma contradição, ainda não superada para este profissional, no que diz respeito a própria formação inicial na graduação, haja vistas que os currículos dos cursos de Pedagogia, que promovem a formação acerca do trabalho dos(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as) na escola, encontram-se muito distantes de uma formação condizente com a abrangência inerente a função que é exercida pelo trabalho da coordenação pedagógica na escola pública; o que temos na formação inicial, portanto, se apresenta generalista e fragmentada, considerando a ausência de especificidades para responder a práxis que a função pedagógica faz exigência.

Uma outra contradição é que segundo a legislação atual, o(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) é um mediador dos processos formativos na escola, mas, que na prática, não lhe é fornecido nenhum tipo de subsidio formativo para este trabalho

pedagógico, assim como não há condições de gestão que lhe possa atribuir essa função.

Para atender ao trabalho do(a) Coordenador(a), conforme indicadores destacados nas sete produções *stricto sensu*, a realidade da escola não oferece sequer espaço físico, tampouco disponibilidade de tempo do corpo docente das escolas, que possa ser direcionado para atividades de estudos, que necessariamente, seria uma atribuição em manter a formação continuada de professores(as), a partir de uma proposta da coordenação pedagógica. Este processo é essencial, em vista que a manutenção de estudos pelo corpo docente das escolas precisa ser um processo que se constrói dialeticamente entre os pares, a partir do saber acumulado pelas gerações e estes contextos formativos, que qualificam o processo de ensino com vistas a melhor desenvolver processos de aprendizagem dos alunos da escola pública.

A pesquisa revelou uma maior incidência do gênero feminino na função de coordenação pedagógica e ficou evidenciado nas sete produções *stricto sensu*, que esta função se apresenta como “cargo de confiança”, designado pelas secretarias de educação, o que retira a condição democrática publicizada pelo discurso instituído.

Nas pesquisas mapeadas e analisadas, junto ao olhar crítico desta investigadora que também se constitui sujeito desta pesquisa, por ser Coordenadora Pedagógica, do quadro efetivo da Rede Municipal do Salvador, ficou evidenciado que as demandas de cunho administrativos e burocráticos aparecem sobrepondo as atribuições legais do(a) Coordenador(a), afastando este(a) profissional da possibilidade de refletir sobre a sua prática bem como organizar com objetividade, os momentos com os professores e a comunidade escolar.

Vale ressaltar que esta realidade se materializa também sob uma forte pressão das políticas neoliberais que se apresentam nas política educacionais trabalho, uma vez que vêm sendo explícitas inúmeras situações, em que os(as) Coordenadores(as) são convocados para absorção de modelos pedagógicos, configurados em pacotes milionários de materiais didáticos, incluindo uma pseudoformação, totalmente contraditória em viabilidade de um possível avanço para atender aos processos de ensino aprendizagem da escola pública.

Vem sendo direcionado também ao(a) Coordenador(a) Pedagógico(a), de acordo com as análises realizadas nas produções, que cabe a este profissional,

constantemente processos de monitoramento exequível das práticas do(a) professor(a), tendo em vista o alcance de resultados de avaliação de aprendizagem, assim como uma busca incessante de resultados para compor dados de metas, que divergem da realidade concreta de resultados obtidos pelas escolas públicas.

Nesta realidade de exigência com caráter supervisor sobre índices de resultados de ensino e aprendizagem podemos salientar que o(a) Coordenador(a) vem sendo o principal “mediador(a)” das pedagogias reprodutivistas, amparadas numa lógica formal, intencionalmente planejadas e executadas pelos órgãos centrais que orientam e legitimam o trabalho das coordenações pedagógicas.

Outro indicador de realidade revelado nesta pesquisa são as condições advindas do trabalho, no que se refere a valorização deste profissional, que em sua maioria, de acordo com as sete produções *stricto sensu*, se revelam precárias; dado os desafios no atendimento às crianças, jovens e familiares; não existe um suporte da área da psicologia para apoio as ações desse profissional da educação, que lida com uma série de conflitos de todas as ordens.

Em síntese, o balanço da produção das pesquisas levantadas, nos permitiu revelar, a partir do conjunto das teses e dissertações analisadas, que: a) o(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) é submetido a uma exaustiva jornada de trabalho na escola, materializado sob uma sobrecarga de atividades distantes de suas atividades legítimas, e, portanto, considerado como desvio de função; b) a função deste profissional na escola não é definida, não vem sendo delimitado a um trabalho que tenha especificidade em fortalecer o projeto político pedagógico e o currículo das escolas públicas; c) a condição precarizada de trabalho é advinda da determinação das políticas de interesse do estado burguês, que pouco investe em políticas de formação com vistas a qualificar o trabalho da coordenação pedagógica.

Partindo destes dados de constatação e em vistas a propor superação desta realidade, apontamos a possibilidade de destacar que temos nos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, indicadores de superação e avanços, somada a possibilidade de resistir frente ao *modus operandi* da sociedade capitalista.

Sob esta égide, é pertinente asseverar que, foi identificada nesta pesquisa uma incidência de interesse dos pedagogos e pedagogas em cursarem mestrados e doutorados, contudo, apenas uma produção, dentre as sete (7) as produções analisadas; esta destaca a Pedagogia Histórico-Crítica como uma possibilidade de

alicerçar proposições que atendam aos interesses da classe trabalhadora, sobretudo das camadas inseridas nas escolas públicas.

Portanto, consideramos necessário o acesso ao conhecimento e apropriação dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica pelos(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as), que precisam avançar, nesta sociedade dividida em classes, formas de resistir a opressão de um sistema, que é determinado pela via das políticas do estado burguês; somente assim, é possível avançar para uma consciência crítica capaz de transgredir os limites e as contradições apontadas no perfil da realidade do trabalho que vem sendo promovido nas coordenações pedagógicas das escolas de Educação Básica do estado da Bahia.

Por se tratar de uma pedagogia crítica, está se destaca como uma possível apropriação para o enfrentamento da atual realidade, tendo em vista que esta teoria defende a classe trabalhadora inserida na escola pública, ressaltando a necessidade da qualidade da educação transmitida aos filhos e filhas dos trabalhadores e trabalhadoras.

A Pedagogia Histórico-Crítica se constitui em uma teoria que incorporada aos contextos formativos da coordenação pedagógica, pode oferecer subsídios para que estes possam realizar rupturas de métodos e práticas, que ao longo dos anos vem sendo reprodutivistas, quando implementadas, rotineiramente, pelo(a) próprio(a) Coordenador(a) Pedagógico(a), ainda que de forma ingênua, retroalimentados pela ausência de uma postura crítica da realidade que os(as) cerca, bem como por não ter reconhecimento do seu verdadeiro papel, enquanto mediador dos processos pedagógicos no âmbito das escolas públicas.

Portanto, partindo de uma leitura crítica da sociedade capitalista, a Pedagogia Histórico-Crítica aponta em sua concepção, caminhos que podem aproximar os coordenadores de uma tomada de consciência crítica, ainda, que no interior da sociedade gerida pelo capital e assim, criar mecanismos de defesa, pautados numa práxis comprometida com uma realidade superadora.

Contudo, reiteramos que esta teoria se faz necessária numa dimensão que sobreponha não apenas a sua apropriação somente por Coordenadores(as) Pedagógicos(as), professores e demais trabalhadores da educação, mas denota a sua implementação e implantação a partir de políticas públicas, num esforço coletivo da escola em romper com a hegemonia imposta pelo estado capitalista.

Portanto, longe de encerrar este caminho formativo exposto nesta investigação, seguiremos nos aproximarmos cada vez mais dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, como uma necessidade de apropriação pedagógica voltada a fundamentar o trabalho de coordenação pedagógica nas escolas públicas, com vistas a superação das contradições e possibilidades de avanços.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R. de, SOUZA, V. L. T. de; PLACCO, V. M. N. de S. **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. 6ª. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

ALARCÃO, I. **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva**. 2ª. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luiz Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAHIA. **LEI n° 7.023, de 23 de janeiro de 1997**. Altera dispositivos da Lei n° 6.677, de 26 de setembro de 1994, e dá outras providências. Não paginado. Disponível em: <http://governoba.jusbrasil.com.br/legislacao/85819/lei-7023-97>. Acesso em: 30 nov. 2023.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Tradução Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1977.

BRASIL. Decreto – Lei n° 1.190, de 4 de abril 1939. **Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia**, 1939. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html> >. Acesso em: 05 nov. 2023.

BRASIL. Decreto – Lei n° 5540, de 29 de novembro 1968. **Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média**, 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 07 nov. 2023.

BRASIL. Lei n° 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2° graus, e dá outras providências**, 1971. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692impressao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692impressao.htm). Acesso em: 07 nov. 2023.

BRASIL. Lei n° 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília, 1996. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 07 nov. 2023.

CORRÊA, S., & FERRI, C. (2016). Coordenação Pedagógica: das influências históricas à resignificação de uma nova prática. **Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade**, 5(1). Disponível em: <https://doi.org/10.9771/2317-1219rf.v5i1.14994> Acesso em 23 ago. 2023.

CHEPTULIN, Alexandre. **Dialética Materialista**. Editora Alfa-ômega, 2004

CRUZ. José Ewerton Feitosa. **Coordenação pedagógica: reflexões sobre liderança e práticas educativas inovadoras.** Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2021. Disponível em: <http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2021/07/JOSE-EWERTON-FEITOSA-CRUZ.pdf> Acesso em: 25 jul. 2023.

CRUZ, J. E.F.; PIMENTEL, G.S.R. **A Identidade profissional da coordenação pedagógica: tensões e perspectivas.** Rev. Bras. Polít. Adm. Educ. - v. 38, n. 01 e 120142 – 2022. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/120142/86997> Acesso em: 20 abr. 2023.

DUARTE, Newton (et. al.). A Pedagogia Histórico-Crítica e o Marxismo – equívocos de (mais) uma crítica à obra de Dermeval Saviani. In: SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton. (Orgs.) **Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

FURLAN, Cacilda Mendes A. **A História do curso de Pedagogia no Brasil: 139-2005.** Disponível em: [www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/autores3.html](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/autores3.html). Acesso em: 13 abr. 2023.

SOUZA. Denise Silva. **Nós na rede formação continuada na perspectiva do coletivo de coordenadoras pedagógicas de salvador: tensões, desafios e potenciais.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, 2018. Acesso em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/26072/1/Tese%20de%20Doutorado%20-%20Denise%20Silva%20de%20Souza.pdf> 26 jul. 2023.

FERREIRA. Roberta da Silva. **O coordenador pedagógico: formação continuada no currículo da rede.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/20174/1/O%20COORDENADOR%20PEDAG%20GICO%20FORMA%20-%20-%20CONTINUADA%20NO%20CURR%20-%20DCULO%20DA%20REDE.pdf> Acesso em: 25 jul. 2023.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. **Fundamentos da didática Histórico-crítica.** Campinas: Autores Associados, 2019.

DAMASCENO. Giomária Pereira. **PRÁTICA PEDAGÓGICA DE COORDENADORES DE ESCOLAS MUNICIPAIS DE VITÓRIA DA CONQUISTA – BA.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Salvador, 2020.

PASQUALINI, Juliana Campregher. LAVOURA, Tiago Nicola. A transmissão do conhecimento em debate: estaria a pedagogia histórico-crítica reabilitando o ensino tradicional? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.36, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/55XqZmZcLSZQ9xLKg94ChtR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2023.

LOMBARDI, José Claudinei; JACOMELI, Mara Regina M; SILVA, Tânia Mara T, da. **O público e o privado na história da educação brasileira: Concepções e práticas educativas.** Campinas – SP: Autores Associados. 2005.

LIMA JUNIOR, Arnaud Soares de. **Educação Contemporaneidade.** Texto de progressão para professor Titular Pleno. UNEB. 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ufba/165/4/Educacao%20e%20contemporaneidade.pdf> Acesso em: 20 jul. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos.** 28ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

LOWY, Michael. **Ideologias e Ciências Sociais: elementos para uma análise marxista.** 8ª ed. São Paulo: Cortez, 1992.

MOTTA, Fernando C.P. **Teoria geral da administração: uma introdução.** São Paulo: Editora Pioneira, 1978.

OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de; GRINSPUN, Mírian Paura Sabrosa Zippin. **Princípios e métodos de supervisão e orientação educacional.** 1.ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2012.

KOSIK, Karel. **A Dialética do concreto.** São Paulo: Paz e Terra, 1995. 248 p.  
PIRES, Ennia Débora Passos Braga. **A prática do coordenador pedagógico: limites e perspectivas.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP, 2005. Disponível em: [file:///C:/Users/Bento%20&%20Levy/Downloads/Pires\\_EnniaDeborPassosBraga\\_M.pdf](file:///C:/Users/Bento%20&%20Levy/Downloads/Pires_EnniaDeborPassosBraga_M.pdf) Acesso em: 26 jul. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** 32. ed., Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **A Supervisão Educacional em Perspectiva Histórica: da função à profissão pela mediação da ideia.** In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org). **Supervisão Educacional para uma Escola de qualidade.** 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** 38. ed. Campinas; SP: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil.** Coleção Memórias da Educação Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógica.** 3.ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórica-Crítica: primeiras aproximações.** 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1992.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 44<sup>o</sup> ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

**SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Histórica-Crítica: primeiras aproximações**. 12. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 5<sup>a</sup> ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Nereide. **Função Técnica e Função Política da Supervisão em Educação**. (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1981.

LACERDA, Maria Carmelita. **Configuração da Percepção do Supervisor Educacional em Relação ao Papel Social e Político que ele Exerce Junto aos Professores**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1983. Disponível em: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.1983.47845> Acesso em: 26 jul. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos**. 28<sup>a</sup> ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

MACEDO, S. R. B. D. Coordenação Pedagógica: conceito e histórico. In: FRANCO, M. A. S.; CAMPOS, E. F. E.; (Org.) **A coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas**. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2016. Cap. 1, p.15-31.

MALACHEN, Julia. **Cultura, Conhecimento e Currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

NETTO, J. P. **Introdução aos estudos do método de Marx**. 1a ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SANTOS, Joara Porto de Avelar dos. **COORDENADOR PEDAGÓGICO: desafios, dilemas e possibilidades**. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: <http://www.cdi.uneb.br/site/?cat-trabalhos-academicos=ppgeduc&termo=filtro-todos&termo-valor=JOARA+PORTO+AVELAR+DOS+SANTOS> Acesso em: 26 jul. 2023.

SILVA, Soane Santos. **GESTÃO DEMOCRÁTICA EDUCACIONAL E O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: LIMITES E CONTRADIÇÕES**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2020/05/SOANE-SANTOS-SILVA.pdf>

SÁNCHEZ GAMBOA, Sílvio. Métodos mistos nas análises epistemológicas: balanço da produção do conhecimento em Educação Física no Nordeste brasileiro (1980-2013). In: SANCHEZ-GAMBOA, Márcia; SÁNCHEZ-GAMBOA, TAFFAREL, Celi. **Produção do conhecimento na Educação Física no Nordeste brasileiro: Impacto**

dos sistemas de Pós-Graduação na formação dos pesquisadores da região. Campinas – SP: Librum, 2017. 26 – 37 p. Disponível em: [https://librum.com.br/edfisne/arquivos/sgamboalibrumeditora\\_edfisne\\_pdf.pdf](https://librum.com.br/edfisne/arquivos/sgamboalibrumeditora_edfisne_pdf.pdf) Acesso em: 26 jul. 2023.

SILVA, Naura Syria Ferreira C. da. **Supervisão Educacional: uma reflexão crítica.** Petropolis: Vozes, 2004.

TAYLOR, F.W. **Principles of scientific management.** Harper & Row, New York, 1947.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo-SP: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, C.D.S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: Do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** São Paulo: Libertad, 2007.

\_\_\_\_\_. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: Do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** 16ª.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2019.

VENAS, R. F. **A transformação da coordenação pedagógica ao longo das décadas de 1980 e 1990.** VI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, São Cristóvão: Educon. 2012, p. 1-14. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10116/48/47.pdf> Acesso em: 20 ago. 2023.

## APÊNDICE A

Quadro 01 – Dissertações e teses extraídas de repositórios de IES públicas do estado da Bahia e da CAPES para atender a análise empírica da investigação – 2015 a 2021

Nº Cód.	Título da produção	Tipo Pod	Ano/ def.	Autor(a)	Objetivo Geral	Área Formação Pesquisador(a)	Origem da pesquisa Universidade e PPG	Agência de financiamento	Localização/data extração
1	COORDENADOR PEDAGÓGICO: DESAFIOS, DILEMAS E POSSIBILIDADES	D	2016	Joara Porto de Avelar Lima.	Compreender o percurso existente entre a Supervisão Escolar e a Coordenação Pedagógica, bem como os desafios, dilemas e possibilidades da função e atuação desse profissional no contexto da educação pública do Estado da Bahia, considerando a realidade do município de Salvador.	Pedagogia.	Universidade Estadual da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade	N/C	<a href="https://www.ppgeduc.uneb.br/teses-dissertacoes">https://www.ppgeduc.uneb.br/teses-dissertacoes</a>  /18/06/2022
2	O COORDENADOR PEDAGÓGICO: FORMAÇÃO CONTINUADA NO CURRÍCULO DA REDE.	D	2015	Roberta da Silva Ferreira.	Discutir, interpretar, compreender as ações pedagógicas e o lugar do profissional coordenador pedagógico da Rede Municipal de Irecê, e ainda, sugerir possibilidades de	Pedagogia	Universidade Federal da Bahia  Programa de Mestrado Profissional em Educação no território de Irecê-Bahia-UFBA.	N/C	<a href="https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/20174">https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/20174</a>  /18/06/2022

					atualização deste, tomando o currículo como uma rede de colaboração e de sustentação para uma possível intervenção.				
3	GESTÃO DEMOCRÁTICA EDUCACIONAL E O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: LIMITES E CONTRADIÇÕES'	D	2020	Soane Santos Silva.	Analisar quais as possíveis implicações do modelo de gestão democrática no trabalho do coordenador pedagógico da escola pública municipal de Itapetinga-Ba, partindo da compreensão dos limites e das contradições existentes entre as proposições.	Pedagogia	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- UESB.  Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Mestrado em Educação da UESB	N/C	<a href="http://www2.uesb.br/biblioteca/?page_id=18">http://www2.uesb.br/biblioteca/?page_id=18</a>  /18/06/2022
4	PRÁTICA PEDAGÓGICA DE COORDENADORES DE ESCOLAS MUNICIPAIS DE VITÓRIA DA CONQUISTA-BA.	D	2020	Giomária Pereira Damasceno.	Analisar a prática pedagógica de coordenadores nas escolas municipais de Vitória da Conquista- BA.	Pedagogia	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia  Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Mestrado em Educação da UESB.	N/C	<a href="http://www2.uesb.br/biblioteca/?page_id=18">http://www2.uesb.br/biblioteca/?page_id=18</a>  /18/06/2022
5	NÓS NA REDE: FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DO COLETIVO DE COORDENADORAS PEDAGÓGICAS DE	T	2018	Denise Silva de Souza	Compreender tensões, desafios e potenciais da formação continuada na perspectiva de coordenadoras pedagógicas do Coletivo	Pedagogia	Universidade Federal da Bahia  Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Linguagem, subjetivações e praxis pedagógica,	N/C	<a href="https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/20174">https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/20174</a>  /18/06/2022

	SALVADOR: TENSÕES, DESAFIOS E POTENCIAIS.				de Coordenadores Pedagógicos de Salvador.		Universidade Federal da Bahia UFBA.		
6	COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: REFLEXÕES SOBRE LIDERANÇA E PRÁTICAS EDUCATIVAS INOVADORAS.	D	2021	José Ewerton Feitosa Cruz.	Analisar o significado da liderança, sob a perspectiva da coordenação pedagógica, como força motriz de práticas educativas inovadoras.	Pedagogia	Universidade do Estado da Bahia Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação Stricto Sensu, em Educação e Contemporaneidade, da UNEB.	N/C	<a href="https://www.ppgeduc.uneb.br/teses-dissertacoes/">https://www.ppgeduc.uneb.br/teses-dissertacoes/</a> /18/06/2022
7	COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: SUBSÍDIOS PARA ATUALIZAÇÃO DA FUNÇÃO.	T	2020	Joara Porto de Avelar Lima.	Compreender as novas condições em que se dá a Coordenação Pedagógica no contexto das transformações da Sociedade do Conhecimento, contribuindo para uma possível atualização da função na escola.	Pedagogia	Universidade do Estado da Bahia. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - UNEB	N/C	<a href="https://www.ppgeduc.uneb.br/teses-dissertacoes/">https://www.ppgeduc.uneb.br/teses-dissertacoes/</a> /18/06/2022

Fonte: Quadro produzido pela própria pesquisadora para atender ao processo de análise da produção do conhecimento.

Legenda: NC – Nada consta na produção levantada.

## APÊNDICE B

Quadro 02 – Indicadores de realidade que apontam como o trabalho de coordenação pedagógica vem sendo realizado nas escolas do estado da Bahia, extraídos das sete produções *stricto sensu* para atender a análise de conteúdo.

No.	Indicadores de realidade do perfil do trabalho pedagógico dos(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as)
01	<p>“[...] além da jornada de trabalho dupla, muitos coordenadores estão em cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> e <i>stricto sensu</i>. [...]” (p. 33)</p> <p>“[...] é elucidativo falar que apenas 0,05% dos coordenadores atuam exclusivamente na Coordenação Pedagógica das escolas onde estão lotados, pois a grande maioria desenvolve outras atividades profissionais além da Coordenação Pedagógica. [...]” (p.32)</p> <p>[...] é possível perceber que a equipe de Coordenadores Pedagógicos que atua no <i>lócus</i> desta pesquisa é de maioria feminina, com vasta experiência no ensino fundamental. (p.32)</p> <p>“[...] com o processo de transição nos anos 90, o então Coordenador Pedagógico passa a reunir em suas atribuições as atividades de Orientação Educacional e Supervisão Escolar, tendo como principal ação a coordenação do trabalho pedagógico [...]” (p. 51)</p> <p>“[...] ao assumir o cargo de Coordenador Pedagógico, o profissional enfrenta demandas diárias de pais, funcionários, professores, além da responsabilidade de incentivo à promoção do projeto pedagógico e da necessidade de manter a própria formação continuada, independentemente da instituição de ensino em que atue e de cursos específicos direcionados[...]” (p.68)</p> <p>“[...] além das muitas responsabilidades, o Coordenador Pedagógico enfrenta vários conflitos no espaço da escola. Exemplo desses conflitos são as tarefas de ordem burocrática, disciplinar e organizacional que, muitas vezes, são deixadas a cargo desses profissionais. [...]” (p.68)</p>

“[...] algumas vezes o coordenador é atropelado pelas demandas administrativas e emergenciais, não restando espaço para as ações pedagógicas, reflexões teóricas, ressignificações da prática e o tecimento desta identidade.” (p.71)

“[...] é possível evidenciar que o preenchimento de formulários (meios), na maioria das vezes, se fez mais importante do que a relação com os professores (humanos) [...], assim o coordenador pedagógico encontra dificuldades em realizar suas atividades [...]. O profissional é cobrado por resolver principalmente as emergências do dia-a-dia [...]” (p.72-73)

“[...] muitos coordenadores que participaram desta pesquisa, ainda agem com compromisso, não com o novo a nova configuração de sociedade ou sociedade do conhecimento), mas mantêm o compromisso com a antiga infraestrutura (da sociedade industrial) que serviu e ainda serve ao capital, valorizando a racionalização dos processos. (p.77)

“[...] a função de coordenador pedagógico ainda vem sendo pautada em ações reprodutoras que legitimam uma prática fiscalizadora e hierarquizada, colocando o coordenador pedagógico em um lugar imaginário de superioridade em relação ao professor docente [...]” (p.79)

“[...] os coordenadores pedagógicos ainda voltam sua prática para ações que fogem até mesmo da sua função legal, desenvolvendo atividades sem que haja uma reflexão prévia sobre as mesmas. Porém, mesmo sendo “atropelado” pelas demandas diárias, durante as visitas, foi possível, presenciar momentos de formação continuada e planejamento; cabe ressaltar que, por vezes, as demandas do cotidiano, atrapalham a organização e até mesmo o andamento dos encontros de planejamento e formação continuada, seja pela dificuldade em reunir os professores, seja pela falta de colaboração e participação dos professores que se reúnem.” (p.87)

“[...]Observei durante a investigação que o acompanhamento do trabalho docente, muitas vezes é entendido como fiscalização do trabalho e de fato está, notoriamente, associado ao legado histórico que vem sendo reproduzido desde a incorporação da função supervisora da fábrica pela escola. Tais ações fiscalizatórias por muitos anos distanciaram os coordenadores pedagógicos dos docentes e exercem influência negativa na relação interpessoal até os dias atuais [...]” (p.88)

02	<p>“[...] é importante destacar que o coordenador que é pedagogo não tem orientação em sua formação inicial para as atividades específicas que desenvolvem no seu cotidiano e por isso a necessidade de suscitar uma intervenção”. (p.65)</p> <p>“[...] geralmente a nomeação para a coordenação pedagógica não considera a formação do profissional e não oferece essa formação” (p.66)</p> <p>“[...] os coordenadores estão imersos em um contexto em que as suas atribuições são mal definidas e terminam que se envolvem em questões do âmbito administrativo [...]” (p.68)</p> <p>“[...] o coordenador pedagógico é o profissional responsável para orientar pais, professores e estudantes no sentido de colaborar para que cada um compreenda o seu papel na instituição” [p.70]</p> <p>“[...] observo que há uma intenção de organizar o trabalho ao planejar as ações da rotina, contudo, as emergências aparecem como uma avalanche e se sobrepõem às ações previstas anteriormente. Nesse panorama ainda há esse sentimento de prontidão como algo necessário. Está disponível às intercorrências para corresponder ao grupo, pois isso é o que esperam do coordenador pedagógico” (p.73)</p> <p>“[...] há momentos em que a liderança pedagógica exercida pelo coordenador é perdida em meio a tantas atribuições, com isso, é evidente que a questão do tempo para pensar sua prática é um dos maiores problemas colocados pela coordenação pedagógica”.( p.78)</p> <p>“[...] há pouca organização das atribuições, o trabalho acontece basicamente em atendimento às emergências. Além de um esforço mental há também um grande comprometimento físico [...]”. (p.82)</p> <p>“[...] o coordenador pedagógico faz muito. Acompanha o professor no planejamento, um momento que pode se desdobrar em muitas ações, porém observei situações de socialização de planejamentos e relatórios de educandos. Percebi que os coordenadores são muito convidados a estar em reuniões com os gestores, sendo essas reuniões bem demoradas, geralmente consumindo muito tempo da coordenação. E ainda, que esse profissional administra os recursos pedagógicos, além de atender estudantes, famílias e as solicitações externas da Secretaria de Educação.” (p.84)</p>
----	--

	<p>“[...] para o coordenador pedagógico a vivência no dia a dia na escola também apresenta rituais programados como observação do pleno funcionamento das turmas, providências acerca de atividades, acompanhamento do planejamento docente, reuniões, orientação de alunos e professores, atenção para atendimento das designações da Secretaria de Educação e outras atribuições como implementação de projetos inovadores” (p.88-89)</p> <p>“[...] tenho sentido, no exercício desta função, e também tenho ouvido e percebido de alguns colegas que há uma sensação de sobrecarga em nosso cotidiano profissional. Muitos são os fatores que contribuem para isso, como o modo de gestão na instituição, a política de gestão da rede, a compreensão pedagógica docente, e ainda, o estilo de atuação do próprio coordenador [...]” (p.89-90)</p>
03	<p>“[...] o foco no resultado, como característica da gestão gerencial, foi mencionado pelos entrevistados, relacionando principalmente a cobrança pela qualidade da educação por meio dos sistemas avaliativos, que, na política neoliberal, buscam a responsabilização do trabalhador pelos resultados positivos ou negativos, pelo sucesso ou fracasso das escolas “[...]. (p.86)</p> <p>“[...] Na rede municipal o coordenador e principalmente a direção trabalha muito com cunho político, então isso às vezes emperra. A minha participação no contexto da escolar às vezes emperra, ela tem alguns entraves justamente por questões desse tipo.” (p.92)</p> <p>“[...] Aos coordenadores são disponibilizados poucos espaços de formação política. Fato conveniente ao sistema ideológico vigente e que enfraquece o movimento em direção aos processos democráticos e as transformações sociais com base na participação coletiva.” (p. 96)</p> <p>“[...] Os coordenadores executam, além do que está posto em lei, outras atividades não previstas, o que demonstra que os profissionais estão imersos num contexto de flexibilização do trabalho, da intensificação da jornada laboral, colocando-os em situação desgastante, não conseguindo dar conta das atividades que lhes são atribuídas [...]” (p. 101)</p>

	<p>[...] olhe, veja bem, em relação ao princípio da participação na atribuição do coordenador, tanto o princípio de participação como de gestão democrática, eu não tenho conhecimento que exista. Sei que na minha escola eu não tenho muita autonomia [...]” (p. 102)</p> <p>“[...] os coordenadores pedagógicos, em parte não apresentam conhecimentos sobre suas funções que ajudem a promover um movimento participativo dentro das unidades escolares, que fortaleçam os mecanismos de participação e reforcem os pressupostos para uma gestão democrática. [...]”. (p. 102)</p> <p>“[...] O Regimento Escolar Unificado do Município de Itapetinga traz uma definição da função de coordenação, como [...]” uma ação dinamizadora do crescimento pessoal e cognitivo dos educandos e coordenador das atividades docentes [...]” e atribui 18 atividades a serem executadas por este profissional no âmbito escolar. Na definição, é possível observar o caráter técnico destinado a este profissional, atuando no espaço escolar para atender às demandas de aprendizagem dos alunos, “[...] cujas funções são de assessorar, coordenar, acompanhar e avaliar as atividades de caráter técnico-pedagógicas do processo ensino-aprendizagem” (p. 97)</p> <p>“ [...] os entrevistados mencionaram que são muitos os projetos que chegam à escola e que a maioria é executado, sim. No entanto, evidencia-se nas entrevistas que o principal motivo para execução é a obrigatoriedade e cumprimento burocrático das ações impostas hierarquicamente, como é possível observar quando um dos depoentes afirma: “[...] recebemos projetos determinados pela Secretaria de Educação, pelo MEC, que chegam na escola e é preciso executar”. [...]”. ( p. 113)</p> <p>“[...] Infelizmente, enquanto coordenador, eu não tenho autonomia porque a direção interfere muito em algumas decisões, e eu me sinto acuada às vezes em tomar as decisões, e em tentar modificar algumas coisas que eu sei que não estão certas, então eu não tenho autonomia cem por cento [...]”. (p. 115)</p>
04	<p>“[...] Em se tratando de dificuldades no exercício da função Elisa relata: [...] nós temos limitação de material, o que dificulta a parte de planejamento e execução das atividades (ELISA 2019). Nesta fala, ela mostra que a falta de material compromete o resultado final do seu trabalho e impede que o planejamento pedagógico seja realizado com eficiência, dificultando que sejam alcançados os objetivos da sua prática pedagógica. Além da falta de material, ela ainda relata</p>

que [...] escola pequena em espaço físico, [...] não dispõe de um auditório [...] nem de uma sala de coordenação decente (ELISA 2019), fatores que dificultam desenvolver um bom trabalho [...]” (p. 55)

“[...] Nesse sentido, Elisa, também, é persistente, está sempre em busca de meios para inverter a situação e mostra isso quando diz: [...] A gente faz reunião com pai [...] conversa com o próprio aluno (ELISA, 2019). Ela usa o diálogo como uma ferramenta para o enfrentamento de tais obstáculos [...]” (p.57)

“[...] O que pode ser percebido nos relatos das entrevistadas é que o coordenador, em Vitória da Conquista, não tem recebido esta formação de forma adequada e, caso queiram, buscam informações por meio de pesquisas e leituras. Porém, sendo este o responsável pela formação docente dentro das unidades de ensino, também tem a necessidade de uma formação com temas específicos e direcionados à sua função. A atuação do coordenar é ampla e complexa, sofre influência de fatores internos e externos à ação educativa, necessitando assim de um preparo maior, bem como, o favorecimento do seu desenvolvimento profissional [...]” (p.58)

“[...] Outra dificuldade também enfrentada por Luana é que [...] as vezes a gente é mais solicitada para indisciplina do aluno, produzir tarefa, do que até uma intervenção pedagógica (LUANA 2019). [...] Na prática a gente acaba fazendo muita coisa que não é função do coordenador [...] a maior dificuldade que eu encontro como coordenadora é cumprir realmente a função numa escola que tem demanda de várias outras coisas [...]” (p.58)

“[...] E [...] as vezes a gente é deslocada pra sala de aula, para fazer serviço da direção [...]” (p.58)

“[...] o coordenador é agraciado com muitas tarefas que não são de sua competência, mas ele procura executar de acordo com suas possibilidades, se desdobrando assim para dar conta de várias atividades, o que provoca uma sobrecarga de trabalho desgastante. Ao mesmo tempo, essa situação o deixa com a sensação de não ter dado conta do trabalho no seu cotidiano. Isso acontece por falta de informação das atribuições do coordenador, o que fica nítido quando Paula afirma que ao assumir a função de coordenadora pedagógica [...] nem a própria escola, nem a própria rede tinha o que era delimitado função de coordenador, mostrando pouco conhecimento sobre o assunto dizendo então que [...] eu sabia o básico pelas pesquisas que fiz (PAULA 2019) [...]” (p.59)

“[...] Além das demandas dentro da escola, a sobrecarga também pode acontecer pela falta de profissionais que atendam às necessidades da mesma, isso acontece as vezes por ser [...] uma escola de periferia [...] muitas pessoas não querem

	<p>vir pra cá por causa da violência (ANA 2019). O que sobrecarrega ainda mais os profissionais que ali estão, em especial o coordenador, que acaba se tornando um “faz tudo” e, em algumas situações, é visto como aquele que consegue resolver qualquer situação, qualquer problema e, muitas vezes, deixa a desejar no desempenho do seu trabalho específico [...]” (p.59)</p> <p>“[...]o que se percebe é que, nem sempre, o trabalho do coordenador se limita às suas atribuições. Este se desdobra em várias funções dentro da unidade escolar, pois em uma sociedade que passa por conflitos sociais e econômicos, acaba refletindo diretamente dentro da escola e acaba sobrando para o coordenador administrar esses conflitos que os alunos trazem e muitos outros que são comuns na adolescência, como conflitos amorosos, uso de drogas, violência (familiar e social) e conflitos familiares. Todas as mazelas sociais que afetam o educando, acabam ficando com o coordenador, seja trazido pelo próprio educando ou pelo professor, por mal comportamento em sala de aula [...]” (p. 60)</p> <p>“[...]Além de todas essas demandas, este profissional também precisa atender as necessidades da escola como substituir professores, controlar entrada e saída de aluno, organizar e agendar horários, conversar com pais, ajudar o diretor em assuntos burocráticos, atender solicitação da secretaria, fazendo com que ele mal consiga parar, planejar e executar as atividades relacionadas as suas funções [...]” (p. 60)</p> <p>“[...]é necessário destacar algumas atribuições que são de 70 responsabilidade do coordenador, dentre as inúmeras atribuições destinadas a ele destacam: articular o projeto político pedagógico da escola, promover a integração entre todos os sujeitos envolvidos na educação (pais, alunos, professores direção), orientação pedagógica e formação docente, sendo estas as principais dentro de um universo bem maior que são as atribuições desse profissional [...]” (p.70)</p>
05	<p>“[...] os modos como essa função vai sendo significada na Rede, tanto na percepção das próprias coordenadoras quanto dos demais profissionais revela concepções distintas e muitas vezes equivocadas acerca do papel da coordenação pedagógica [...]” (p.121)</p> <p>“[...] Angélica – a função de coordenador é uma função nova, relativamente nova na Rede que precisou conquistar um espaço e esse espaço foi conquistado com muita luta [...] para que as pessoas entendessem que o coordenador não era substituto de professor, que o coordenador não era substituto de gestor, que o coordenador não era multifunções, não era o que fazia o papel de imprimir atividades, buscar atividades e nem de babá de professor [...]” (p.121)</p>

[...]Algumas delas não tinham nem sala específica para desempenhar sua função, situação presente ainda nos dias atuais: “na minha escola eu não tenho espaço para nada é tudo feito junto e misturado numa sala multifuncional que eu batizei, entendeu?” (TÂNIA) [...]” (p.135)

[...]Ana – enquanto era CR, a gente via o miudinho da escola, a gente sentava, conhecíamos todas as coordenadoras, a gente tinha realmente reuniões mensais [...]. Atualmente a gente até tem, mas você vai discutir o pacote pronto [...]” (p.144)

[...] Fernanda – Eu sinto que hoje as reuniões são para nós entendermos como funciona, como é que vai usar, como preencher, como vai usar, como isso funciona. E vocês vão aplicar, de que forma, é como aplicar. Antes nós construíamos juntos, víamos o problema fazíamos nosso diagnóstico, temos tantos alunos na GRE que estão pré-silábicos, temos tantos alunos silábicos [...]. O que é que a gente precisa fazer? Aí surgiu o GTAL, aí surgiram tantas outras coisas, formações que a gente foi fazendo... grupo de estudo.

Rosa – [...] nós não tivemos mais encontros para sentar, para estudar, para discutir. Os encontros são meramente técnicos. É para você fazer isso, isso, isso. A gente não tem mais encontros de formação para pensar [...], a gente tem encontro de formação e estudo quando a gente tem oferta do Coletivo. Nos últimos anos quem fez formação foi o Coletivo [...]” (p.145)

[...] Na maioria das vezes, as exigências burocráticas são interpretadas pelas participantes como sem sentido, causando incômodo e mal-estar expresso nos discursos, pois percebem o descompasso entre o que é solicitado e as decorrências práticas a *posteriori*:

Rosa – [...] eles (SMED) criaram [...] um ambiente virtual, onde os professores têm colocado [...] os dados de escrita dos alunos, por unidade. [...] a ideia é que não seja só levantamento de escrita, mas que outros dados também sejam anexados para que eles possam ter acesso aos dados de como está caminhando a escola, de como está fazendo, mas a gente sabe que esses dados são dados muito frios. A gente vai colocar lá aluno X está pré-silábico, está no terceiro ano, é repetente três, quatro, cinco vezes e aí vai cair em cima do professor, vai cair em cima da escola. Mas, foi feita uma análise para ver porque esse aluno realmente está repetindo por três anos? Qual a situação desse aluno? Então, esse olhar quem tem sou eu, coordenadora, é o professor que está na escola, é a gestão quando ela tem um olhar pedagógico [...], mas ele, [...] instituição, eles não querem isso, querem os dados frios e só. Então esse SIGEL é um dado frio. [...] dados e resultados frios. [...] quando a gente tinha os encontros junto com a CRE, que a gente levava

esses dados, a gente pensava o cunho pedagógico para ajudar essa turma. O que vai ser feito para ajudar esse professor [...]” (p.147)

“[...] Essa perspectiva confere aos profissionais a responsabilidade pelos resultados [...]” (p.147)

“[...] Ainda considerando a questão da hierarquia no interior da escola, outro aspecto que, segundo as participantes, vem incomodando, e dialoga também com o aspecto da identidade dessas profissionais, é o atual discurso oficial acerca da relação entre gestão e coordenação, conhecido pelo termo de dupla-gestora [...]” (p.148)

“[...] A nova nomenclatura revela a tentativa de afirmar esses profissionais como parte da gestão escolar, e, de maneira sutil, reconduzi-los (ainda que pela via do discurso e das atribuições) à posição de técnico, com vistas a controlar a ação pedagógica realizada na escola, retomando de certo modo a posição de inspetor escolar, fiscais de professor [...]” (p.48)

“[...] Tânia – somos subutilizadas. Nossa capacidade intelectual na Rede não é fomentada, não é utilizada como poderia, como deveria. A começar pelas excelentes profissionais gabaritadas que poderiam fomentar a formação da própria Rede e fortalecer o sentimento de pertencimento. Investe-se muito no externo, no de fora. É uma coisa que coloca e depois deixa para lá. [...] então não é uma formação continuada, porque não está encadeada. Ela não é sistêmica, quer dizer ela é sistêmica, mas não é sistemática. Ela é sistêmica porque atende a todos, tenta atender [...], mas ela não é sistemática. Ela não consegue pegar o que foi feito, analisar, pensar e ir adiante. [...]” (p.160)

“[...] Os processos de fragmentação e descontinuidade pedagógicas no cotidiano da escola são, portanto, decorrentes de opções da política governamental, inscritos no projeto mais amplo da sociedade brasileira neoliberal. Essa questão se coloca como um desafio importante ao trabalho das coordenadoras pedagógicas: Afrolaura – lidar com as mudanças das propostas pedagógicas que acontecem na Rede, quando a gente pensa que tem uma... [...] aí chegou o Alfa e Beto, teve toda aquela problemática, ele foi embora e agora o Nossa Rede, que a gente está entendendo e a gente não sabe até quando ele vai ficar, não estou falando se é bom ou é ruim, mas vai mudando. Então, você não tem uma estabilidade pedagógica na Rede ainda, está se tentando construir, mas ainda não construiu, é fato [...]” (p.165)

“[...] A formação específica ofertada pela SMED em 2011 nasce nesse contexto e foi descrita como um divisor de águas para organização do trabalho em coordenação pedagógica na escola, mencionada durante análise da primeira categoria.

	<p>A perspectiva de troca de experiências pedagógicas pelos educadores ganhava relevância nessa gestão [...] contudo, embora o processo e formação tenham sido reconhecidos pelas coordenadoras pedagógicas e afirmado como uma construção democrática no trecho do discurso oficial: “Hoje temos a satisfação de construir um processo formativo completamente democrático e pautado na realidade dos nossos educadores, constatando que isso foi o grande diferencial deste projeto [...]” (p.173)</p> <p>“[...] Constata-se, portanto, a descontinuidade do processo formativo no momento que as reflexões poderiam ser aprofundadas pelos coordenadores pedagógicos acerca da formação continuada. O curso terminou em junho de 2012, deixando essa lacuna na Rede, especialmente diante dos novos coordenadores [...]” (p.175)</p> <p>“[...] Vale lembrar que o Coletivo de Coordenadores Pedagógicos, nessa época, redefiniu seu objetivo de buscar a SMED para discutir questões específicas ao coordenador, passando a assumir o compromisso com a reflexão de questões mais amplas da política educacional do município de Salvador, contribuindo de maneira significativa com a construção da resistência frente ao IAB [...]” (p.188)</p> <p>“[...] A responsabilidade pela implementação das políticas estratégicas (leia-se pacotes educacionais) tem sido centralizada, principalmente na figura do coordenador, como responsável em garantir a utilização dos materiais pelos professores e o acompanhamento do andamento das propostas no interior da escola, o que vem ampliando a carga de trabalho [...]” (p.210)</p>
06	<p>“[...] Destaca-se, nesse espaço, o coordenador pedagógico, como profissional estratégico para a melhoria da qualidade da educação e para a transformação dos espaços escolares, o qual é responsável pela gestão da atividade-fim da escola [...]” (p. 16)</p> <p>“[...] No âmbito da articulação, cabe ao coordenador pedagógico, dentre várias habilidades requeridas pelo cargo, saber gerir pessoas, estimulá-las à mudança, e ser um educador de educadores, além de fomentar a interdisciplinaridade. No âmbito da transformação, o coordenador torna-se um provocador de mudanças profundas e inovações das práticas pedagógicas e das atitudes e valores dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Já na dimensão formativa, tida como a principal, torna-se responsável primordial pela formação continuada dos educadores, tendo em</p>

vista a atualização constante, o desenvolvimento profissional, e a promoção de suporte pedagógico teórico-prático ao trabalho docente [...]” (p.16)

“[...] Em relação aos demais eixos, os autores que referendam este trabalho são unânimes em destacar a dimensão formativa como papel primordial do coordenador, inclusive, as demais são apresentadas como imbricadas nesta [...]” (p. 19)

“[...] Assim, os momentos de planejamento, os horários de trabalho pedagógico coletivo, a elaboração e proposição de projetos, as reuniões de conselho de classe e a participação na elaboração do Projeto Político-pedagógico, são espaços e tempos em que a articulação se manifesta, embora não isolada das demais dimensões [...]” (p. 29)

“[...] Deste modo, as consequências do contexto histórico brasileiro produzem implicações diretas no trabalho educativo, desde às práticas docentes ultrapassadas e baseadas no autoritarismo até a gestão da educação, que ainda pugna por ser democrática. Por esses e outros motivos, a resistência é muito comum [...]” (p. 34)

“[...] Além disso, em espaços escolares, embora o diretor exerça a função principal da liderança formal, outros profissionais também ocupam cargos formais de liderança, como o coordenador pedagógico [...]” (p. 40)

“[...] No que concerne ao perfil dos participantes, procurou-se identificar: o nome, a instituição que trabalha, o sexo, a faixa etária, a etapa, a modalidade de ensino e o tempo em que atuam na escola. Como observa-se, a maioria dos participantes são mulheres, com mais de 40 anos de idade, atuando no município, nas respectivas funções, no mínimo há 3 anos. Sobre o primeiro quesito, historicamente, as mulheres sempre são maioria no espaço educacional brasileiro, o que não se constitui como um dado surpreendente. É notório no Gráfico 3, que a pirâmide etária dos participantes é desproporcional [...]” (p. 65)

“[...] No que concerne ao perfil dos participantes, procurou-se identificar: o nome, a instituição que trabalha, o sexo, a faixa etária, a etapa, a modalidade de ensino e o tempo em que atuam na escola. Como observa-se, a maioria dos participantes são mulheres, com mais de 40 anos de idade, atuando no município, nas respectivas funções, no mínimo há 3 anos. Sobre o primeiro quesito, historicamente, as mulheres sempre são maioria no espaço educacional brasileiro, o que não se constitui como um dado surpreendente. É notório no Gráfico 3, que a pirâmide etária dos participantes é desproporcional [...]” (p. 65)

“[...] é importante destacar que 50% dos participantes possui entre três e cinco anos de atuação na escola, o que coincide com o período de homologação do último concurso público de São Francisco do Conde, no ano de 2017 (SÃO FRANCISCO DO CONDE, 2017), representando, assim, uma renovação recente no quadro funcional da rede de ensino [...]” (p. 65)

“[...] Sobre os aspectos que contribuíram para que essas escolas fossem caracterizadas inovadoras, 100% dos entrevistados consideraram que a atuação dos coordenadores pedagógicos foi relevante, sendo o único elemento que foi indicado por todos. Na sequência apresenta-se a atuação do professor com 88,9%, e a atuação da gestão escolar com 77,8% [...]” (p.69)

“[...] a maioria, 54%, concorda que “sim”, o coordenador contribui para inovação, 31% dos entrevistados considera que “em parte” ou que “poderia melhorar” nesse aspecto, apenas 15% afirma que “não” [...]” (p.71)

“[...]os coordenadores têm estimulado a mudança de práticas com base em abordagens mais amplas, teóricas. Esse foco é essencial para transformação do espaço escolar, o qual consiste em uma mudança profunda que inclui práticas e valores, assim, a partir dessas discussões os educadores compreendem melhor o significado de suas práticas, conferindo-lhes a reflexão necessária à mudança [...]” (p. 73)

“[...]O fato de os coordenadores já ocuparem um cargo formal de liderança, pode ajudar a entender o porquê da maioria ter procurado formação em cursos de aperfeiçoamento e atualização [...]” (p. 77)

“[...] 90% disse dedicar “muito tempo” à “preparação e coordenação do conselho de classe” e à “análise de planos (de aula, de curso e etc.)”, atividades importantes, tanto no aspecto formativo, como transformador da realidade, pois fornecem subsídios para reflexão sobre a prática pedagógica e para intervenção estratégica na realidade escolar. Outras atribuições de destaque são a “preparação de material didático”, “análise de resultados”, “horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC)”, onde 70% a 80% dos coordenadores dedicam muito tempo a essas tarefas [...] Contudo, a formação continuada ainda não é uma ação de destaque na rotina do coordenador, 70% afirmam dedicar-lhe “pouco tempo” [...]” (p. 86)

“[...] Outra atribuição importante, no aspecto formativo, é a “observação das aulas”, 40% afirma não dedicar tempo a tarefa, compreende-se que, dependendo do modo como a observação é realizada e das relações estabelecidas no espaço educacional, esse momento pode se tornar coercitivo, fazendo o coordenador reaproximar-se do perfil autoritário, que tanto tenta se desvencilhar; ou pode se tornar um momento colaborativo, de intervenções estratégicas [...]” (p. 87)

“[...] Observa-se, contudo, no cotidiano das escolas públicas, principalmente no ensino fundamental anos finais e médio, que a observação em sala é estigmatizada, interpretada como uma vigilância pelos professores [...] O Gráfico 18 é uma combinação das respostas entre duas perguntas sobre as atribuições. Nesse gráfico, foram selecionadas as atribuições que os coordenadores não consideram serem suas, sobre as quais foram sobrepostos os dados do tempo dedicado a essas tarefas, a partir de então, identificou-se “as atribuições em conflito”, através dele, percebe-se que em duas tarefas as tensões são mais nítidas: “a verificação de diários” e “agendamento de recursos”, embora todos dediquem algum tempo a essas funções, a metade dos entrevistados não as considera ser de responsabilidade da coordenação pedagógica. De fato, essas funções são burocráticas, e podem ser assumidas por outros setores, como a secretaria escolar, por exemplo [...]” (p. 88)

“[...] Destaque-se, também, a “substituição de professores”, 50% dedica tempo, porém 70% não considera ser função do coordenador, neste caso, apenas 20% está em conflito de atribuição, ou seja, não considera ser sua função, mas a exerce. “Impressão de atividades” e “atendimento aos alunos”, possuem o mesmo percentual de conflito de atribuição, 20%. Observa-se nesse último caso, que a metade dos coordenadores reconhece a “impressão de atividades” como seu papel, reafirmando, mais uma vez, um perfil burocrático e incompatível com o coordenar o pedagógico [...]” (p. 88)

“[...] Além dessas questões fora disponibilizado um espaço para que os coordenadores indicassem atribuições que exercem, mas não consideram ser de sua responsabilidade, as seguintes respostas foram obtidas: • Higiene das crianças; • Pegar materiais para professores; • Tomar decisões e definições que deveriam ser da direção escolar; • Atividades extra classe; • Realizar deliberações em relação à equipe de apoio/administrativa; • Mediar a comunicação/organização/deliberação em aspectos organizacionais na ocasião de atividades pedagógicas diferenciadas [...]” (p. 89)

“[...] É notório a pouca ou nenhuma recorrência direta às dimensões formativa (2%) e transformadora (0%). Dentre as dimensões, a articulação, mais uma vez se destaca com 3%, além disso, aproximadamente 40% dos termos citados

	<p>referem-se diretamente a processos sociais (bom relacionamento interpessoal, liderança, ouvir/escuta sensível, articulação, parceria/parceiro, boa comunicação, deixar que liderem, compartilhar, compreensão, trocar e partilhar) [...]” (p. 91)</p> <p>“[...] A análise das consequências a longo prazo da pandemia na educação, contudo, requer uma pesquisa própria doravante, o que inclui como os fazeres da coordenação pedagógica serão afetados pelas circunstâncias. A ausência de uma política que melhor defina o papel do coordenador, bem como as confusões que a própria legislação faz em relação à nomenclatura da função, apenas contribui para que o conflito perdure [...]” (p. 95)</p>
07	<p>“[...] pois o descontentamento em relação à sobrecarga de trabalho foi apresentado pela maioria dos Coordenadores que se colocaram, confirmando que por vezes o Coordenador Pedagógico, fica sobrecarregado com atividades que não fazem parte da sua função, sendo intitulado como “apagador de incêndios” na Escola [...]” (p. 69)</p> <p>“[...]realização de leituras durante o estudo ajudou-me a perceber que a literatura aponta a Coordenação dos processos pedagógicos como uma função exercida pelo antigo Supervisor Educacional [...]” (p.91)</p> <p>“[...]O artigo 8º da Lei 8.261, que determina as atribuições do Coordenador Pedagógico, tem considerada relevância na Ciência da organização do trabalho do referido profissional no espaço escolar, pois indica legalmente quais são as atribuições do profissional a quem me refiro:  Art. 8º - São atribuições do Coordenador Pedagógico:  I- Coordenar o planejamento e a execução das ações Pedagógicas nas Unidades Escolares ou DIREC;  II- Articular a elaboração participativa do Projeto Pedagógico da Escola; III- acompanhar o processo de implantação das diretrizes da Secretaria relativas à avaliação da aprendizagem e dos currículos, orientando e intervindo junto aos professores e alunos, quando solicitado e/ou necessário;  IV- Avaliar os resultados obtidos na operacionalização das ações Pedagógicas, visando à sua reorientação;  V- Coordenar e acompanhar as atividades dos horários de Atividade Complementar - AC em Unidades Escolares, viabilizando a atualização Pedagógica em serviço;  VI- Estimular, articular e participar da elaboração de projetos especiais junto à comunidade Escolar;  VII- Elaborar estudos, levantamentos qualitativos e quantitativos indispensáveis ao desenvolvimento do sistema, rede de Ensino ou da Escola;</p>

VIII- Elaborar, acompanhar e avaliar, em conjunto com a Direção da Unidade Escolar, os planos, programas e projetos voltados para o desenvolvimento do sistema e/ou rede de Ensino e de escola, em relação a aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros, de pessoal e de recursos materiais;

IX- Promover ações que otimizem as relações interpessoais na comunidade Escolar; 93

X- Divulgar e analisar, junto à comunidade escolar, documentos e projetos do Órgão Central, buscando implementá-los nas Unidades Escolares, atendendo às peculiaridades regionais;

XI- Analisar os resultados de desempenho dos alunos, visando à correção de desvios no planejamento pedagógico;

XII- Propor e planejar ações de atualização e aperfeiçoamento de professores e técnicos, visando à melhoria de desempenho profissional;

XIII - Conceber, estimular e implantar inovações Pedagógicas e divulgar as experiências de sucesso, promovendo o intercâmbio entre unidades Escolares;

XIV- identificar, orientar e encaminhar, para serviços especializados, alunos que apresentem necessidades de atendimento diferenciado;

XV- Promover e incentivar a realização de palestras, encontros e similares, com grupos de alunos e professores sobre temas relevantes para a Educação preventiva integral e cidadania;

XVI- Propor, em articulação com a direção, a implantação e a implementação de medidas e ações que contribuam para promover a melhoria da qualidade de Ensino e o sucesso Escolar dos alunos;

XVII- Organizar e coordenar a implantação e implementação do Conselho de Classe numa perspectiva inovadora de instância avaliadora do desempenho dos alunos;

XVIII - Promover reuniões e encontros com os pais, visando à integração Escola/família para promoção do sucesso escolar dos alunos;

XIX- Estimular e apoiar a criação de Associações de Pais, de Grêmios Estudantis e outros que contribuam para o desenvolvimento e a qualidade da Educação;

XX- Exercer outras atribuições correlatas e afins. (BAHIA, 2002, p. 12) “[...]” (f. 92)

“[...] Legalmente, a ação mais especificada é a de acompanhamento das atividades Pedagógicas que tem culminância na formação continuada e em serviço dos professores. Segundo a legislação, o Coordenador Pedagógico deve acompanhar os planos, programas e projetos voltados para o desenvolvimento do sistema no que tange a aspectos pedagógicos e a formação de professores que, por sua vez, devem estar disponíveis para participarem desses momentos de formação sem prejuízo da sua carga horária em sala de aula [...]” (f. 94)

	<p>“[...] o Coordenador Pedagógico também é um professor, apesar de ocupar um cargo de não docência, o que contribui para a constatação de que, além de ser responsável pela formação continuada e em serviço dos docentes, o Coordenador Pedagógico deve responsabilizar-se pela sua própria formação continuada [...] Sendo o Coordenador Pedagógico um educador atento ao caráter pedagógico das relações de aprendizagem, pode contribuir com a ressignificação das práticas dos professores através da formação continuada, bem como com a ressignificação da sua própria prática [...]” ( p. 95)</p> <p>“[...]os desafios profissionais do Coordenador Pedagógico, considerando a relação direta da sua função com conhecimento, exigem a reorganização de procedimentos operacionais, determinando o rearranjo de competências técnicas e políticas, que, definidas pela nova configuração de sociedade, assumem o perfil de novas demandas do profissional em questão [...]” (p. 96)</p>
--	--

## APÊNDICE C

Quadro 03 – Indicadores de realidade que apontam contradições do trabalho de coordenação pedagógica que vem sendo realizado nas escolas do estado da Bahia, extraídos das sete produções *stricto sensu* para atender a análise de conteúdo.

No.	Indicadores de realidade que apontam contradições do trabalho pedagógico
01	<p>“[...] ter sua função ainda mal compreendida e mal definida contribui para ocuparem-se de atividades que não deveriam ser desenvolvidas por eles e sim por outros profissionais que atuam na escola. Isso tem dificultado o seu fazer e a sua singularidade. A legislação não deixa explícita a direção a ser tomada na condução dessa formação, o que demonstra a ausência de uma postura política orientadora da prática [...]” (p. 54-55)</p>

“[...] os documentos legais se distanciam da prática cotidiana e, por conta disto, não contemplam os enfrentamentos que os coordenadores enfrentam em suas práticas na escola. A legislação não permite previsão de quais os conhecimentos específicos que os Coordenadores Pedagógicos precisam dominar para enfrentar as demandas da sua rotina na escola. [...]” (p.75)

“[...] o coordenador pedagógico persiste em ser o responsável por planejar os momentos de encontro para a formação continuada, (como assevera a legislação), porém não considera as especificidades exigidas pela nova ordem social, ou seja, a subjetividade, a fluidez e celeridade nos processos, além da superinformação potencializada pelos aparatos tecnológicos, continuando na reprodução das suas antigas funções. (p. 77)

“[...] a formação continuada dos professores é um dilema, tendo em vista que legalmente é função do coordenador pedagógico, mas que por vezes se resume a ações pontuais nos encontros de Atividades Complementares (AC) ou mesmo nas jornadas pedagógicas. Considerando a Escola enquanto um espaço vivo e por conta disso dinâmico, que passa por transformações constantes, a formação dos sujeitos que nela atuam, evoca movimento e continuidade[...]” (p.82)

“[...] sobre a formação inicial do coordenador pedagógico se pode observar a “ineficiência da formação ofertada pelos cursos de licenciatura em pedagogia que não dão conta de formar pedagogos para atuarem na coordenação pedagógica, ficando sujeitos a aprender a profissão no exercício da mesma, o que resulta em confusão entre a função do coordenador e do gestor/ Diretor escolar.” (p.85)

“[...] foi possível constatar que existe entendimento por parte da função legal, porém, considerando que a legislação foi elaborada para um modelo de sociedade que não condiz com o atual, os sujeitos pontuaram as demandas burocráticas da rotina como principal empecilho para o não cumprimento das ações pedagógicas que são inerente à função, foi possível constatar que mesmo conhecendo a legislação, ainda existe incoerência entre a função de Coordenador, seja pela natureza das atribuições emergenciais que exercem em seu cotidiano escolar.” (p.86)

“[...] mesmo existindo um documento específico, construído coletivamente e socializado com todos os coordenadores, muitos, confirmando o que a literatura assevera, em atendimento às emergências cotidianas da escola, voltam a sua prática para ações que fogem até mesmo da sua função legal. Por vezes, as demandas do cotidiano, atrapalham a organização e

	<p>até mesmo o andamento dos encontros de planejamento e formação continuada, seja pela dificuldade em reunir os professores, seja pela falta de colaboração e participação dos professores que se reúnem. [...]” (p.87)</p>
02	<p>“[...] o fato de não haver uma compreensão mais real da função e do território de atuação desse profissional na escola faz com que ele e os outros sujeitos do processo o reconheça como um agente da educação com disponibilidade para atender toda e qualquer emergência do cotidiano escolar [...]” (p.78)</p> <p>“[...] para a coordenadora Sandra a formação do professor na escola é uma responsabilidade do coordenador pedagógico com o apoio da gestão e dos próprios professores. Sandra ressalta que “o coordenador tem a responsabilidade de diagnosticar as dificuldades do professor para superar práticas deslocadas, sem significado real para o momento e as questões vivenciadas.” Contudo, o coordenador enfrenta dificuldades com a falta de tempo para planejar, olhar o pedagógico. “Se eu não tenho tempo para o professor então, é um empecilho para a formação.” E ainda salienta que “também a falta de definição da nossa função não nos permite a entrega a essa formação.” (p.80)</p> <p>“[...] o fato de a função do coordenador pedagógico não estar bem clara para os demais profissionais da escola e também para o próprio coordenador leva-o a preencher e acarretar o seu tempo com diversas funções que se distanciam do pedagógico. São atribuições que se relacionam ao funcionamento da escola e das ações pedagógicas, mas não são especificamente o conhecimento docente e de ensino aprendizagem e nem o projeto da instituição, que são realmente a ocupação do coordenador pedagógico”. (p.81)</p> <p>“[...] A ocupação cotidiana do coordenador pedagógico requer um planejamento de atividades e assim como acontece com o professor, prevista em lei, uma reserva de tempo para a sua organização profissional. Entretanto, para os coordenadores pedagógicos essa prerrogativa ainda é bem distante na maioria das escolas da Rede Municipal de Irecê, sendo um dos principais empecilhos à organização do tempo de planejamento junto ao professor, além da falta de espaço adequado para a acomodação deste profissional [...]” (p.85)</p> <p>“[...] No grupo de coordenação da Rede é comum ouvir queixas de colgas relacionadas ao desgaste no lidar com as questões de indisciplina dos alunos. No entanto, entendemos que esse tipo de problema deve ser “filtrado” por outro profissional, geralmente a equipe de direção da escola. [...]” (p.104)</p>

	<p>“[...] é fundamental que o profissional da coordenação tenha clareza de suas atribuições e busque organizar o seu projeto de ação, considerando as atividades cotidianas para evitar ser engolido pelas situações inesperadas que são as próprias do contexto escolar. É exatamente essa questão uma das principais queixas dos coordenadores pedagógicos em exercício[...]” (p.110)</p>
03	<p>“[...] Revelam-se as contradições existentes por meio dos conceitos, do pensamento abstrato e dos próprios documentos legais, resultantes das reivindicações da sociedade, que luta por uma organização educacional democrática, no entanto, reproduz processos administrativos gerenciar listas, sustentados por princípios ideológicos que, com propósitos claros, não propiciam tempo, espaço ou meios para reflexões sobre como a sua força produtiva está sendo direcionada. [...]” (p. 87)</p> <p>“[...] Essas acepções evidenciam as contradições dentro de uma política de controle do Estado ao lançar a proposta de descentralização, por meio da política de gestão democrática, mas que, na verdade, continua utilizando dos mecanismos organizacionais empresariais determinados pelo modo de produção capitalista, como forma de regulação [...]”. (p. 91)</p> <p>“[...] A análise dos depoimentos e dos documentos sobre o princípio da participação revela as relações contraditórias existentes entre a política de gestão democrática e a prática educativa. É possível notar o quanto o discurso democrático encontra-se apenas no campo das ideias e refletido nos documentos burocráticos, no entanto, na realidade concreta, encontra-se no campo da obscuridade, do controle ideológico do grupo dominante, que não apresenta interesse em decisões coletivas e, sim, particulares [...]”. (p. 95)</p> <p>“[...] verificamos as atribuições do coordenador pedagógico no âmbito legal, confrontando-os com as percepções dessa função no espaço escolar, na perspectiva dos coordenadores técnicos, gestores e coordenadores escolares, bem como a prática da gestão democrática e o trabalho do coordenador pedagógico e os desafios na execução do trabalho coletivo “(p. 96)</p> <p>“[...] Diante das atribuições, tão bem definidas pelo Regimento Escolar, nota-se a falta de referências mais seguras e consistentes aos profissionais que exercem essa função, principalmente no Plano de Carreira e Remuneração. Os dados das responsabilidades que lhes são delegadas levam `reflexão sobre a valorização desse profissional. [...]” (p.98)</p>

“[...] Dos sete coordenadores escolares entrevistados, apenas dois são concursados para o cargo de coordenação pedagógica, no município. Este dado demonstra a situação de vulnerabilidade em que se encontram os profissionais que ocupam a função. Além disso, o Plano de Carreira e Remuneração, Lei 941/03, para os profissionais da educação não apresenta quando de progressão profissional para os coordenadores pedagógicos. Fato evidente quando a matriz do referido Plano, do município, apresenta apenas progressão quanto ao nível (médio, superior e pós-graduação) e classe (a cada cinco anos) para os professores. Não existe matriz de plano de carreira para o coordenador pedagógico, mesmo que, no próprio Plano, a atividade de coordenação pedagógica esteja dentre as funções do Magistério [...]”  
(p.99)

“[...] Observa-se que no próprio Regimento Escolar do Município apresenta essas atribuições muito mais relacionadas às atividades a serem executadas do que como compromisso com o desenvolvimento do princípio de participação, enquanto ato político a ser construído pelo coletivo [...]”. (p. 102)

“[...] Diante dos relatos, é possível afirmarmos que os coordenadores pedagógicos, em parte, não apresentam conhecimentos sobre suas funções que ajudem a promover um movimento participativo dentro das unidades escolares, que fortaleçam os mecanismos de participação e reforcem os pressupostos para uma gestão democrática. Evidenciamos, também, que dentro de um sistema neoliberal capitalista esta ausência de conhecimento ocorre porque não espaço e tempo destinados à formação desses profissionais. O acúmulo de atividades direcionadas ao coordenador pedagógico, as precárias condições de trabalho, a falta de tempo exclusivo para atividades e participação de formações são desafios vivenciados no cotidiano escolar [...]”. (p. 102-103)

“[...] O Regimento Escolar Unificado trata da função formadora na sua última atribuição, sendo vinculada às atividades meio de controle administrativo e pedagógico, e não como atividade primordial na relação ensino-aprendizagem [...]”.  
(p. 103)

“[...] Além disso, para que estas formações existam é preciso pensar também na formação do próprio coordenador. Promover espaços reflexivos requer o tempo para preparação, o estudo e a busca de novos saberes. Conforme relato dos entrevistados, os coordenadores pedagógicos não têm recebido nenhuma formação nos últimos anos. [...]” (p. 104)

“[...] é possível reafirmar que poucos espaços de formação têm sido disponibilizados aos coordenadores pedagógicos. Com a responsabilidade em sua atribuição pela formação continuada dos professores, observa-se ainda a ausência de

investimento no processo de construção da identidade profissional do coordenador, no que diz respeito aos aspectos políticos e pedagógicos. Esta situação não é favorável para o desenvolvimento de um trabalho coletivo reflexivo, mas favorável à manutenção de ideologias dominantes e de alienação do trabalho. O coordenador precisa ter condições, primeiro, de refletir sobre o seu fazer pedagógico, sobre os aspectos políticos, econômicos e sociais que permeiam e influenciam o processo de organização educacional, para, depois, incentivar os professores a refletirem sobre as suas práticas educativas, articulando-se para a tomada de decisões coletivas e participativas” (p. 105)

“[...] No caso da realização do conselho de classe, atividade articulada sob mediação do coordenador pedagógico, esta apresentou relevância nas entrevistas, como poder coletivo e decisório, apenas no que diz respeito à vida do aluno, nos aspectos relacionados aos dados quantitativos (notas) e qualitativos (comportamento). Não se tem tempo no conselho para discutir caminhos e soluções de problemas, pois tornaram-se mais espaços de resolução de questões técnicas e de informativos do que de discussão e reflexão [...]”. (p.106)

“[...] Apesar do planejamento coletivo estar expresso nos documentos regulamentadores das atividades pedagógicas, os entrevistados revelaram as contradições, ao enfatizarem que são poucos os momentos de planejamento e que, quando ocorrem, se dão em circunstâncias aligeiradas e suscintas. [...]” (p. 108)

“[...] a gestora não se envolve muito de forma efetiva com as ações do pedagógico, o que eu posso dizer que a questão pedagógica é também uma das atribuições dos gestores, mesmo que ele não se responsabilize efetivamente pelo que acontece, mas precisa também desse acompanhamento do gestor, o que eu sinto muita falta. [...]” (p.108)

“[...] No bloco de questões em que foram analisados os impactos das políticas públicas no trabalho de coordenação pedagógica, também foram evidenciados o poder exercido pela ideologia da classe dominante sobre a prática pedagógica e a situação de alienação do trabalho revelada nos depoimentos dos entrevistados. O coordenador, como já foi citado anteriormente, exerce o papel de articulador entre as políticas públicas e as ações pedagógicas, no entanto, enfrenta todos os dias os desafios e entraves, pois esse trabalho de mediação, entre as políticas públicas e prática pedagógica, somente acontece de forma reflexiva, quando para o coordenador for disponibilizado espaço com proposta de organização escolar na perspectiva da gestão democrática, em que ele tenha condições de se apropriar dos mecanismos de participação, atuando com autonomia diante das políticas de controle”. (p. 113)

	<p>“[...] Os entrevistados que citaram a inexistência da autonomia disseram que o desempenho das suas funções fica comprometido. Relatam que é impossível desenvolver uma escola democrática sem autonomia dos seus autores. Essa falta de autonomia está muito associada à forma de organização educacional, em que ainda se tem centralizada a figura do gestor escolar, e a obrigação do cumprimento das determinações hierárquicas.” (p. 115)</p> <p>“[...] Eu não tenho momento para a formação do professor, é complicado. Hoje para eu fazer uma formação de professor eu preciso suspender aula, porque o nosso AC é por área e diário. Eu não tenho mais um AC como era antigamente, que era um dia com todo mundo. [...] esse tempo a gente utiliza mesmo para debater alguns problemas que eles estão tendo em sala de aula, para ajudar em algum material que eles estão precisando, para a escolha de atividades para a semana, para projetos. A questão de formação realmente fica um pouco a desejar.” (p. 116)</p> <p>“[...] é possível, evidenciar as contradições existentes e as determinações no trabalho do coordenador pedagógico diante da gestão democrática. O espaço citado como o adequado para as formações dos professores, sob a articulação da coordenação pedagógica, é o da Atividade Complementar (AC), no entanto, revelam que o tempo disponibilizado para a atividade semanal não é suficiente para atender à demanda da formação e todas as outras que a dinâmica escolar exige. O coordenador não consegue articular ações de formação para serem executadas nos momentos as ACs. Elas acabam resumidas a momentos <i>informativos</i>. [...]” (p. 117)</p>
04	<p>“[...] Apesar do desânimo, da sociedade, da administração pública eu gosto de educação, acredito, [...] gosto do que eu faço, gosto de gente e de estudar (ELISA 2019). Mais uma vez, realça que apesar do desânimo acredita na educação e está nesta função por gosto, deixando claro que precisa estar sempre estudando [...]” (p.57)</p> <p>“[...] Mal conseguem atender a professores, a se reunir com eles e, principalmente, realizar as atividades de formação continuada com o professor. Todas estas questões, não tem relação com a falta de experiência do coordenador, mas sim com excesso de trabalho não inerentes a sua função [...]” (p. 60)</p> <p>“[...] Para atender a tantas demandas e cumprir com louvor a sua função, este profissional precisa ter consciência das suas atribuições e responsabilidades [...]” (p. 61)</p>

	<p>“[...] nem sempre é fácil e que [...]a direção muitas vezes vê a coordenação como rival e não como parceiro (GAL,2019) [...]” (p. 65)</p> <p>“[...]Em Vitória da Conquista, [...] hoje em dia é o diretor quem indica o coordenador [...]” (p.65)</p> <p>“[...]Ana reitera que para complementar [...] estou sempre pesquisando textos, gosto muito de ler coisas teóricas [...] eu tenho sempre buscado dar formação para o professor com textos teóricos (ANA 2019) [...]” (p.66)</p> <p>“[...]muitas vezes, o desenvolvimento do seu trabalho fica comprometido devido à sobrecarga da sua função. A maioria relatou que, muitas vezes, o seu trabalho fica comprometido por haver a necessidade de se deslocar para atender demandas da escola que, na maioria das vezes, não são atribuições sua [...]” (p.70)</p> <p>“[...] Ao iniciar esta pesquisa foi feito um levantamento de trabalhos já existentes sobre coordenação pedagógica e considera-se que esta pesquisa pode contribuir com o enriquecimento das pesquisas já existentes, uma vez que os trabalhos existentes sobre coordenação pedagógica, se refere apenas a pedagogos, enquanto que ficou claro, também, nessa pesquisa, que para ser coordenador, desde que se tenha disponibilidade de estudar, pesquisar e estar sempre em busca de conhecimento, todo educador tem capacidade [...]” ( p.71)</p> <p>“[...] No cenário municipal, existe o Estatuto do magistério, sob a lei nº1762/2011 que em seu art.3º considera: III - Magistério Público Municipal - o conjunto de profissionais da educação, titulares do cargo de professor e das funções de confiança de diretor, vice diretor, coordenador pedagógico e secretário escolar, sendo este último servidor efetivo do grupo ocupacional técnico administrativo; IV - Funções do Magistério - as atividades de docência e suporte pedagógico direto à docência, aí incluídas as de administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão e coordenação; XII - Coordenador Pedagógico - titular da função de confiança de Coordenador Pedagógico da carreira do magistério público municipal, com funções de suporte pedagógico direto à docência, de planejamento e coordenação. (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2011) [...]” (p.15)</p>
05	<p>“[...] possível observar que ainda que os Coordenadores tivessem recebido um manual com suas atribuições, as pressões vivenciadas no cotidiano da escola se constituíam parte dessa realidade e, muitas vezes, o discurso oficial era desconsiderado, apontando para práticas que caracterizavam o desvio de função dos profissionais, em virtude das realidades e demandas imediatas da escola, especialmente no que se referia à regência de sala de aula [...]” (p.124)</p>

“[...] As tensões enfrentadas pelas profissionais vão sendo caracterizadas pelas pressões sofridas no cotidiano da escola referentes à implementação da política educacional, sem reflexão crítica, sem questionamentos por um lado, e por outro a organização coletiva aparece mais uma vez como espaço potencial a esse enfrentamento. E, nesse processo de disputa, a questão da identidade é vista como algo consolidado para as coordenadoras mais antigas da Rede, ainda que nem sempre seja reconhecida pelos demais profissionais [...]” (p.142)

“[...] Esse modelo de gestão pauta-se na racionalidade técnica como referência à organização do trabalho político-pedagógico nas escolas, cujos processos de burocratização são defendidos sob o argumento da melhoria da qualidade da Educação, onde a avaliação e o controle da ação pedagógica realizados pelos indivíduos tornam-se intrínsecos. A perspectiva tecnicista retorna ao município, afetando o trabalho das coordenadoras pedagógicas e aprofundando o descompasso em relação às realidades das escolas, por comprometer sua autonomia [...]” (p.144)

“[...] Rosa – O que eu vejo, o que eu percebo, é que para o órgão central, para quem está acima um pouco da gente, nessa nova organização dentro do município tem visto o coordenador apenas como... deixa eu ver que palavra eu uso [...], nós não temos para eles uma função pedagógica, [...], eles têm uma demanda para escola pronta. Eles têm mandado uma demanda pronta pra escola e a gente sabe que as nossas realidades... e eu estou dizendo no plural, porque, assim, a escola que eu estou tem uma realidade, a escola que Fernanda está tem outra realidade, aqui você está tem outra... são realidades completamente diferentes e os pacotes que têm chegado e a forma como têm chegado, a gente não tem conseguido dar conta de fazer que aconteça e eu acho até bom que a gente não dê conta, porque não atende às nossas demandas não atende as nossas necessidades [...]” ( p.144)

“[...] Quando a perspectiva tecnicista adentrou as escolas, de acordo com os relatos, encontrou uma reação importante dos profissionais, que percebiam tais diferenças. O processo de resistência encontrou nos argumentos institucionais (documentos oficiais) o aporte necessário aos questionamentos [...]” (p.146)

“[...] E uma das primeiras medidas para garantir esse mecanismo de controle na realidade de Salvador, foi ampliar a estrutura hierárquica nas GREs, substituindo a maioria das Coordenadoras Pedagógicas Regionais (educadoras da Rede Municipal) por Gerentes (sendo que oito dos 10 que assumiram o trabalho nas Regionais eram formados em outras áreas, que (não Educação) [...]” (p.147)

“[...] Embora uma parte das Coordenadoras Pedagógicas Regionais permanecesse no cargo, sua ação passou a estar subordinada ao Gerente Regional, responsável por implementar a política educacional vigente [...]” (p.148)

“[...] a constituição da identidade profissional dos coordenadores pedagógicos continua no terreno em disputa, agora, diante da tensão entre dois discursos institucionais que não conseguem estabelecer pontos de encontro, pois são contraditórios: o primeiro, posto na publicação destinada aos coordenadores, afirma a atuação desse profissional, pautada em princípios democráticos e participativos, onde as dimensões de articulação, formação e transformação se dará a partir da construção coletiva, no espaço da própria escola. Além de afirmar que a prática dos coordenadores deve ser orientada pelo Projeto Político Pedagógico como um objetivo a ser perseguido, bem como pelos Planos de Ação e Formação organizados coletivamente na escola [...]” (p.149)

“[...] As orientações atuais afirmam muito mais a racionalidade técnica, como horizonte da prática desses profissionais, onde os mecanismos de avaliação e controle devem ser conduzidos pelos mesmos e orquestrados por empresas e consultorias contratadas, recuperando, de certo modo, a perspectiva de inspeção e supervisão presentes na trajetória inicial dessa profissão na Rede [...]” (p.149)

“[...] A tensão entre o instituído e o instituinte atravessou todo esse percurso, principalmente quando houve o confronto entre aspectos do discurso oficial (através da análise de documentos referentes a essa questão pelas participantes) e a realidade vivenciada no cotidiano escolar, revelando movimentos de adaptação e resistência, diante das propostas pedagógicas a serem implementadas [...]” (p. 150)

“[...] A concepção de educação como mercadoria, atravessa também o aspecto da formação continuada, acompanhando os sentidos de que a escola precisa formar sujeitos que possam atender às expectativas impostas pelas sociedades contemporâneas. Essa concepção de mercado, muitas vezes, além de colocar a atuação dos profissionais da escola como aspecto central à qualidade da educação, tem transformado aquilo que poderia se constituir como espaço de reflexão e autorreflexão crítica – a escola, em *locus* de aplicação de políticas educacionais, que se convertem muito mais em Programas de Governo, desconectados da realidade das escolas, ignorando, por exemplo, o acúmulo e os potenciais de crítica e criação por parte das pessoas que constroem esse espaço [...]” ( p.151)

“[...] A racionalidade técnica tem oferecido dispositivos importantes à elaboração de produtos educacionais, que, na maioria das vezes, se constituem em pacotes educacionais, isto é, um conjunto materiais e serviços que justificam os valores

exorbitantes empregados pelas gestões e, ao mesmo tempo, impõem o sentido de controle sobre as práticas educacionais, a partir de sua implementação. Os pacotes educacionais são constituídos em sua maioria por materiais didáticos para alunos e apoio ao professor; formação continuada, além dos mecanismos de avaliação e controle dos resultados, através de sistemas de monitoramento [...]” (p.152)

“[...] As Diretrizes Pedagógicas da Educação municipal afirmam a perspectiva de formação centrada na prática docente, com vistas à formação de profissionais reflexivos e críticos, capazes de solucionar problemas identificados no cotidiano da escola, acompanhando a tendência mais atual de pensar a formação [...]” (p.152)

“[...] O primeiro aspecto presente na concepção de formação das participantes é que essa deveria estar centrada na prática pedagógica dos professores. As demandas do cotidiano dariam o contorno aos aspectos a serem transformados em pauta de formativas: Rosa – a formação da gente é no nosso dia a dia, na nossa prática, o que tem de demanda, o que tem de necessidade nossa, [...] que às vezes eu percebo, ou que os professores pedem. [...]. Pediu alguma coisa... a gente vai estudando nessa linha.

Então, a formação da gente acontece nesse sentido [...]. A concepção de formação também está presente no documento de orientação à prática do coordenador pedagógico, o qual assume a Epistemologia da Prática como caminho teórico metodológico para pensar a Formação Continuada na Rede [...]” (p.153)

“[...] A epistemologia da prática vai sendo afirmada pelas participantes ao longo dos encontros, demonstrando que o discurso instituído tanto nas Diretrizes Pedagógicas, quanto no documento de orientação aos coordenadores pedagógicos faz parte do repertório de concepções defendidas por elas [...]” “[...] Contudo, a falta de condições objetivas e apoio institucional para que de fato a formação cumpra o objetivo de contribuir para o fortalecimento da autonomia da escola e das práticas de reflexão coletiva, pode transformar esse discurso em efêmero, onde a formação passa a ser mediada para garantir respostas imediatistas frente a situações do cotidiano [...] ( p.153)

“[...] Contudo, com as mudanças decorrentes da nova organização da jornada de trabalho dos professores na Rede Municipal de Ensino de Salvador, a partir de 2015, um novo desafio se coloca a essas profissionais: a substituição da Atividade Complementar Coletiva por Atividade Complementar Individual, aprofundando os processos de fragmentação no interior das escolas.

Os coordenadores pedagógicos passam a reunir-se com cada professor individualmente, ou a depender do porte da escola (que tenha maior número de professores) em pequenos grupos. Se, por um lado, a mudança na jornada de trabalho dos

profissionais significa um avanço, já mencionado, pois o professor passou a ter um 1/3 de sua carga horária destinada, entre outras coisas, ao processo de formação, essa mudança contraditoriamente significou a retirada daquilo que antes era defendido como princípio pelo próprio discurso oficial – o espaço coletivo de formação, fragilizando os processos de questionamento no interior da escola por um lado e, de certo modo, facilitando a imposição de consensos pela institucionalidade [...]” ( p. 158)

“[...] Embora o espaço de formação continuada, a partir das demandas específicas dos profissionais, seja afirmado como necessário, a opção da gestão municipal, ao implantar a Reserva de Jornada, não priorizou a condição coletiva de organização da escola e de formação, conforme é afirmado nos documentos oficiais como princípio e método. Desse modo, é possível identificar, atualmente, uma contradição importante entre o discurso oficial encontrado nos documentos de orientação ao trabalho pedagógico na escola e a ação institucional que passou a inviabilizar esse modo de organização no cotidiano da escola [...]” (p.159)

“[...] Quanto às críticas destacadas sobre os Programas Estadual e Nacional (PACTO/ PNAIC) pelas participantes, um dos questionamentos centrou no fato desta não contemplar a participação das coordenadoras pedagógicas: “nós, coordenadores, questionávamos por que a gente não podia ir também, mas os professores estavam muito tranquilos”. (Tânia). [...]” (p. 181)

“[...] O discurso instituído, posto nas Diretrizes Pedagógicas, afirma, por exemplo: a construção de práticas democráticas nas escolas; a compreensão do processo de alfabetização, na perspectiva do letramento, onde a consciência fonológica é posta como referência ao trabalho do professor junto aos alunos. Contudo, a perspectiva pautada no material consumido pela gestão municipal se constitui apenas no reflexo do próprio projeto de governo, cujas práticas de autoritarismo e controle dos processos educacionais, por exemplo, passaram a ser organizadas através do modelo gerencial [...]” (p.186)

“[...] As profissionais não se reconhecem como parte efetiva na produção. As participantes denunciam o Programa Nossa Rede ((2015) como uma produção mais institucional do que coletiva. E, conforme vimos, ao longo dos relatos vão apontando mecanismos criados para afirmar o discurso da construção do programa, como uma prática coletiva que, portanto, deveria ser implementada. As coordenadoras pedagógicas se percebem enganadas, se reivindicaram como revisoras do material e não como coautoras [...] (p.192)

“[...] Quanto à formação, as coordenadoras pedagógicas são convocadas a se tornarem transmissoras, repassadoras de informações, em uma Rede que tem como contexto a substituição dos ACs coletivos por momentos individuais. As profissionais reconhecem a formação continuada oferecida pela SMED, nos últimos cinco anos, como espaço de informação e orientação técnica para utilização de pacotes educacionais [...]” (p.194)

“[...] O processo de burocratização do trabalho pedagógico vai sendo aprofundado com o programa, ao passo que as condições de trabalho são precarizadas, reforçando a centralidade de atuação nas ações e indivíduos (professores e estudantes), através do investimento em pacotes educacionais e formação para a utilização dos mesmos, desviando a atenção sobre os problemas estruturais de responsabilidade da gestão municipal [...]” (p.196)

“[...] Nessa trajetória de mais de 10 anos, nunca houve um processo de avaliação institucional publicizado que revelasse os impactos reais das opções governamentais para Educação Municipal de Salvador. A cada nova consultoria educacional contratada, a cada compra, um diagnóstico da Rede consta na proposta de atuação das mesmas, mas esses resultados sempre estiveram restritos aos gabinetes do órgão central e gerências. O recorte dessas avaliações que chega às escolas gira em torno da dimensão individual – do desempenho dos alunos, e, por conseguinte, do desempenho profissional dos educadores (professor, coordenador e gestor escolar), com vistas a responsabilizá-los pela garantia de avanços nos índices. Às escolas chegam as decisões pedagógicas, administrativas e as orientações de como implementá-las, afetando diretamente a construção próprias da escola e, conseqüentemente, a prática dos coordenadores pedagógicos [...]” (p. 202)

“[...] Em relação à questão da valorização profissional relacionada à Formação dos profissionais, alguns aspectos foram discutidos pelas participantes ao serem confrontadas com trechos de documentos oficiais. O primeiro aspecto abordado por elas revela o distanciamento entre o discurso oficial posto no PME, no Plano de Carreira, nas Diretrizes e a oferta de formação continuada atual para qualificar os profissionais. As participantes vão evidenciando, ao longo da pesquisa, que essa oferta, antes mesmo do plano ser aprovado, tem se constituído uma falácia para o público de profissionais que atuam na Rede, destacando características que se aproximam do conceito de pseudoformação. Essa perspectiva de formação, segundo as profissionais, se distancia do aspecto de valorização profissional, ao considerar os profissionais como incapazes, a partir da geração de uma sobrecarga de trabalho, relegando-os à condição de “tarefeiros”, isto é, meros executores das receitas institucionais [...]” (p. 207)

“[...] Fernanda – eu estava pensando aqui, primeiro a importância de conhecermos os documentos para a gente poder realmente brigar, para que eles deem aquilo que está escrito. Quando a gente pensa assim: valorização e formação

continuada dos trabalhadores e trabalhadoras da educação municipal [...] faz parte da Diretriz da Rede. Nós vemos que estamos andando na contramão do que está escrito no documento, porque a última coisa que tem sido feita nessa Rede é valorizar o profissional trabalhador e possibilitar essa formação continuada. Estamos totalmente ao contrário, o que está se fazendo é o inverso, não existe mais formação continuada pela Rede. Nós vamos para os encontros [...] para sabermos como usar o que chega, ponto. Isso não é formação, a gente sabe que isso não é formação, é ensinar a receita [...]" (p.207)

"[...] Ademais, as ofertas de formação da Rede não trazem como garantia certificação que corresponda a uma carga horária que possibilita o acesso à gratificação por aprimoramento pelas educadoras, por exemplo [...]" (p.207)

"[...] Fernanda – Quando solicitada [...] licença para estudo, para aperfeiçoamento, não está sendo dada e quando nós fazemos [cursos] em nossos horários extras, fora da escola, do nosso ambiente de trabalho e a gente pega nosso certificado [...] para fazer essa publicação de mudança de nível também não está sendo liberada. Então, quando a gente vê que faz parte da Diretriz da Rede a valorização da formação continuada dos trabalhadores de educação, você vê que estamos [...] andando na contramão disso. O que está escrito é uma coisa e o que a gente está vivenciando na prática é outra, completamente diferente. É o oposto, e aí fica essa inquietação: meu Deus, até quando vai durar isso, porque estamos vendo o tempo passar [...]. Então, quando você trouxe a questão: o que é que tem no documento e o que é que nós estamos vivenciando? Nós não estamos vivenciando, não estamos vivenciando, estamos andando na contramão, do lado oposto. [...]" (207-208)

"[...] a valorização profissional através da Formação Continuada, a garantia de tempo para estudo no cotidiano da escola se constituiu um avanço importante, a partir da Lei nº 8722/ 2014. O Plano de Carreira é um marco nesse sentido, pois vem afirmar a garantia da Reserva de Jornada aos professores, inclusive para as coordenadoras pedagógicas em Salvador, que passaram a ter garantido um ou dois turnos de trabalho (a depender da carga horária de atuação, 20 ou 40h, respectivamente) para fins de estudo, pesquisa, planejamento [...]" (p. 208) "[...] Contudo, o tempo de estudo tem sido tensionado pela institucionalidade, e muitas vezes ocupado, pelas tarefas decorrentes do sistema de monitoramento dos programas da Rede, através da burocracia de preenchimento de fichas, por exemplo [...]" ( p.209)

"[...] A coordenadora Ana reflete acerca dessa sobrecarga de trabalho em Salvador em contraposição àquilo que seria a valorização profissional: Ana – eu costumo fazer da melhor forma o que me é proposto, mas são muitas coisas ao mesmo tempo, que você precisa dar conta. E eu não sei até que ponto eu sou valorizada por isso. [...]. Eu não recebo para isso, estou falando financeiramente mesmo, eu não quero que você chegue para mim e diga assim "olhe você está fazendo um

ótimo trabalho, você é uma ótima coordenadora”. Eu quero isso, mas eu quero o salário. Eu quero que vá para a conta minha valorização. Eu não [...] estou recebendo, não sou valorizada nem para receber um elogio [...] (p.209)

“[...] Vale destacar ainda, que o Plano de Carreira garantiu aos Coordenadores Pedagógicos a equiparação salarial em relação aos professores, contudo o próprio nome dado à gratificação criada para esse fim, bem como sua descrição, já indicavam as intenções da gestão municipal posta no Art. 42, item IV, que se refere às vantagens (SALVADOR, 2014): Gratificação de Desenvolvimento e Coordenação das Políticas Estratégicas, no percentual de 30% sobre o valor do vencimento, devida ao coordenador pedagógico, como incentivo à execução das políticas estratégicas da Secretaria.[...]” ( p.210)

“[...] Ana – [...] eu faço mesmo a comparação, porque está muito recente a minha saída da escola particular para ficar, única e exclusivamente, como coordenadora da Rede. Então numa escola particular você chega no recinto, você tem um café; [...] uma água; [...] um micro-ondas para esquentar sua comida; você tem uma situação que promove o mínimo de conforto, porque isso no meu entender é importante. Então, você chega na Rede, não tem nada disso. Você tem que trazer o café; você tem que rachar o valor do filtro; você tem que trazer copo descartável; tudo é rachado... isso é muito chato [...]. Desculpe, eu estou até desabafando. Eu acho isso muito chato, porque você precisa corresponder demais e você não tem contrapartida, nem de um café. Querendo ou não é um agrado [...] para nós, é um carinho. Nós não temos nenhum carinho da Rede, que exige tanto, inclusive exige a sua formação? Então eu acho que o buraco é muito embaixo, a gente precisa começar do miudinho olhar para o outro como ser humano, entendeu? [...]. Você não tem direito de tomar um café; você não tem direito de ter uma água filtrada; se você não pagar...Essa é a valorização? Eu não cheguei nem na formação. Essa valorização não existe, você é um nada, se você não tirar do seu bolso que tem tempo que você não recebe um aumento... não tem valorização financeira. Então, isso me incomoda [...] de uma forma terrível! E a formação? Quem é que vai me formar? Porque eu corro atrás, eu preciso correr atrás como profissional, mas essa Rede está me formando? Não, ela está me passando a receita, entendeu? [...]” (p.210)

“[...] Conforme os estudos, essa situação se dá em função de alguns motivos, dentre os quais se destacam: a rotina dos coordenadores pedagógicos marcada por atividades diversas que muitas vezes se sobrepõem ao objetivo da formação continuada; bem como em função de condições estruturais e definições institucionais que, por vezes, acabam descaracterizando esse papel do coordenador [...]” (p. 212)

“[...] Em relação à Educação Municipal de Salvador, é possível identificar as contradições destacadas por Roman (2001), ao observarmos a relação entre o discurso oficial e a prática institucional definida pelo órgão central acerca da formação continuada na Rede. O documento que orienta as práticas em coordenação pedagógica, isto é, que sistematiza o discurso oficial, afirma a atuação do coordenador pedagógico a partir das três dimensões anteriormente apresentadas: articulador, formador e transformador [...]” (p.213)

“[...] O discurso posto no documento considera, então, a relação e ao mesmo tempo a distinção entre *o querer fazer e o poder fazer a formação no interior da escola* ao apresentar uma espécie de lista de condicionantes para que essa atribuição de fato possa ser desempenhada pelas profissionais, recolocando-as como parte do processo e não como as principais responsáveis por esse (SALVADOR, 2012, p. 49). Quanto ao poder fazer, as condições institucionais, tanto da escola como da Rede, são de fundamental importância para apoiar e oferecer os subsídios necessários ao trabalho. Neste sentido, é preciso garantir: – Uma clareza por parte do diretor (gestor escolar) da centralidade desta atribuição, a fim de que seja um parceiro na constituição dos espaços reflexivos. - Condições de trabalho dignas que viabilizem a execução das atribuições do coordenador (carga horária compatível com o número de professores/salas; carga horária para a realização de Reuniões Pedagógicas). – Acessibilidade a materiais e equipamentos da escola. – Espaço apropriado para efetivar suas atribuições A formação continuada dos coordenadores foi também lembrada como uma condição fundamental para a qualificação do trabalho destes profissionais e a melhoria da sua atuação na Rede [...]” (p.214)

“[...] Contudo, no que tange às condições de realização da formação continuada pelas coordenadoras, a discrepância entre o discurso oficial e a realidade da escola permanece latente após o curso, conforme a reflexão da coordenadora Quelli: [...] o tempo é escasso, [...]. A minha escola é pequena, a gente tem que fazer [...] formação com os professores que são de áreas diferentes. [...] a gente tem o Conselho para dar conta. Então, precisa reunir para estar fazendo tudo ao mesmo tempo. [...] eu penso que há uma distância entre a realidade e o que está escrito, por quê? Para mim ainda não se parou para perceber qual a necessidade do coordenador, que trabalha, [...] em dois, três segmentos na escola. Como fazer isso? Como trabalhar isso? Para mim, ainda não teve uma formação para o coordenador, eu não sei se eu estou querendo demais, ou não sei direito o que eu quero ainda. Não cheguei a esse pensamento, mas eu acho que só existem materiais para a agente estudar, mas não existe ainda de fato uma formação para o coordenador, em ouvir esse coordenador [...]” (p.214)

“[...] Vale destacar que, na ocasião em que o documento referência foi construído, o que existia na Rede, ainda que de maneira extraoficial, era o AC Coletivo – o espaço coletivo de reflexão. Havia um tempo semanal, autorizado

extraoficialmente pela SMED, de 2h por turno destinado às reuniões pedagógicas. Entretanto, essa situação provocava a redução de carga horária, em outras palavras, de duas horas semanais, suprimindo o tempo pedagógico mínimo ofertado aos alunos, contrariando a LDB 9394/ 96 – que afirma a garantia mínima de 800 horas-aulas como direito dos estudantes. Embora essa situação de ilegalidade estivesse exposta no município, era a alternativa apresentada por gestões anteriores à necessidade de organização coletiva no interior da escola, sendo esse processo naturalizado por toda a Rede [...]” (p. 216)

“[...] Contudo, existe uma afirmação importante por parte das coordenadoras pedagógicas sobre a necessidade de os professores terem a atividade complementar individual junto ao coordenador. As participantes reconhecem essa conquista como um avanço decorrente da luta dos profissionais, que precisa ser valorizado e preservado, mesmo diante do pouco tempo para realização da formação continuada [...] contudo “[...] isso revela a possibilidade de uma fragmentação ainda maior no tempo destinado ao AC interno das profissionais, que depende de um professor para garantir a saída do outro da sala. Além disso, as demandas cotidianas (sobrecarga de trabalhos burocráticos), também destacadas pela participante Ana, muitas vezes tencionam tanto o coordenador pedagógico quanto os professores. Na tentativa de juntar o maior número de profissionais possíveis para garantir maior qualidade nas reuniões pedagógicas [...]” (p.218)

“[...] Desse modo, os desafios impostos por esse novo modelo de AC têm mobilizado as profissionais a refletirem e repensarem a própria rotina de trabalho no cotidiano da escola. A reserva de jornada foi implantada, sem que inicialmente houvesse uma orientação, via órgão central, quanto ao modo como as reuniões e formações deveriam ser organizadas pelos coordenadores pedagógicos [...] (p.218)

“[...] É possível afirmar ainda que há um potencial redução do tempo destinado à preparação dos momentos formativos pelo coordenador pedagógico, decorrentes das necessidades da própria escola, pois além de responder a dinâmica individual dos ACs, precisa realizar ao trabalho burocrático imposto pelos diversos pacotes educacionais e seus sistemas de monitoramento. E, mais uma vez, a prática institucional vai na contramão do discurso posto no documento de orientação aos coordenadores pedagógicos [...]” (p. 223)

“[...] Em se tratando ainda de experiência formativa, passamos à análise da próxima categoria que abordará uma das experiências de construção coletiva autônoma que tem se constituído o ponto de encontro de coordenadores pedagógicos após a finalização da formação específica pela Rede. Buscamos identificar a percepção das profissionais acerca da experiência de formação nesse espaço, chamado Coletivo de Coordenadores da Rede Municipal do Salvador [...]” (p.228)

	<p>“[...] Os participantes da pesquisa além de definirem a liderança como uma ação sobre um determinado objeto para uma finalidade, destacam que esses elementos se manifestam em um contexto ou em condições complementares, necessárias à definição. Assim, elencam valores e princípios, competências cognitivas e emocionais do líder, e delimitam o espaço onde a liderança se expressa [...]” (p. 81)</p> <p>“[...] A assertiva com maior percentual de concordância versa que “o coordenador pedagógico procura garantir que os membros da equipe docente sintam liberdade de opinar, participar e criar”, assim, 93% concorda, ainda que parcialmente com o enunciado. A aproximação da coordenação com a liderança compartilhada é coerente com as respostas da questão sobre o conceito de liderança, onde a maioria dos entrevistados a concebeu relacionando-a a princípios democráticos [...]” (p. 83)</p> <p>“[...] Destarte, pensar desse modo significa um avanço importante na superação do perfil autoritário tão estigmatizado na figura do coordenador, fortalecendo a dimensão articuladora [...]” (p. 84)</p>
06	<p>“[...] o papel do coordenador pedagógico nas instituições de ensino, ainda é mal compreendido. Cotidianamente, ora é visto como autoritário, forçando os docentes a trabalhar, ora torna-se apático, sem função definida ou um faz-tudo. Ambos perfis distam do que deveria ser sua função enquanto formador, articulador e transformador dos espaços educacionais [...]” (p.16)</p> <p>“[...] No entanto, os conflitos quanto ao que deve ser o seu papel e quanto ao excesso de tarefas que lhes são atribuídas, têm dificultado o exercício de sua função de modo significativo. Em uma pesquisa realizada nas cinco regiões do país pela Fundação Carlos Chagas sob encomenda da Fundação Victor Civita, a partir do ano de 2010, constatou-se que muitos coordenadores assumem tarefas que não são suas ou não condizem com o foco principal de sua função, a qual deveria ser a formação continuada da equipe docente [...]” (p.17)</p> <p>“[...]Além dos “desvios de papéis”, existe uma dedicação excessiva ao eixo articulador, em detrimento dos demais, o que pode ajudar a explicar por que muitos professores o percebem como um burocrata ou fiscal. Isso se constitui em um grave problema, pois perpetua uma visão retrógrada sobre o coordenador, como um mero supervisor de trabalho [...]” (p.18)</p>

	<p>“[...] existem tensões quanto ao que lhe é atribuído no cotidiano escolar, levando-o a assumir diversas atribuições que não são suas. Essas tensões ocorrem a partir do conflito entre a pertença— representação do coordenador sobre sua função, e os atos de atribuição—representação da sua função para o sistema escolar, organização escolar [...]” (p.25)</p> <p>“[...] Esses dados evidenciam que a dimensão articuladora é a cerne dos dilemas enfrentados pela coordenação pedagógica, se por um lado existe uma evolução neste âmbito, afastando-se de um perfil autoritário e coercitivo, ao menos, no modo de pensar. Por outro, ainda é a dimensão que se sobressai em relação às demais, o que leva a questionar se realmente o coordenador, no contexto das escolas brasileiras, consegue, de fato, exercer uma função multifacetada, equilibrando eficientemente as dimensões que a literatura defende [...]” (p. 84)</p> <p>“[...] É preciso destacar os desafios enfrentados nos espaços públicos, marcados, muitas vezes, pelo sucateamento das escolas, ausência de recursos materiais e humanos suficientes, desvalorização profissional, ineficiência da gestão de processos e que geram distúrbios nas práticas dos diversos profissionais que a compõe, portanto, as dificuldades enfrentadas pelos coordenadores justificam-se também por questões estruturais e que requerem políticas que melhorem a qualidade do trabalho [...]” ( p. 84)</p> <p>“[...] Em um primeiro momento, procurou-se identificar mais informações sobre a rotina do coordenador, e percebeu-se que a alcunha “apagador de incêndios” ainda pode fazer sentido. Dos entrevistados, 100% indica que assume atribuições que deveriam ser de outros profissionais da escola, destaque-se que 70% “quase sempre” faz isso, os outros 30% dividem se em entre “sempre” e “às vezes” [...]” (p. 86)</p> <p>“[...] É notório a pouca ou nenhuma recorrência direta às dimensões formativa (2%) e transformadora (0%). Dentre as dimensões, a articulação, mais uma vez se destaca com 3%, além disso, aproximadamente 40% dos termos citados referem-se diretamente a processos sociais (bom relacionamento interpessoal, liderança, ouvir/escuta sensível, articulação, parceria/parceiro, boa comunicação, deixar que liderem, compartilhar, compreensão, trocar e partilhar) [...]” (p. 91)</p>
07	<p>“[...] Nesse sentido, pude verificar que a formação inicial do Pedagogo não dá conta de formar o Coordenador Pedagógico e que o mesmo desenvolve suas atividades a partir das necessidades da Escola onde atua ficando por vezes sobrecarregado com demandas burocráticas que fogem a sua função Pedagógica no espaço escolar [...]” (p.19)</p>

“[...] Durante os diferentes momentos de observação, foi possível perceber algumas fragilidades no que se refere à formação do Coordenador Pedagógico bem como em relação ao desconhecimento das atribuições legais da função desempenhada pelos mesmos, pois confirmando o que a literatura aponta, a prática do Coordenador Pedagógico é atropelada por diversas atividades das quais ele não recebeu formação para desenvolver e durante o seu cotidiano de trabalho [...]” (p.43)

“[...] “tem sua função ainda mal compreendida e mal delimitada. Com poucos parceiros e frequentemente sem nenhum apoio na unidade escolar” e por essa razão se faz necessário entender um pouco mais sobre a conquista desse lugar pelos Coordenadores Pedagógicos nas escolas estaduais [...]” (p.60)

“[...], porém é importantíssimo denunciar que esses novos Coordenadores Pedagógicos não receberam nenhuma formação ou instrução a respeito da função que desempenhariam ao iniciar suas atividades nas escolas, ou seja, os Coordenadores aprovados, nomeados e empossados foram designados para as Unidades de Ensino sem nenhuma formação prévia ou orientação sobre a organização da rede onde eles estavam iniciando suas atividades [...]” (p. 62)

“[...] a notória falta de organização da parte da Secretaria Estadual de Educação, que não se preparou para receber os Coordenadores Pedagógicos com uma formação, bem como a ausência da própria formação desses sujeitos que foram encaminhados para escolas de diferentes localidades do Estado da Bahia [...]” (p. 62)

“[...] Cabe denunciar também que em 2019 a escola em questão recebeu a primeira Coordenadora Pedagógica da Rede Estadual em dez anos, ou seja, havia dez anos que dentro dos registros da Secretaria de Educação (SEC) do Estado o Colégio Estadual Anna Junqueira Ayres Tourinho não tinha em seu quadro de funcionários um Coordenador Pedagógico. Isso revela o descaso com que o cargo e também a função tem sido tratada pela gestão da Secretaria de Educação do Estado da Bahia há anos [...]” (p.64)

“[...]Durante a formação gestores, articuladores e coordenadores avaliaram que um dos principais avanços da rede foi a chegada dos coordenadores para as escolas estaduais, porém vários diretores ressaltaram que ainda é um desafio porque a maioria das Unidades de Ensino não recebeu Coordenador Pedagógico [...]” (p. 66)

“[...] mesmo com norteamientos legais, a figura do Coordenador ainda é mal compreendida na escola, isso se dá pelo longo período de desses profissionais nestes espaços, mas também pela falta de clareza em relação a função do Coordenador Pedagógico pela comunidade escolar e mesmo pelo próprio Coordenador que acaba desenvolvendo atividades que não fazem parte da função por falta de conhecimento. [...]” (p. 69)

“[...] o fazer do Coordenador Pedagógico quando equivocado, reproduz por muitos anos a similaridade da função com a do supervisor que se originou na fábrica e por conta disso obedecia a critérios de aceleração da produção, operando enquanto meio entre os gerentes e os operários, “facilitando” o trabalho da gerencia [...]” (p. 69)

“[...] texto da lei, no seu artigo 7º, confirma que a criação do Cargo de Coordenador Pedagógico, longe de ser um avanço no que diz respeito à desconstrução da função supervisora e de sua herança de controle e fiscalização, não passa da fusão de funções em apenas um cargo, sobrecarregando o Coordenador Pedagógico, que continua exercendo atividades como Orientador Educacional [...]” (p.91)

“[...] Mesmo tendo suas atribuições descritas legalmente, o Coordenador Pedagógico ainda enfrenta dificuldades para desenvolver suas ações no espaço Escolar [...] Sendo assim, com poucos parceiros e frequentemente sem apoio e infraestrutura na unidade escolar, precisa vencer temores, incertezas e o isolamento para conquistar espaço [...] Isso tem dificultado o seu fazer e a sua singularidade profissional, já que por essas questões o Coordenador passou a assumir múltiplas atividades, deixando a sua ação Pedagógica em segundo plano (em especial, a formação continuada de professores) para atender as emergências da rotina escolar [...]” ( p.92)

“[...] A legislação não deixa explícita a direção a ser tomada na condução dessa formação, o que demonstra a ausência de uma postura política orientadora da prática, o que não significa estagnação da função [...]” (p. 94)

“[...] É interessante apontar que, diferente do que acontecia no antigo sistema de Supervisão Escolar, o Coordenador Pedagógico não ocupa um local privilegiado em relação aos professores, pois ambos pertencem ao mesmo enquadramento profissional; no entanto, a prática de muitos Coordenadores ainda se pauta na hierarquia que separava o Supervisor e o professor, exercendo suas atividades autoritariamente [...]” (p. 95)