



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**



ARIADENE SALMA DA SILVA PULCHÉRIO

**ANÁLISE DAS ATRIBUIÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO DA
REDE ESTADUAL DO MS**

Campo Grande/MS
2022

ARIADENE SALMA DA SILVA PULCHÉRIO

**ANÁLISE DAS ATRIBUIÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO DA
REDE ESTADUAL DO MS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, área de concentração Formação de Educadores, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande - MS, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em educação.

Orientadora: Prof^ª Dra Nedina Roseli Martins Stein.

Campo Grande/MS
2022

P97a Pulchério, Ariadene Salma da Silva

Análise das atribuições do coordenador pedagógico da Rede Estadual de MS / Ariadene Salma da Silva Pulchério. – Campo Grande, MS: UEMS, 2022.

155 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) –
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Nedina Roseli Martins Stein

1. Coordenador pedagógico. 2. Exercício da função. 3. Estudo histórico. 4. Rede estadual. 5. Mato Grosso do Sul. I. Título.

CDD 23. ed. - 371.207

Bibliotecária Joyce Mirella dos Anjos Viana CRB 3530/1ª região

ARIADENE SALMA DA SILVA PULCHÉRIO

**ANÁLISE DAS ATRIBUIÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO DA
REDE ESTADUAL DO MS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande-MS, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Educadores.

Aprovada em/...../.....

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dra Nedina Roseli Martins Stein (Orientadora)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof^a Dra Edir Neves Barboza
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Prof. Dr. Walter Guedes da Silva
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof^a Dra Rejane Aparecida Rodrigues Candado (Suplente)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Prof^a Dra Leia Teixeira Lacerda (Suplente)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

A Deus, autor de maravilhas em minha vida, cuja presença me auxilia nas minhas escolhas, abrindo caminhos e me segurando pela mão, me dando confiança frente aos desafios e adversidades, me acompanhando rumo à realização dos meus sonhos. Sem Ele, nada disso seria possível!

Essa trajetória acadêmica sempre contou com a força dos meus amigos, e é por isso que dedico um carinhoso agradecimento a eles. Gratidão imensa!

AGRADECIMENTOS

Quero dizer que esta não foi uma caminhada que passou rapidamente, mas uma travessia que parecia infundável, principalmente pelas intercorrências internas e externas, que me atropelaram. Esses percalços, longe de ofuscarem a rota, aumentaram o brilho. E, ao invés de me inviabilizarem, impulsionaram-me com mais força. As páginas deste trabalho são dedicadas a todas as pessoas que me encorajaram, orientaram, reforçaram, cuidaram (muito), ouviram e colaboraram ao longo desta época, especialmente desafiadora, em minha vida. Sou grata a todos que caminharam comigo nesta jornada.

Primeiramente agradeço a Deus por esta grande conquista, por estar sempre presente em minha vida e ser minha fonte inesgotável de amor, fé, sabedoria e esperança. Obrigada, meu Deus, pelo seu amor zeloso de pai.

À Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Aos professores e colegas que por conta da Coronavírus (COVID-19) não tivemos a oportunidade de convivemos, porém, as contribuições, mesmo à distância, não deixaram de ser significativas.

Agradeço, à Prof^a Dra Nedina Stein, minha orientadora, por ter acreditado em mim, especialmente por sua paciência histórica diante das minhas limitações.

À banca de qualificação e defesa, Prof^a Dra Léia Teixeira Lacerda, Prof^a Dra Rejane Aparecida Rodrigues e, em especial, à Prof^a Dra Edir Neves Barboza e ao Prof. Dr. Walter Guedes, suas contribuições foram preciosas para o caminhar da pesquisa, inclusive com mudanças de rumos. Muitíssimo obrigada!

Aos meus pais (*in memoriam*) Alisia e Lício Pulchério. Meu pai foi o meu primeiro professor, ele dividia o jornal que lia comigo (eu as tirinhas e ele as notícias). Marcou a minha vida!

Dedico aos meus colegas, hoje amigos de trabalho, que de todas as formas contribuíram imensamente para que eu alcançasse esse objetivo. Nesse breve espaço de papel eu gostaria de enfatizar o quanto cada um me acolheu e foi fundamental nessa luta em busca do conhecimento. Citarei alguns exemplos do quanto essa equipe (família COPEF), além de entender na teoria as competências socioemocionais, as pratica a todo instante, sem perceber...

Tudo começou em 2019 quando fui desafiada a escrever o projeto para participar da seleção para o mestrado por amigos/anjos, acreditando em mim e no meu potencial, me alimentando de esperança e força para enfrentar esse desafio.

Outros amigos neste processo, estiveram atentos no início, observando datas e prazos, para que eu não perdesse essa oportunidade. Eles vibraram comigo em cada etapa.

Em seguida, outras pessoas foram fundamentais, principalmente os que já fizeram essa travessia! Me auxiliaram com livros emprestados, com aquela prova difícilíssima de espanhol, me indicaram quais caminhos percorrer, além de me fazer entender que os desafios - que não foram poucos - fazem parte, enfim me mostraram que era possível esta passagem.

Outra parte importante foram as minhas amigas da equipe dos Anos Iniciais que por inúmeras vezes me desafogaram para que eu pudesse me dedicar um pouco mais aos estudos e se afogaram de trabalho sem titubear. O verdadeiro exemplo de empatia se fez presente mais uma vez.

Outros me emprestaram suas habilidades com as letras e as ordenaram, alteraram, acrescentaram, quando necessário, a fim de que meus pensamentos ficassem mais compreensíveis.

Outros amigos especiais como a Eleida e o Marcos que me acolheram em um momento muito delicado, visto que essa trilha é recheada de nuances. Entenderam o que eu precisava naquele instante, talvez pelo meu olhar, ou pelas minhas atitudes ou a “falta” delas e, literalmente, me pegaram no colo. E compartilharam comigo as angústias e alegrias do processo de construção dessa dissertação.

São gestos que fizeram toda diferença e eu preciso que fiquem gravados nesse espaço, para que tenham a dimensão do quanto foram importantes para mim e conquistaram comigo essa titulação.

Sou imensamente grata por cada um de vocês e espero que continuem sendo luz na vida dos outros, propagando essa rede de cuidado, carinho e amor por onde estiverem.

Às Coordenadoras Pedagógicas, pela coragem e confiança que depositaram em mim. Queridas, sem vocês este trabalho não teria sido possível!

Às prof^{as} Lucilene Ledesma, Natália Fagundes pelo cuidado com a revisão textual e Maria Claudia Cordova Soares também pela epígrafe.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação da UEMS, pelos ensinamentos proporcionados, apesar de toda adversidade que enfrentamos por conta da pandemia da COVID-19.

À toda a minha família, pelo apoio e afeto demonstrado de tantas maneiras ao longo destes anos. À minha querida irmã Néia e ao meu querido sobrinho super parceiro, Gabriel. Obrigada pelas orações, carinho e cuidado tão de perto em todos os aspectos da minha vida. Amo vocês!

Ao meu amado filho Vinícius e à querida nora Érica. Em especial à minha neta linda e muito amada Olívia, pela sua (im) paciência e constantes questionamentos sobre se ela poderia ir à minha casa para ficarmos juntas, sem eu ter que estudar... Tudo isso proporcionou-me força e razão para alcançar essa conquista.

À minha irmã goiana Selma Aparecida, porque juntas aprendemos a viver e a entender o mar agitado da história e a amizade que construímos ao longo dos últimos doze anos. Você é especial para mim!

Aos meus queridos pastores José Maria e Raimunda, portos seguros de sabedoria, bondade, amor e fé. Também aos meus três queridos Pequenos Grupos Multiplicadores (PGM - 119, 305 e 354) pelas orações, apoio e altíssima compreensão pelas minhas constantes ausências em nossos encontros. À Mical, uma amiga que o distanciamento não a impede de cuidar e orar por mim. Amo vocês!

Finalizo, agradecendo a Deus por aproximar-me destas pessoas extraordinárias, responsáveis pelo meu universo emocional e cognitivo.

Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor.
(Paulo Freire)

RESUMO

A presente pesquisa teve como objeto de estudo a função do coordenador pedagógico na rede estadual de Mato Grosso do Sul. Assim, de forma geral esse estudo buscou analisar a trajetória histórica da função do coordenador pedagógico na Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul (REE/MS). Enquanto, de forma específica, pretendeu-se: a) apreender o percurso histórico do coordenador pedagógico na Rede Estadual de Ensino do Mato Grosso do Sul; b) distinguir o papel do coordenador pedagógico; c) investigar a atuação do coordenador pedagógico dos anos finais nas duas escolas da cidade de Campo Grande. À vista disso, explorar as várias funções e papéis que o coordenador pedagógico assumiu em diferentes períodos históricos, além de propor-se a analisar o seu trabalho no cenário atual. Ademais, do embasamento teórico e objetivos propostos, o estudo apresenta uma pesquisa empírica com a utilização de questionário semiestruturado realizada em duas escolas Rede Estadual de Ensino do município de Campo Grande que atendem os anos finais do ensino fundamental, sendo uma da área central e outra na periferia. Em linhas gerais, os resultados encontrados apontam que esta pesquisa detectou os desafios que envolvem a atuação do coordenador pedagógico e que permeiam as diversas atividades desenvolvidas por ele no espaço escolar. A partir disso, permitiu-nos examinar o quantitativo de atribuições, haja vista que entre os partícipes desta pesquisa, ainda não há clareza de todas as responsabilidades que cabem a esse profissional e o quanto exige-se dele para que possa realmente desempenhar o seu trabalho com organização e qualidade, de acordo com o estabelecido na Resolução n. 3.518/2018.

Palavras-chave: Histórico das funções do coordenador. Curso de Pedagogia. Coordenador Pedagógico da Rede Estadual MS.

ABSTRACT

The present research had as object of study the function of the pedagogical coordinator in the state network of Mato Grosso do Sul. Thus, in general, this study sought to analyze the historical trajectory of the function of the pedagogical coordinator in the State Education Network of the State of Mato Grosso do Sul (REE/MS). While, specifically, it was intended to: a) apprehend the historical path of the pedagogical coordinator in the State Teaching Network of Mato Grosso do Sul; b) distinguish the role of the pedagogical coordinator; c) investigate the performance of the pedagogical coordinator of the final years in the two schools in the city of Campo Grande. In view of this, explore the various functions and roles that the pedagogical coordinator assumed in different historical periods, in addition to proposing to analyze his/her work in the current scenario. In addition, from the theoretical basis and proposed objectives, the study presents an empirical research with the use of a semi-structured questionnaire carried out in two State Education Network schools in the municipality of Campo Grande that serve the final years of elementary education, one in the central area and the other on the periphery. In general terms, the results found indicate that this research detected the challenges that involves the performance of the pedagogical coordinator and that permeates the various activities developed by him/her in the school space. From this, it allowed us to examine the number of attributions, given that among the participants of this research, there is still no clarity of all the responsibilities that fall to this professional and how much is required of him/her so that he/she can actually perform his/her work with organization and quality, in accordance with the provisions of Resolution n. 3,518/2018.

Keywords: Coordinator role history. Pedagogical Course. Pedagogical Coordinator of the State Network of MS.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Caderno de anotações de sala da pedagogia da cp2 da escola central	98
Figura 2 - Funções do orientador educacional da cp2 da escola central	99
Figura 3 - Esquema de plano anual de ação da CP2 da Escola Central	99

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Critérios para a lotação de coordenadores pedagógicos das escolas da rede estadual de Mato Grosso do Sul	18
Tabela 2 - Resultado da pesquisa de Dissertações e Teses nas instituições do estado de Mato Grosso do Sul	53
Tabela 3 - Número de pesquisas sobre a atuação do coordenador pedagógico no contexto escolar.....	54
Tabela 4 - Levantamento das produções - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)	57
Tabela 5 - Documentos normativos que tratam das atribuições do coordenador pedagógico no estado de Mato Grosso do Sul	61
Tabela 6 - Entrevistados para a pesquisa.....	77

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ASSUEMS	Associação dos Supervisores Escolares de Mato Grosso do Sul
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
AI	Atos Institucionais
AOMS	Associação dos Orientadores Educacionais de Mato Grosso do Sul
APM	Associação de pais e mestres
APCs	Atividades Pedagógicas Complementares
BDTD	Biblioteca de Teses e Dissertações
BNC	Base Nacional Comum
BNC - Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEEP	Centro Estadual de Educação Profissional
CES	Câmara de Educação Superior
CFE	Conselho Federal de Educação.
CFE	Conselho Federal de Educação
CFOR	Coordenadoria de Formação Continuada
CI	Comunicação Interna
CLPe	Curso de Licenciatura em Pedagogia
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação
CODI	Centro de Operações e Defesa Interna
COGRAD	Colégio de Pró-reitores de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior
CPe	Curso de Pedagogia
CP	Coordenador Pedagógico
CLPe	Curso de Licenciatura em Pedagogia
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNCLPe	Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia
DOI	Destacamentos de Operação Interna
EC	Escola Central
EP	Escola Periférica
FADAFI	Faculdade Dom Aquino de Filosofia, Ciências e Letras
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação
FUCMT	Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação

MS	Mato Grosso do Sul
NUGEPE	Núcleo de Gestão do Trabalho Pedagógico na Escola
OBEMEP	Olimpíadas Brasileira de Matemática das Escolas Públicas
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projetos Político Pedagógicos
REE	Rede Estadual de Ensino
REE/MS	Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SED	Secretaria de Estado de Educação
SED/MS	Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul
SGDE	Sistema de Gestão de Dados Escolares
TCLE	Termo de Consentimento de Livre Escolha
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
USAID	A Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1 – RETROSPECTIVA HISTÓRICA DO CURSO DE PEDAGOGIA NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS	25
1.1 O Regime Militar e o contexto da educação.....	26
1.2 Breve histórico do curso de pedagogia no período da ditadura militar (1964-1985).....	29
1.3 Resolução CNE/CP Nº 1/2006	35
1.4 Resoluções de 2015 e 2019 e a Base Nacional Comum Curricular	40
CAPÍTULO 2 – COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO MATO GROSSO DO SUL	52
2.1. Coordenador Pedagógico na Rede Estadual de Mato Grosso do Sul.....	58
2.2 O coordenador pedagógico.....	66
2.3 Análise do histórico dos coordenadores investigados	69
CAPÍTULO 3 – O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MS	74
3.1 As escolas e seus contextos históricos.....	75
3.2 O papel da coordenação pedagógica segundo os entrevistados (as)	77
3.3 O saber e o fazer docente a partir das vivências das professoras na escola frente à atuação da Coordenação Pedagógica.....	80
3.4 A coordenação pedagógica e suas atribuições na organização do trabalho pedagógico	85
3.5 A direção e a coordenadora pedagógica: uma ação coletiva	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	113

APÊNDICE	123
APÊNDICE A – Proposta de Intervenção	123
ANEXOS - ROTEIROS DE ENTREVISTAS	127
Anexo A – Roteiro de Entrevista do Diretor	127
Anexo B – Roteiro de Entrevista do Coordenador Pedagógico	128
Anexo C – Roteiro de Entrevista com coordenador (a) pedagógico (a).....	129
Anexo D – Roteiro de Entrevista do Professor (A).....	130
Anexo E - TCLE.....	132
Anexo F – Autorização da SED para pesquisa nas escolas.....	136

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e tem como objetivo geral analisar a trajetória histórica da função do coordenador pedagógico na Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul (REE/MS), desde a instauração do estado.

Este profissional iniciou sua carreira no estado sem ter suas atribuições definidas nos documentos normativos das unidades escolares. No entanto, em diferentes períodos percorridos, no exercício da sua profissão, essas funções foram sendo regularizadas, por meio de deliberações e resoluções que passaram a reger esse cargo e, atualmente, o coordenador pedagógico tem inúmeras atribuições como consta na Resolução/SED n. 3.518, de 21 de novembro de 2018, em vigência.

Ao longo desta pesquisa, observa-se o que isso representa na atuação dos coordenadores pedagógicos dos anos finais do ensino fundamental, em duas escolas da Rede Estadual de Ensino (REE) no cenário atual. Os objetivos específicos estabelecidos para essa trajetória contribuíram para demarcar as seguintes ações:

- Aprender o percurso histórico do coordenador pedagógico na Rede Estadual de Ensino do Mato Grosso do Sul;
- Distinguir o papel do coordenador pedagógico;
- Investigar a atuação do coordenador pedagógico dos anos finais nas duas escolas da cidade de Campo Grande.

Na concretização desta investigação, optou-se pela pesquisa de campo, descritiva qualitativa, documental, bibliográfica e empírica, para a coleta de dados. Por sua vez, utilizou-se de instrumentos como entrevistas semiestruturadas.

A fim de compreender as problemáticas que permeiam esta pesquisa, intenta-se analisar as diferentes atuações desempenhadas pelo coordenador pedagógico, desde a implantação desta função no estado de Mato Grosso do Sul e, assim, ampliar os conhecimentos sobre sua trajetória — no exercício da função — nos anos finais do ensino fundamental.

A coordenação pedagógica no estado de Mato Grosso do Sul originou-se com a divisão do estado em 1977, devido às reivindicações políticas, bem como às reivindicações quanto a população sul-mato-grossense, em busca de um estado autônomo.

A Proposta de Educação para Mato Grosso do Sul, deliberada em 1991, acarretou alterações na escola pública, e, com a oficialização do Decreto nº 5.868 de 02 de maio de 2022, as mudanças em relação ao Especialista de Educação foram adequadas à nova organização da escola, assim como para atender a proposta do Plano de Cargos e Carreira do Magistério. A Coordenação Pedagógica representa, portanto, uma das funções do cargo de Especialista em Educação, incorporado pelo referido decreto, validando uma das reformas que impactaram a profissão do pedagogo em Mato Grosso do Sul.

Na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, o coordenador pedagógico surge com a publicação da Resolução/SED nº. 1. 551, de 03 de maio de 2002, que fixa o quadro de coordenadores pedagógicos das escolas da rede estadual e estabelece critérios para sua lotação. No Art. 1º estabelece-se que:

A lotação dos Coordenadores Pedagógicos nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino dar-se-á mediante ato da Secretária de Estado de Educação, observando-se o disposto no Anexo I desta Resolução, e será deferida, preferencialmente, ao profissional da Educação Básica ocupante do cargo de Especialista de Educação (Resolução/SED nº. 1. 551, de 03 de maio de 2002).

Por conseguinte, este profissional passa a integrar a unidade escolar, à medida em que surgem demandas urgentes. De acordo com o Art. 3º da resolução acima citada — caso seja necessário substituir o coordenador pedagógico — isso poderá ser feito apenas pelo Especialista de Educação ou um Professor Coordenador. Nesse caso, é o especialista que cumprirá a jornada de trabalho estabelecida para o coordenador a quem ele substituirá. É a referida resolução que regulamenta o processo designativo de coordenadores pedagógicos na rede estadual, conforme Tabela 1 abaixo:

Tabela 1 - Critérios para a lotação de coordenadores pedagógicos das escolas da rede estadual de Mato Grosso do Sul

Nº de professores	Nº de alunos	Carga Horária
até 25	ou até 400 alunos	até 40 h
até 35	ou até 700 alunos	até 60 h
até 50	ou até 1.000 alunos	até 80 h
até 65	ou até 1.300 alunos	até 100 h
até 80	ou até 1.600 alunos	até 120 h
até 95	ou até 1.900 alunos	até 140 h
até 110	ou até 2.200 alunos	até 160 h
acima de 110	acima de 2.200 alunos	até 180 h

Fonte: SED/MS, 2002

No caso da designação do professor, para a função de coordenador pedagógico, é preciso considerar o quantitativo de estudantes matriculados por turno, por etapa e

modalidade de ensino. Entre os requisitos indispensáveis para a designação, é necessário que o servidor conste do banco de aptos do município, aprovado pelo processo seletivo interno, realizado no ano de 2019 e publicado no Diário Oficial nº.10.039, de 29 de novembro de 2019.

Ressalta-se que a direção escolar é a responsável pela solicitação do pedido para o preenchimento da vaga, a escolha para a designação ou convocação, tal como se será atribuída carga horária de 20 ou 40 horas semanais para o mesmo servidor, consoante o quantitativo de estudantes matriculados.

O Art. 5º estabelece que:

O Especialista de Educação cumprirá jornada de trabalho conforme a carga horária da função. § 1º O Coordenador Pedagógico cumprirá sua jornada de trabalho em turnos, nos períodos de funcionamento da unidade escolar, simultaneamente aos horários das aulas. § 2º Nas atividades pedagógicas a serem realizadas, fora do horário disposto no parágrafo anterior, será obrigatório o comparecimento do Coordenador Pedagógico, observada a respectiva carga horária (Resolução/SED nº. 1. 551, de 03 de maio de 2002).

Como evidencia o Art. 5º, esta resolução não trata de forma específica as atribuições a serem desempenhadas pelos coordenadores pedagógicos, nas instituições de ensino, como citado na Resolução/SED n. 1. 551/2002 no Art. 2º “O Coordenador Pedagógico responsabilizar-se-á conforme as necessidades das unidades escolares”.

Com a implantação do Projeto Além das Palavras, coube ao coordenador pedagógico algumas atribuições. No entanto, todas estavam ligadas ao atendimento do projeto como estabelecido na Resolução/SED nº. 2.162, de 24 de março de 2008. O Art. 3º dessa resolução determina que cabe aos coordenadores pedagógicos das unidades escolares contempladas com o Projeto Além das Palavras:

I- promover a circulação de informações sobre o Projeto, estimulando a participação e respeitando pontos de vista; II- investir esforços na construção de relações adequadas a uma efetiva interação com os coordenadores de área do Projeto, com a direção da escola e com os professores cursistas; III- acompanhar o trabalho desenvolvido pelos coordenadores de área do referido Projeto; IV- apoiar o coordenador de área em suas decisões; quando se fizer necessário; V - subsidiar o coordenador de área na seleção de materiais mediante às necessidades dos alunos; VI- reunir-se, periodicamente, com o coordenador de área do Projeto e com os professores, para juntos analisarem e refletirem sobre o aproveitamento do aluno; VII- orientar, apoiar e acompanhar os coordenadores de área. VIII- acompanhar os professores de 3º ao 5º ano nos outros componentes curriculares (Resolução/SED nº. 2.162, de 24 de março de 2008).

Ao implantar o Programa Além das Palavras, a Secretaria de Estado de Educação/SED-MS tinha por objetivo ampliar a prática pedagógica para os professores da educação básica, a fim de elevar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/IDEB. Para isso, contratou professores com habilitações em Língua Portuguesa e Matemática para atuarem como coordenadores de área.

Moreira (2016) enfatiza que sem a clareza das suas atribuições o coordenador pedagógico:

(...) atuava como fiscal, checando o que ocorria em sala de aula e normatizava o que podia ou não ser feito. Com pouco conhecimento pedagógico, não conseguia criar vínculos, pois não era visto pelos demais profissionais da escola como alguém confiável para compartilhar experiências. Outras vezes um atendente, sem campo específico de atuação, perdido no cotidiano escolar, não conseguia construir propostas que envolvessem o grupo em um trabalho coletivo (MOREIRA, 2016, p. 5-6).

Na época, a Resolução/SED nº. 2.162, de 24 de março de 2008, em vigência, não tinha atribuições específicas para essa função e, dessa forma, esses coordenadores eram tratados como apoio dos coordenadores de área, como citado anteriormente por Moreira (2016).

Posteriormente, a SED/MS regulamenta, por meio do Decreto nº. 13.770, de 19 de setembro de 2013, o exercício da função dos coordenadores pedagógicos das escolas da Rede Estadual de Ensino/REE/SED/MS. A partir dessa perspectiva, fica estabelecido no capítulo XI, do Art. Nº. 28 que a: “Coordenação Pedagógica, no âmbito escolar, é responsável pelo gerenciamento, pela coordenação e pela supervisão das atividades relacionadas com o processo de ensino e de aprendizagem”.

A Resolução/SED n. 3.518, de 21 de novembro de 2018, também pontua em seu artigo 1º:

Art. 1º Regular o exercício da função de Coordenador Pedagógico nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. No capítulo I diz: Art. 3º A Coordenação Pedagógica será responsável pela gestão das atividades pedagógicas, pela coordenação e pela supervisão dos aspectos relacionados ao processo de aprendizagem dos estudantes (...), quando for o caso, com foco na atuação do professor (MATO GROSSO DO SUL, 2018, p. 3)

Com a regulamentação do exercício da função de coordenador pedagógico nas escolas da rede estadual, com base na Resolução CEB/CNE n. 3, de 1997, a SED lançou o Edital/ SED nº. 09/201 a fim de convocar o futuro coordenador pedagógico por meio de um processo seletivo interno. Esse edital tinha por objetivo selecionar professores efetivos e

formados em qualquer licenciatura da educação básica, para atuarem na função de coordenador pedagógico, bem como para a formação do cadastro de professores habilitados ao exercício dessa função, para atuarem no ensino fundamental e médio das escolas regulares da rede.

O referido Edital informava que as vagas para a coordenação pedagógica seriam concedidas de acordo com o quantitativo de estudantes matriculados disponível no Sistema de Gestão de Dados Escolares (SGDE), consoante com o disposto nos Artigos 5º e 6º, ou seja, um profissional para cada 300 alunos matriculados.

Por conseguinte, tanto no Decreto Nº 13.770 de 19 de setembro de 2013, como na Resolução/SED Nº 3.518, de 21 de novembro de 2018, não houve alterações quanto ao estabelecido para o exercício da função de coordenador pedagógico.

O Capítulo XII do Art. 30, do Decreto n. 13.770, de 19 de setembro de 2013, trata das atribuições do coordenador pedagógico. Seguem algumas dessas atribuições como:

IV - Propor e implementar ações voltadas à melhoria do desempenho dos estudantes; V - utilizar os resultados das avaliações instituídas pela Secretaria de Estado de Educação, como referência no planejamento das atividades pedagógicas; VI - acompanhar e avaliar os resultados do rendimento escolar dos estudantes em conjunto com os professores; VII - analisar o desempenho dos estudantes com dificuldades de aprendizagem, redefinindo estratégias com os professores (MATO GROSSO DO SUL, 2013, p.3).

Esse mesmo decreto, em seus incisos, estabelece novas atribuições para a função da Coordenação Pedagógica. Desse modo, evidencia-se a importância do coordenador pedagógico em conhecer e compreender o seu papel político-pedagógico, cuja função é de articular as ações educativas sistematizadas no contexto escolar.

O Capítulo II, da referida Resolução, em seu Art. 4º, apresenta mais atribuições do coordenador pedagógico,

I - participar da elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e da sua implementação, juntamente com o diretor, diretor-adjunto, professores da escola, servidores administrativos e comunidade, em consonância com os princípios que norteiam a gestão democrática participativa, as diretrizes do Plano Estadual de Educação e os objetivos e metas educacionais estabelecidos pela Secretaria de Estado de Educação (SED); X - Assessorar pedagogicamente os professores, de forma a adequar o seu trabalho às diretrizes da Secretaria de Estado de Educação, aos objetivos da escola e às finalidades da Educação; XI - acompanhar e orientar, sistematicamente, o planejamento e a execução do trabalho pedagógico realizado pelo corpo docente; XII - participar de formação continuada que possibilite o seu aprimoramento profissional nos aspectos técnico e pedagógico para o exercício da função (MATO GROSSO DO SUL, 2018, p. 42).

Os documentos supracitados estabelecem critérios em relação às atribuições no que concerne à função do coordenador pedagógico. O que difere de um ano para o outro, isto é, de 2013 para 2018, é a forma como fica estipulada a execução de alguns itens, na unidade escolar. Verificou-se que na Resolução de 2018, evidenciam-se mais claramente as atribuições do coordenador pedagógico como responsável por instigar, na rotina escolar, a sapiência do envolvimento pessoal e uma maior atenção quanto à eficácia e eficiência da escola em que esse profissional está inserido.

O emprego dos verbos “utilizar”, “avaliar” e “analisar” denotam ações que podem potencializar o trabalho a ser realizado pelo coordenador pedagógico, ou podem constituir-se em um mecanismo de fiscalização e cobrança. Caso esse profissional não tenha entendimento das suas incumbências, corre o risco de deturpar sua função.

Assim sendo, o interesse em analisar o papel do coordenador pedagógico na rede estadual do MS: Estudo da Função em duas Escolas Estaduais do Ensino Fundamental Anos Finais no Município de Campo Grande - tema deste objeto - deve-se, sobretudo, em verificar se a trajetória histórica da função do coordenador pedagógico, na REE/MS, sofreu alterações em suas atribuições de acordo com as políticas de cada gestão da SED.

Considera-se como hipótese o fato desse profissional ter inúmeras atribuições, incidindo assim em ações não exitosas na prática da função, por ser permeada por rupturas e continuidades das normatizações.

No desenvolvimento do trabalho, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, ademais, uma pesquisa de campo que foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética, conforme documento anexo a este trabalho. Outrossim a esse trâmite, foi elaborado o Termo de Consentimento de Livre Escolha (TCLE), do mesmo modo em anexo.

A pesquisa foi realizada com 9 (nove) pessoas — diretores, coordenadores pedagógicos e professores — que atuam nos anos finais do ensino fundamental. Foram escolhidas duas escolas da rede estadual de Campo Grande, sendo uma da área periférica e outra da área central. Os profissionais entrevistados foram escolhidos com o objetivo de entender os aspectos da história dessa função na rede estadual de Campo Grande. O roteiro das entrevistas encontra-se nos apêndices deste trabalho.

Os critérios utilizados para a escolha das duas escolas devem-se ao fato de estas ofertarem os anos finais do ensino fundamental e pela diversidade de sua localização, ou seja, uma situa-se na periferia e a outra na área central da capital. Inicialmente, ficou estabelecido que as entrevistas aconteceriam pela plataforma do *Google Meet*, no entanto

apenas uma das entrevistas ocorreu desta forma, pois além de estarmos ainda no período pandêmico, esta pesquisadora faz parte do grupo de risco e, na época, ainda não havia tomado a primeira dose da vacina. As demais entrevistas ocorreram nas escolas, sendo que os professores já haviam retornado ao trabalho presencial sem os estudantes e todos já haviam tomado a primeira dose da vacina contra a COVID-19.

Esta pesquisa é composta por três capítulos: No primeiro capítulo denominado: *“Retrospectiva histórica do curso de pedagogia na formação de pedagogos”* aborda-se a trajetória do curso de pedagogia no Brasil, a fim de contextualizar historicamente a formação desse profissional. Para realizar este estudo, optou-se por um recorte temporal circunscrito ao período da ditadura militar (1964 - 1985), seguidamente procedeu ao estudo das Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia – DCNCLPe (2006), que passou a ter como foco de formação à docência.

A Resolução CNE/CP nº. 1/2006, foi elencada como a diretriz mais atual sobre formação de professores, de acordo com as Resoluções nº. 02 de 2015, estando a Resolução nº. 02 de 2019 ainda em vigência. Explicita, dessa forma, seus significados e as suas concepções, que são tão distintas, devido às alterações na Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC - Formação).

O segundo capítulo intitulado *“Coordenação Pedagógica no Mato Grosso do Sul”*, apresenta uma revisão bibliográfica da produção sobre o Coordenador Pedagógico no Mato Grosso do Sul, a partir dos documentos normativos que regulamentam essa função em Mato Grosso do Sul, finalizando com uma breve análise da formação inicial das coordenadoras pedagógicas, entrevistadas, sendo que duas cursaram Pedagogia e uma é licenciada em Letras.

No terceiro capítulo intitulado: *“O papel do coordenador pedagógico na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul”*, são apresentadas as análises, a partir das transcrições das entrevistas com diretoras, professoras e coordenadoras pedagógicas, no município de Campo Grande, sendo duas escolas pesquisadas, uma escola situada na periferia e a outra na região central.

Por fim, as considerações finais intentam demonstrar a síntese sobre a trajetória histórica da função do coordenador pedagógico, na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, o que sofreu em suas atribuições e alterações, de acordo com as políticas de cada gestão da Secretaria de Estado de Educação. Considera-se a hipótese levantada sobre o fato desse profissional ter inúmeras atribuições, incidindo em ações não exitosas na prática da função, por ser permeada por rupturas e continuidades de normativas.

Nessa perspectiva, é relevante salientar a importância do coordenador pedagógico dentro do espaço escolar, haja vista que os sujeitos que se beneficiam com o cumprimento de suas atribuições incluem: estudantes, professores, gestores escolares e familiares. Esse, é o profissional que estabelece as relações, une, dialoga, orienta, forma, entre outras ações.

Ademais, a despeito dos caminhos percorridos, os desafios enfrentados são inúmeros, devido às várias demandas que foram observadas a partir das análises da presente pesquisa.

CAPÍTULO 1 – RETROSPECTIVA HISTÓRICA DO CURSO DE PEDAGOGIA NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS

Considerando que para traçar o perfil profissional é necessário compreender a formação deste, será abordada uma breve história da formação dos pedagogos no Brasil, ou seja, o contexto histórico da formação destes profissionais. Trataremos do curso de pedagogia desde a ditadura militar (1964-1985), destacando o papel dos cursos de pedagogia e das licenciaturas na reforma universitária (Lei 5.540/68), características da reforma de primeiro e segundo graus que interferiram na formação de professores da educação básica que era realizada no magistério, segundo grau (atual ensino médio).

Já na primeira parte da retrospectiva da formação dos pedagogos, destaca-se o caráter de especialização e a função de controle que era imputada aos pedagogos da época, que eram denominados de orientadores, supervisores e administradores (habilitações que formavam os cursos).

Posteriormente, são explicitadas as alterações que ocorreram no curso de pedagogia, fruto da alteração de suas diretrizes e que aconteceram em 2006, contextos totalmente diferentes do primeiro, pois estávamos em período democrático, contudo, sob a égide de políticas neoliberais, mesmo que fossem sob governos com caráter democráticos-populares.

Neste sentido, é importante destacar o debate intenso que se deu em torno da aprovação destas diretrizes, uma vez que existem normalmente dois posicionamentos entre os intelectuais, pesquisadores da área e dos movimentos de professores. Um, no sentido de que o curso de Pedagogia deveria formar somente o professor da educação básica, e o outro de que o curso deve formar especialistas em educação com enfoque para a gestão escolar.

No penúltimo tópico, serão pontuadas e discutidas as diretrizes mais recentes sobre formação de professores, as Resoluções 02 de 2015 e a Resolução 02 de 2019 (em vigência), o significado e as concepções tão distintos dessas duas resoluções evidencia as contradições do processo de formação de professores e licenciados, como é o caso da Pedagogia atualmente. No caso específico do curso de pedagogia, atualmente tramita uma reformulação das diretrizes do curso, ainda não aprovada, assim como também a BNCC- formação.

No último tópico, será apresentada uma pequena análise da formação dos coordenadores investigados, sendo que dois são pedagogos e um é licenciado em Letras. Por conseguinte, será analisado em qual perspectiva e momento histórico abordado acima eles se formaram.

Esta análise da formação, do ponto de vista histórico relacionada com a formação dos coordenadores em questão, se justifica pela necessidade de contextualizarmos a concepção de gestão que eles evidenciarão, subsequentemente, no capítulo 3, em suas entrevistas, ademais, a necessidades de analisarmos qual a relação desta concepção com a sua formação.

1.1 O Regime Militar e o contexto da educação

O período da ditadura militar no Brasil (1964-1984) foi, sem dúvida, um dos mais cruéis no que tange à desumanidade e à própria negação da humanidade, como trabalhado por historiadores. Nesse sentido, pensar o papel da educação e a formação de uma área do saber em um contexto que se propunha contra toda forma de conhecimento pelo cerceamento da liberdade e da livre expressão é, contudo, um desafio que se faz necessário.

Nesse esforço, procura-se, na primeira parte deste capítulo, discutir o processo de formação da Pedagogia no Brasil, voltado para o contexto do regime militar, para voltarmos à nossa preocupação quanto às implicações da Reformas do Ensino (Lei 5.540/68) na consolidação do campo da Pedagogia, pois acreditamos ser importante uma discussão do contexto da ditadura para entender as bases educativas atualmente.

Como trabalhado por Ortiz (2001), interessava ao regime militar, primeiro, o controle das redes de comunicação do país, e a manipulação destas pelos militares em detrimento de uma operacionalização que transmitisse a realidade cultural, social e política do país. Nessa direção, tratava-se de um interesse ideológico para integrar as redes de comunicação de modo a transmitir as doutrinas da Segurança Nacional. Dessa maneira, redações de jornais e estúdios de telejornais e rádios eram ocupadas sob censura e controle das informações que, para a visão militarista, poderiam ou não circular pelo país e pelo mundo.

Durante esse período repressivo e autoritário, que perdurou no Brasil de 1964 a 1984, as universidades e pesquisadores foram alvos diretos dos militares: perseguições aos professores, movimentos estudantis, associações e sindicatos dos profissionais da educação e, tal como os meios de comunicação, ocupação e repressão nas universidades e instituições de ensino superior do país.

Essa tensão corresponde à uma ânsia pelo controle da produção e transmissão do conhecimento que as universidades passam a exercer no país, tendo como resultado a influência no desenvolvimento social, cultural e político. Assim, era preciso controlar esse

papel fundamental das instituições de ensino superior, aumentando a perseguição àqueles que se opunham ao regime.

O golpe militar, ocorrido em 31 de março de 1964, teve apoio importante de algumas camadas da sociedade, como setores da classe média, com duras repressões a qualquer movimento oposicionista ao governo chefiado pelos militares, de maneira que movimentos sociais, políticos, estudantis e sindicatos, sofressem dolorosos e inesquecíveis atos desumanos.

Além disso, professores foram perseguidos, expulsos de seus cargos, assassinados e desaparecidos, ocorrendo também com jornalistas e intelectuais. Alguns conseguiram deixar o Brasil e partir para o exílio em diferentes países do mundo.

Além da violência extrema, o regime militar foi marcado pelos Atos Institucionais, conhecidos pela sua sigla, AI. Aos nove de abril de 1964, o governo militar lança, então, o primeiro de 17 Atos que legitimariam toda forma de violência que cometeriam nos seguintes anos. Segundo o historiador Fausto (2006), esse primeiro decreto, conhecido como AI-1, “suspendeu as imunidades parlamentares” e autorizou a cassação de mandatos nos níveis municipal, estadual e federal, tratando com repressão violenta a todos que se opunham ao regime.

Ainda segundo Fausto (2006), o próximo AI deixaria claro a que propósito os militares teriam dado o golpe de 1964: a interrupção do processo democrático que caminhando no país, pois o “AI-2 estabeleceu em definitivo que a eleição para presidente e vice-presidente da República seria realizada pela maioria absoluta do Congresso Nacional”, e não pelo voto direto (FAUSTO, 2006, p. 474). De igual modo, o AI-3 estabeleceu eleições diretas para os cargos de governador.

Em seguida, o AI-4, na mesma direção, assume a aparência autoritária do governo militar e suas ações antidemocráticas, com a aprovação da nova Constituição de 1967, garantindo mais poder ao Executivo no que tange à segurança nacional, ou seja, na intensificação da repressão aos opositores ou ao “inimigo interno” a que possam estar infiltrados pela ação comunista “indireta” (ALVES, 2005, p.48).

O mais duro e violento decreto estabelecido pelo governo militar foi, sem dúvida, o AI-5, inaugurando os anos que entraram para a história como sendo os “anos de chumbo”. O período de intensa repressão, perseguição e cerceamento da liberdade, resultando em vítimas fatais, dentre os quais políticos da oposição, civis, professores e estudantes universitários, além de profissionais da imprensa, como foi o caso do jornalista, professor e cineasta Vladimir Herzog, brutalmente assassinado em 4 de outubro de 1975, por militares

do governo ditatorial, nas dependências do Destacamentos de Operação Interna (DOI) e Centro de Operações e Defesa Interna (CODI), em São Paulo, órgãos criados pelo regime militar para controlar e reprimir seus opositores. Conforme sublinha Fausto (2006),

A partir do AI-5, o núcleo militar do poder concentrou-se na chamada comunidade de informações, isto é, naquelas figuras que estavam no comando dos órgãos de vigilância e repressão. Abriu-se um novo ciclo de cassação de mandatos, perdas de direitos políticos e expurgos do funcionalismo, abrangendo muitos professores universitários. Estabeleceu-se na prática a censura aos meios de comunicação, a tortura passou a fazer parte dos métodos de governo (FAUSTO, 2006, p. 480).

Ainda de acordo com Fausto (2006), ao contrário dos demais atos, o AI-5 não teve tempo determinado para terminar, durante o período de 13 de março de 1968 a 13 de outubro de 1978. A partir do cenário descrito, pode-se inferir o contexto em que estavam circundadas as Reformas do Ensino (Lei 5.540/68), por exemplo. Nesse período, o governo militar prioriza uma certa disciplina às universidades, com repressão e censura.

Não satisfeitos com Atos Institucionais, o governo militar tinha em sua metodologia de governabilidade, conforme destacou Fausto (2006), a censura, que incluía torturas, perseguições e repressões a sindicatos, movimentos sociais e estudantis. O regime autoritário ganha, assim, força, em 1968, por meio da Lei 5.540/68, com a Reforma Universitária no Brasil. Segundo destaca Lira (2012),

por disciplinas, instituiu a periodicidade semestral. As entidades privadas foram reconhecidas como entidades assistidas pelo poder público e foram suprimidas definitivamente as verbas orçamentárias vinculadas” (LIRA, 2012, p. 1).

Nota-se, até o momento, que a reforma instituída pela Lei 5.540/68 nasce no bojo de implementações repressivas a qualquer prática que tendesse para uma perspectiva democrática, como observado. Deve-se destacar, todavia, a própria articulação dos militares para o monitoramento do ensino superior no Brasil.

Recebendo influência de militares norte-americanos, a ditadura reforçou seus métodos de controle para garantir a “segurança interna” e colocar fim à “ameaça” comunista. No dizer de Borges (2003, p. 35), “as relações entre oficiais brasileiros e norte-americanos foram, ainda, reforçadas, tendo em vista a participação e a formação de militares do Brasil nos cursos das escolas de guerra dos Estados Unidos, especializadas em táticas contrarrevolucionárias” (BORGES, 2003, p. 35).

A educação é, assim, transformada em instrumento de controle, tal como a política e a economia. Além das diferentes mudanças conjunturais que o país acompanha com o regime militar, altera-se também a perspectiva do ensino em um contexto que acreditava-se ser possível silenciar a produção do conhecimento crítico.

Naquele momento, os processos de transformação vivenciados pela sociedade nada coincidiam com uma “revolução”, como dizia parte da sociedade civil que apoiou os militares, e, sim, um retrocesso regido pela truculência e opressão. Em relação à educação brasileira, surgem as Reformas de Ensino, as quais incluíram o ensino superior (Lei nº 5.540/68), bem como o ensino de 1º e 2º graus (Lei nº 5.692/71).

Segundo argumenta Rothen (2008), o Conselho Federal de Educação (CFE) teve uma importante atuação na elaboração da legislação da Reforma Universitária de 1968. O CFE assumiu o papel de arquitetar um modelo de universidade a ser implementado no Brasil, sendo o fórum privilegiado da discussão da Reforma Universitária, por exemplo, ao se utilizar da jurisprudência dos pareceres que emitiam aos projetos das Instituições de Ensino Superior (IES).

Rothen (2008), ainda pontua que, “com esta prática o CFE tinha como objetivo ser o fórum privilegiado da discussão da Reforma Universitária, isto mesmo após o golpe militar de 1964” (ROTHEN, 2008, p. 472). No entanto, de acordo com Rothen (2008), esse fórum não privilegiou um diálogo com a sociedade e com os movimentos sociais, sobretudo de ensino, promovendo somente as discussões do governo militar e exercendo influência na elaboração da Reforma Universitária de 1968.

A seguir, aborda-se de forma concisa o histórico sobre o curso de Pedagogia no Brasil desde a ditadura militar, destacando a sua origem, as licenciaturas na reforma universitária (Lei 5.540/68), transitando pelas diferentes alterações acordadas pelas diretrizes até a sua versão vigente. Objetiva-se apresentar uma breve retrospectiva histórica do curso, atentando-se aos componentes que favorecem a compreensão das disputas que ainda ocorrem.

Elucida-se que este capítulo não objetiva delinear um paralelo crítico em relação às diretrizes tomadas em suas diferentes fases, mas apenas indicar as principais alterações e esclarecer as razões dessas reformulações propostas.

1.2 Breve histórico do curso de pedagogia no período da ditadura militar (1964-1985)

O curso de Pedagogia ratificou em suas concepções pedagógicas e legais várias alterações ao longo da sua trajetória. Como as análises realizadas pelos pesquisadores

apresentaram diferentes percepções no que se refere à essas fases, optou-se, diante disso, apresentar: o papel dos cursos de pedagogia e das licenciaturas na reforma universitária (Lei 5.540/68) e as alterações das diretrizes que aconteceram em 2006.

O curso de Pedagogia, desde a sua criação, tem sido marcado por inúmeros embates como: “formação de professores ou de especialistas; tornar-se um curso de bacharelado ou de licenciatura; titular especialista, técnico em educação, ou habilitar professores das disciplinas pedagógicas do curso normal” (MULLER, 2017, p. 16).

Com a implantação da ditadura militar os desafios da educação brasileira se estendem por um período de vinte e um anos, 1964 a 1985 e, com isso, influencia todos os níveis educacionais, os problemas e soluções apresentados passam a ter uma identidade própria dos regimes totalitários. De acordo com Muller (2017) a “centralização, intensificação do controle, flexibilização curricular e atendimento das demandas de mercado são as principais orientações das reformas implementadas e especialmente em 1968 (Lei 5.540/68) e em 1971 (Lei 5.692)”.

Ghiraldelli (2003) pontua que o maior marco aconteceu quando optaram pela privatização da educação, sobretudo no ensino médio e superior, quando liberaram a oferta de cursos, escolas e faculdades para a iniciativa privada de seriedade e compromisso questionável. Ainda segundo o autor, sob o aspecto didático e pedagógico, é possível observar:

O surgimento da organização do ensino superior pelo regime de departamentalização e de matrícula por disciplina, que implicou na fragmentação dos cursos e a perda da unidade teórico-prática dos cursos (MULLER, 2017 *apud* GHIRALDELLI, 2003, p. 125-145).

Dessa forma, um novo momento começa a fazer parte do curso de Pedagogia, que passa a ser reavaliado e, assim, surgem as propostas e as primeiras iniciativas das modificações do curso em uma licenciatura plena, destinada à formação de docentes dos anos iniciais da escolarização, além das tradicionais funções dos especialistas. Para Muller (2017), a consequência mais grave desse processo foi o crescimento contínuo da privatização e a precarização dos sistemas públicos da educação, transformando a educação em mera mercadoria a ser explorada por inúmeros conglomerados econômicos.

A Lei da Reforma Universitária nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 dispunha à graduação em Pedagogia a oferta de habilitações em “Supervisão, Orientação,

Administração e Inspeção Educacional, assim como outras especialidades necessárias ao desenvolvimento nacional e às peculiaridades do mercado de trabalho” (BRITO, 2006).

Nesta parte, discute-se a Reforma Universitária de 1968, conhecida também como a Lei nº 5.540/68, com finalidade de compreender seu processo de elaboração, no contexto da ditadura militar. Introduce-se então, a questão da Reforma a fim de estabelecer uma articulação com a formação de professores, coordenador pedagógico e com os cursos de Pedagogia no Brasil com o Pós-Golpe de 1964.

Destaca-se que essas estratégias reformistas aderem, como razão principal, a educação como uma ferramenta por meio da qual seja possível coincidir a qualificação para o mercado de trabalho, por assim dizer e a formação daquele que deveria, depois de formado, dirigir os operários, de certo modo. Em outras palavras, é a inserção do tecnicismo como metodologia pedagógica, como descreve Saviani (2009), que reordena o campo educacional com interesses em manter a produtividade a todo custo,

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios da racionalidade e eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico (SAVIANI, 2009, p. 11).

Assim, associada às forças produtivas do trabalho conduzidas pelo capitalismo, a educação torna-se uma colaboradora no desenvolvimento do sistema econômico e capitalista, pois interessava ao regime militar manter as classes populares no nível da alienação e no sistema da desigualdade social. Como destaca Silva (1999, p. 44), com a aprovação da mencionada Reforma, “triumfam os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade no trato do ensino superior”. Cunha (1988), em “A Universidade Reformada”, constatou que esse processo com pressupostos de modernizar o ensino, também foi influenciado pelo modelo norte-americano, devido à forte relação do Brasil com os militares norte-americanos.

Em vista disso, nasce o acordo político entre o Ministério da Educação (MEC) e Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) para a reforma no ensino superior brasileiro. Essa parceria é formada no centro das discussões para a reforma, conforme aponta Fazenda (1985).

Contudo, para a autora (FAZENDA, 1985), as relações com a agência norte-americana podem ser divididas em três períodos: 1964, 1965 e 1966. Para o primeiro, o foco

era o aprimoramento do ensino primário em que assessores americanos direcionaram a educação brasileira; o segundo período, objetivou aprimorar o ensino médio, novamente com a assessoria técnica da agência norte-americana e, por fim, o terceiro momento tratou da criação de cursos de formação para professores do ensino médio, bem como da reforma dos cursos de Filosofia nas universidades brasileiras.

Nota-se como foi construída a base da Reforma Universitária no governo militar, sua perspectiva tecnicista e influência norte-americana. Fazenda (1985) destaca também que a agência USAID atuava não somente na formação e reformulação do ensino brasileiro, mas no controle de publicações e circulação de livros didáticos pelas instituições de ensino no país.

No Capítulo I da Lei nº 5.540/68, estabelece-se que o ensino superior “tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário”.

Observa-se que no conjunto dos 30 artigos e deliberações da Reforma Universitária, a inserção do setor privado nas universidades e em seus cursos de graduação e pós-graduação, possibilitando a expansão para setores privados da economia, garantindo o lucro em detrimento da formação humana, por assim dizer.

Conforme Antunes, Silva e Bandeira (2011) a reforma dispôs de dois princípios norteadores:

o controle político das universidades públicas brasileiras e a formação de mão de obra para a economia. As transformações na organização das universidades do Brasil, com a Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, possibilitaram o aumento das matrículas em instituições de ensino superior, principalmente em estabelecimentos de iniciativa privada, permitindo o prolongamento da interferência dos ideais “revolucionários” na educação superior. (ANTUNES; SILVA e BANDEIRA, 2011, p. 01).

De acordo com esse cenário, a expansão do setor privado de ensino foi constituída com o respaldo do regime militar. Segundo Ferreira Júnior e Bittar (2008), foram sucessivas reformas dentro desse processo e o regime militar instituiu as reformas educacionais de 1968, a Lei n. 5.540 que:

(...) reformou a universidade, e a de 1971, a Lei n. 5.692, que estabeleceu o sistema nacional de 1º e 2º graus, pois ambas tinham como escopo estabelecer uma ligação orgânica entre o aumento da eficiência produtiva do trabalho e a modernização autoritária das relações capitalistas de produção. Ou seja, a educação no âmbito do regime militar foi concebida como um instrumento a serviço da racionalidade

tecnocrática, com o objetivo de se viabilizar o slogan “Brasil Grande Potencia” (FERREIRA JÚNIOR; BITTAR, 2008, p. 335-336).

Nesse contexto em que o país se encontrava, a educação estava alicerçada no ideário de produção e tecnicismo, em uma política autoritária e muito repressora. Para Ferreira Júnior e Bittar (2008, p. 343) o regime militar preponderou por “estabelecer um governo de técnicos, com base no fortalecimento centralizador do Poder Executivo e às ações administrativas”, priorizando “o econômico sobre os aspectos políticos e sociais”.

A partir da Lei 5.540/68, que tratou da Reforma Universitária, novas mudanças começam a ser propostas por meio do Parecer CFE n. 252/69 e a Resolução CFE 2/69, as quais intentaram definir a função do Pedagogo, extinguindo o grau de bacharel, mantendo a formação de professores para o Ensino Normal e inserindo oficialmente as habilitações para formar os especialistas responsáveis pelo trabalho de planejamento, supervisão, administração e orientação educacional, segundo a autora,

O curso tornou-se somente licenciatura introduzindo a proposta de formação dos especialistas em educação com as habilitações em administração escolar, inspeção escolar, supervisão pedagógica e orientação educacional, concomitantemente à habilitação para a docência no curso do magistério (MÜLLER, 2017, p. 26).

Com esses termos, o profissional precisaria ter experiência com o magistério para ter a habilitação para a docência no curso do magistério. O estágio supervisionado apropriado às habilitações passa a ser um requisito previsto no Parecer CFE n. 252/1969. Essa prática é obrigatória pela Resolução n.2/69.

Com isso, no curso de pedagogia, passou a predominar os nomeados especialistas em educação (supervisor escolar, orientador educacional, administrador escolar, inspetor escolar etc.), continuando a ofertar, na forma de habilitação, a licenciatura “ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais”, com possibilidade ainda de uma formação alternativa para docência nos primeiros anos do ensino fundamental (SCHEIBE; AGUIAR, 1999, p. 224).

Para Müller (2017 p. 30), a análise desse período que data as regulamentações de 1939 a 1969, permite dizer que ambas buscaram qualificar ainda mais a “identidade do curso, assim como do pedagogo, embora provoquem um contínuo questionamento na tentativa de esclarecer melhor a gênese da trajetória histórica do educador”.

O final dos anos 1970 é marcado pela abertura da expedição pela transformação do curso de Pedagogia em um curso de formação de professores. No entanto, o destino do curso

começa a se modificar a partir de diversas iniciativas nos anos 1980 e 1990. Müller (2017) destaca que na década de 1970, “com a Lei n. 5.692/1971, foram alteradas a concepção e os objetivos do ensino primário e médio, impondo-se a reformulação dos cursos de formação de professores e de especialistas”.

Com isso, CFE viabilizou a extinção do curso de Pedagogia no formato existente até aquele momento, substituindo-o, deste modo, por vários novos cursos e habilitações de cursos, ratificando uma inversão característica desde a sua composição, em que a base de formação não seria mais o bacharelado, mas sim a licenciatura.

A década de 80 foi permeada por uma ordem tecnicista e fragmentada de formação, sendo que o objetivo era adequar a educação às exigências da sociedade industrial.

Sob os auspícios dessas modificações, o curso de Pedagogia assumiu a formação para as séries iniciais do ensino de primeiro grau e, depois, a educação infantil como uma de suas mais importantes atribuições, secundarizando-se a formação de especialistas. Nesse âmbito, o curso de graduação em Pedagogia passou a formar profissionais habilitados para o exercício da docência das disciplinas pedagógicas nos cursos de magistério e os profissionais licenciados como especialistas em educação para atuarem junto às escolas e aos sistemas de ensino – administradores escolares, supervisores e orientadores educacionais e inspetores de ensino (MÜLLER, 2017, p. 32).

Nessa década, foram criados os primeiros cursos de Pedagogia destinados à formação de professores para a educação básica, com a finalidade de qualificar o ensino. A partir do Movimento pela Reformulação dos Cursos de Formação dos Profissionais da Educação as universidades passaram por um período de autonomia, formando licenciados habilitados para o exercício do magistério nos anos iniciais de escolarização e no Curso Normal (DURLI, 2007).

Libâneo (2011, p. 127) destaca que os movimentos e organizações de educadores “que vêm sustentando o debate sobre os cursos de Pedagogia e Licenciaturas, desde o início da década de 1980, exerceram papel significativo na luta pela valorização do profissional da educação”.

As deliberações legais do Parecer CFE n. 252/1969 e da Resolução CFE n. 2/69 preponderaram por 30 anos. Apesar dos processos de discussões e de seus possíveis efeitos na dinâmica das instituições de ensino, foi aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei Federal n. 9394/96.

Em virtude da LDB 9394/96, além das universidades, novos espaços foram criados e legalizados para a formação de professores para a Educação Básica, entre eles, Institutos Superiores de Educação. Tais Institutos ofereceram programas e cursos, dentre os quais o

Curso Normal Superior, visando a formação de docentes para a Educação Infantil e para as séries iniciais do Ensino Fundamental, a ANFOPE na qual estabelece,

(...) a criação dos ISEs, aos quais se atribui a responsabilidade da formação de todos os professores para a Educação Básica, sob a justificativa de integração espacial e pedagógica do processo formador, acabou exacerbando o dualismo que caracteriza o modelo de licenciatura vigente, ao separar a atividade de formação da atividade de produção de conhecimentos essenciais ` docência de cada área, desenvolvida no ambiente universitário e responsável pelos significativos avanços teóricos na área da Educação nos últimos trinta anos (ANFOPE, 2002, p. 3).

Para Lima, Santos e Silva (2012), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira n.9.394/1996 LDB foi uma prerrogativa para o exercício da função do coordenador pedagógico, visto que possibilitou um modelo de gestão pedagógica ao estabelecer critérios básicos para exercício e formação desses profissionais:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação de Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (LDB, 1996).

Em seu Art. 64, estabelece um progresso para os que exercem a função de coordenador pedagógico ao criar parâmetros tanto para a formação como atuação desse profissional:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (LDB, 1996).

Em 2006, a LDB foi alterada por meio da Lei nº 11.301, de 10 de maio de 2006, que alterou o Art. 64. Com isso, passa a ser considerada a experiência docente uma exigência para o desenvolver de atividades, tanto no contexto escolar, como nos órgãos educacionais.

1.3 Resolução CNE/CP Nº 1/2006

Os debates históricos permanecem recentes no campo de discussões sobre a constituição da identidade do Curso de Pedagogia (CPE) no Brasil, buscando saber quais conhecimentos serão contemplados em seu esboço curricular. De um lado, temos autores

como Pimenta (), Libâneo () e Saviani () que defendem a Pedagogia como a ciência da educação. Para esses autores, a identidade do CPe tem sua origem na formação do pedagogo, no entanto, sob outra perspectiva, temos Scheibe, que defende que a docência seja o foco da formação de professores e dos pedagogos (as), o que está garantido pelas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia – DCNCLPe (2006).

Em vista disso, para Vieira (2008), o movimento que levou à aprovação das DCNCLPe (CNE, 2006), no que concerne à concepção de formação de professores, não ficou evidenciada no CPe, dessa maneira, surgiram várias posições sobre a perspectiva de Pedagogia, a formação do pedagogo e a identidade do Curso de Licenciatura em Pedagogia (CLPe).

Para a autora (VIEIRA, 2008), três posições se sobressaíram: a primeira foi a posição do Conselho Nacional de Educação (CNE); a segunda foi defendida por entidades como a ANFOPE, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Institutos, Centros de Educação ou equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (Forumdir); e a terceira expressou-se no Manifesto de Educadores Brasileiros (2005) (VIEIRA, 2008 *apud* CRESPI E NÓBILE, 2020, p. 05-06).

Durante uma década foram discutidas as DCNCLPe, sancionada em 2006, estiveram em disputa três distintas propostas, que Crespi e Nóbile (2020, p. 06) pontuam como sendo a primeira proposta do Ministério da Educação (MEC) e do CNE, a de “transformar o CPe em formação de professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, para a Educação Infantil e para as disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Normal de nível médio destinadas à formação de professores” (CRESPI; NÓBILE, 2020, p. 06).

A segunda proposta era a de iniciativa das entidades do campo educacional, como a ANFOPE, o Forumdir, a ANPED e o diretório dos estudantes do Curso de Pedagogia de São Paulo que “defendia a docência como base para a formação do pedagogo, sem que houvesse necessidade de separação entre o licenciado e o bacharel, pois o CPe formaria tanto o professor como os demais profissionais da educação. ” E por fim, a terceira proposição, o Manifesto dos Educadores Brasileiro:

questionava a tese da docência como base para o CPe, bem como o conteúdo do projeto encaminhado pelo CNE, defendendo a Pedagogia como a Ciência da Educação e a formação do pedagogo da educação no bacharelado. Além disso, propunha novamente a dicotomia entre a formação dos professores(as) e dos pedagogos, ou seja, a formação inicial dos professores para atuação na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental seria proporcionada pelo

Curso de Licenciatura em Pedagogia, ao passo que a formação do pedagogo, na qualidade de cientista e pesquisador em educação, seria dada pelo curso de bacharelado em Pedagogia (CRESPI; NÓBILE, 2020, p. 06).

Para Durli (2007), foram muitas as proposições para a construção e aprovação das DCNCPe (2006), no entanto dois projetos para o CPe se fizeram representar com maior destaque no âmbito do aparelho de Estado: a proposta do CNE e a proposta da ANFOPE e entidades apoiadoras. Segundo a autora, “o conteúdo expresso na Resolução n. 1, de 15 de maio de 2006 resultou do consenso alcançado no tensionamento das duas propostas” (DURLI, 2007, p. 189).

A Resolução n. 1, de 15 de maio de 2006, nos 15 artigos que a constituem, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, definindo princípios, condições de ensino e aprendizagem e procedimentos a serem observados, tanto nos projetos pedagógicos, quanto nos processos de avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de ensino superior do país (BRASIL, 2006). No artigo segundo, explicita-se a finalidade do Curso como sendo:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. § 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. Parágrafo único: Para a formação do licenciado em Pedagogia é central: I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania; II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional; III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino (BRASIL, 2006).

Ao estabelecer as funções a serem exercidas pelo licenciado em Pedagogia, a Resolução anteriormente citada amplia a finalidade da docência para além da função de magistério, passando a compreender, também, as funções de gestão, de produção e difusão do conhecimento “presentes na proposta da CEEP e CNFP encaminhada ao CNE em 2002 (CEEP; CNFP, 2002)” (DURLI, 2007, p. 192).

A Lei nº 11.301, de 10 de maio de 2006, altera o art. 67 da LDB Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e passa a garantir que a função de diretor escolar, coordenador e/ou

assessor escolar, terá que ser exercido por profissionais formados em licenciatura e especialistas em educação em consonância com o parágrafo abaixo:

§ 2º Para os efeitos 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 (Lei nº 11.301, de 10 de maio de 2006).

Fundamentada nessa lei, a função do Coordenador Pedagógico passou a ser exercida por professores licenciados e especialistas em educação e simultaneamente, desencadeia os dilemas para obter espaço na construção de sua identidade e sua formação para atuar dentro da escola. Em 1997, a Resolução CEB/CNE n. 3, em seu artigo 2º e 4º, § 1º, recomendam que:

Art. 2º, § 1º - Integram a carreira do Magistério dos Sistemas de Ensino Público os profissionais que exercem atividades de docência e os que oferecem suporte pedagógico direto a tais atividades, incluídas as de direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional.

Art. 4º, § 1º - O exercício das demais atividades de magistério de que trata o artigo 2º desta Resolução exige como qualificação mínima a graduação em Pedagogia ou pós-graduação, nos termos do artigo 64 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (CNE, 1997).

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do Curso de Pedagogia foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), homologada pelo Ministério de Educação (MEC) no dia 15 de maio de 2006 e publicada no Diário Oficial da União na seção 1, p. 11 em 16 de maio de 2006. Dessa resolução, surge em um contexto vários conflitos, entre eles a luta dos professores e pesquisadores por uma formação de docentes que atendesse a educação com qualidade.

A finalidade do Curso de Pedagogia e as aptidões requeridas desse profissional são definidas de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, nos artigos 4º e 5º da Resolução CNE/CP n. 01/2006:

Art. 4º - O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. **Parágrafo único.** As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão

de sistemas e instituições de ensino, englobando: I-planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II-planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; III-produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, 2006).

Nessa perspectiva, a formação no Curso de Pedagogia passa a assegurar a conexão entre a docência, a gestão educacional e a produção do conhecimento na área da educação e não limitará a atuação desse profissional apenas para a docência. Desta forma, Aguiar e Melo (2005) reiteram que o sentido da docência é ampliado para a ideia de “trabalho pedagógico”, a ser desenvolvido em espaços “escolares e não-escolares”. Freitas (1999, p. 19) explicita que a trajetória da luta pela formação de professores precisa alcançar a definição de uma “política nacional global de formação de profissionais da educação e valorização do magistério”.

Segundo Scheibe (2007), a identidade do Curso de Pedagogia no Brasil, foi demarcada nesse documento legal, que tem a incumbência de formar o profissional da Educação Básica, concebendo-o em um enfoque não centrado exclusivamente em sala de aula. Na elaboração de resoluções que instituem as diretrizes de formação, as políticas públicas necessitam de pontuações que permeiam a constituição da identidade docente, assim como as questões implicadas na permanência e/ou continuidade dos professores no magistério (HOBOLD *et al.*, 2009).

Em vista disso, ao considerar o perfil delineado para o docente na Resolução CNE/CP nº 1 de 15/05/2006, identifica-se algumas análises sobre o processo de implementação e organização dessa nova formatação dos cursos de Pedagogia nas diferentes instituições de ensino no Brasil.

O estudioso Demerval Saviani criticou de forma demasiada o novo formato do curso de Pedagogia. Saviani (2008) argumenta que:

(...) as novas diretrizes curriculares nacionais do Curso de Pedagogia são, ao mesmo tempo, extremamente restritas e demasiadamente extensivas: muito restritas no essencial e assaz excessivas no acessório. São restritas no que se refere ao essencial, isto é, aquilo que configura a pedagogia como um campo teórico-prático dotado de um acúmulo de conhecimentos e experiências resultantes de séculos de história. Mas são extensivas no acessório, isto é, dilatam-se em múltiplas e reiterativas referências à linguagem hoje em evidência, impregnada de expressões como conhecimento ambiental-ecológico; pluralidade de visões de mundo; interdisciplinaridade, contextualização; democratização; ética e sensibilidade afetiva e estética; exclusões sociais, étnico-raciais, econômica, culturais, religiosas, políticas; diversidade; diferenças; gêneros; faixas

geracionais; escolhas sexuais, como se evidencia nos termos da Resolução antes citados (SAVIANI, 2008, p. 67).

Essas problematizações fizeram parte da trajetória para se chegar à aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, perpassando por várias polêmicas. No entanto, após longos nove anos de amplos debates envolvendo várias instituições da área, foi aprovada e homologada, não ocorrendo em unanimidade pela comunidade acadêmica. Ao contrário, expressou contradições, dividiu opiniões e marcou as divergências entre o CNE, as instituições e os educadores.

Com isso, o Pedagogo a partir das DCNs deixa de ser um especialista em educação para ser um profissional habilitado a assumir funções de cunho docente, pedagógico, gestor e pesquisador. A especialização ou o especialista em educação passou a ser formado nos cursos de pós-graduação *lato-sensu* ou *stricto-sensu*, conforme aponta o artigo 14 das DCN's (2006, p. 24):

Art. 14. A formação dos demais profissionais de educação, nos termos do art. 64 da Lei nº 9.394/96, será realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim, abertos a todos os licenciados. Parágrafo único. Os cursos de pós-graduação poderão ser disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do art. 67 da Lei nº 9.394/96 (LDB, 1996).

Com esse artigo ocorreram conflitos presentes na formação do Pedagogo entre a formação específica e a formação generalista. Trata-se de um tema bastante antigo que tem acompanhado o CPe.

As legislações, pareceres e resoluções promulgadas até o momento parecem vagas quanto a definição de uma matriz curricular básica a ser ofertada no CPe, deixando indefinidos os conteúdos relevantes para a formação deste profissional.

Para melhor evidenciar as distintas concepções, seguem uma súmula dos princípios das DCN de 2015 e as de 2019 referentes a alguns princípios de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica.

1.4 Resoluções de 2015 e 2019 e a Base Nacional Comum Curricular

Aborda-se agora, as diretrizes mais recentes sobre formação de professores de acordo com as Resoluções n. 02 de 2015 e a Resolução n. 02 de 2019 ainda em vigência, explicitando seus significados e as suas concepções que são tão distintas. Essas duas

resoluções evidenciam as contradições do processo de formação de professores e licenciados como é o caso da Pedagogia atualmente.

No caso específico do curso de pedagogia agora, tramita uma reformulação das diretrizes do curso, ainda não aprovada, ademais, tem-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Nos últimos vinte anos, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para formação dos profissionais do magistério da Educação Básica passaram por transições em suas normativas, por meio da construção dos seguintes documentos: a Resolução do CNE/CP n. 2, de 10 de julho de 2015 (Brasil, 2015) e a Resolução do CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019). O curso de Pedagogia apresenta, com efeito, significativas alterações, sobretudo em suas perspectivas pedagógicas, o que perdura até os dias atuais.

Para Dourado e Tuttmann (2019), a formação dos profissionais da educação básica no Brasil sempre foi permeado por políticas, programas e proposições em disputas. Esse cenário complexo é retratado por diversos embates “relativos à concepção de sociedade, homem, educação e formação, entre outros”.

A proposta, aprovada em julho de 2015, passando a ser conhecida como Resolução CNE/CP n° 2/2015, foi amplamente discutida em todo o país, por intermédio de audiências regionais e nacionais. Conforme Felipe (2020), motivada nas contribuições da ANFOPE e nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, a Resolução CNE/CP n° 2/2015 assentou, entre outros, os seguintes compromissos:

Base Comum Nacional como conjunto de princípios e não como prescrição curricular e pedagógica; concepção de docência como ação educativa que pressupõe o ensino e as demais funções necessárias a sua plena realização; sólida formação científica e cultural; sólida formação no domínio de conteúdos e metodologias, linguagens e tecnologias; articulação entre formação inicial e continuada, articulação entre formação e valorização profissional e entre ensino, pesquisa e extensão como princípio pedagógico essencial à articulação entre teorias e práticas e ao aprimoramento profissional (FELIPE, 2020, p. 72).

Esse conjunto de compromissos objetivavam uma formação ampla e cidadã, comprometida com a defesa da democracia, da cidadania, da justiça, da inclusão e da educação como bem comum.

Pela primeira vez na história da Educação tinha-se um documento orgânico, que articulava a formação inicial e continuada, envolvendo as universidades e a Educação Básica. A Resolução CNE/CP n. 2/2015 foi recebida pelo meio acadêmico como uma grande conquista da área da educação, visto que, contemplou em seu texto concepções historicamente defendidas por organizações da área, como Associação Nacional pela

Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE, Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, Centro de Estudos Educação e Sociedade - Cedes e Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras - FORUMDIR.

Isto só foi possível devido à construção do documento acontecer a partir de um amplo debate realizado com as entidades acadêmicas, universidades, sindicatos, e professores da Educação Básica. É importante destacar que a Resolução CNE/CP n. 2/2015 é composta por vinte e cinco artigos e oito capítulos que procuram dar conta da formação inicial, da formação continuada e da valorização dos profissionais do magistério.

A Resolução CNE/CP n. 2/2015 no Capítulo VI trata da Formação Continuada dos Profissionais do Magistério, ao discutir os aspectos que devem ser contemplados nos cursos, programas e ações de formação continuada e, ainda, estabelece quais atividades podem ser consideradas como formação continuada (BRASIL, 2015).

No capítulo VII trata-se da política de valorização dos profissionais do magistério da Educação Básica, aspecto esse considerado uma grande inovação em termos de diretrizes e uma conquista histórica para todos os profissionais da educação.

A Resolução n. 2 de 2015 fixou DCNs para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

A aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) pelo Congresso Nacional e a sanção Presidencial resultou-se na Lei nº 13.005 de 2014. Em congruência com o artigo 214 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), determinou-se este Plano como ponto central das políticas educacionais brasileiras. Em vista disso, tornou-se fundamental lutar para que ele se materializasse, visando garantir maior organicidade para a educação no Brasil, a partir do decênio 2014/2024, mediante as diretrizes, as 20 metas e as várias estratégias, que abrangem a educação básica e a educação superior, em suas etapas e modalidades, bem como as questões inerentes à Base Nacional Comum (BCN), a qualidade, avaliação, gestão, financiamento educacional e a valorização dos profissionais da educação.

Tendo por eixo o Plano Nacional de Educação (PNE), com especial destaque para as suas diretrizes, metas e estratégias, “é possível afirmar que a valorização dos profissionais da educação ganhou espaço no PNE, sobretudo nas metas 15, 16, 17 e 18” (DOURADO, 2016, p. 43).

Dourado (2016), ao aprofundar os estudos sobre o PNE, destaca sua importância em relação à valorização profissional como consta nas metas de 15 a 18. Ele oportunamente afirma que a:

Meta 15, garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o DF e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação, tem sido objeto de luta e reivindicação pelos segmentos acadêmicos e sindicais e se articula às deliberações da Conae. Destaquem-se dois movimentos para a efetivação dessa meta e de boa parte de suas estratégias: 1) a aprovação do Parecer CNE/CP nº 2, de 2015, em 9 de junho de 2015, cuja homologação pelo MEC efetivou-se em 25 de junho de 2015 e, em decorrência desse parecer, a Resolução CNE/CP nº 2, de 2015, de 1 de julho de 2015; 2) a proposta de política nacional de formação de profissionais da educação, lançada pelo MEC, em 25 de junho de 2015, e submetida a consulta pública, que ratifica as concepções contidas no Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, e insere questões específicas da formação dos funcionários e técnicos, visando a conferir maior organicidade à formação dos profissionais da educação. Meta 16, formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica até o último ano de vigência deste PNE e garantir a todos/as os/as profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino, articula-se à meta anterior e apresenta importantes estratégias. Meta 17 consiste em valorizar os/as profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos/as demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE. Meta 18, assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os/as profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos/as profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, é fundamental para o setor, a despeito de negligenciar os profissionais do setor privado (DOURADO, 2016, p. 43-44).

As Metas do PNE acima citadas constituem importantes proposições, todavia, não garantem a sua materialidade, pois todo esse processo será resultado de ações e políticas a serem realizadas pelos profissionais da educação, suas entidades representativas, fóruns, conselhos e outros envolvidos junto à sociedade e ao executivo, ao legislativo, envolvendo, em especial, os entes federados, seus órgãos executivos, normativos e de controle.

A Resolução em vigor atualmente apresenta um elemento novo, pois institui a BNC-Formação, documento considerado pelas políticas públicas educacionais do atual governo como um elemento de alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), CNE/CP n 4/2018 (BRASIL, 2018).

A Resolução CNE/CP n. 2/2015 passou por três prorrogações antes de sua implementação, essas protelações e a troca do governo desmotivaram algumas instituições nas discussões dos seus currículos e na elaboração das propostas curriculares de acordo com a nova legislação. A instabilidade gerada pela revogação destas diretrizes passou a rondar o

cenário político educacional. Tal período foi marcado, também, por mudanças nos membros do CNE, como reiteram Bazzo e Scheibe (2019),

No processo de troca de orientação política em todas as esferas do poder, no Pós-Golpe, a referida legislação, elaborada, discutida e aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, cujos membros mais progressistas foram, nesse novo momento, substituídos, teve sua implantação inicialmente atravessada por tentativas oficiais de procrastinação. Foi a pronta reação das entidades representativas dos educadores que impediu tal iniciativa de prosperar imediatamente (BAZZO; SCHEIBE, 2019, p. 671).

De acordo com Dourado e Siqueira (2019, p. 296) “(...) por dentro do movimento de constituição da BNCC está a configuração de um projeto de governo e de poder que toma, pelo conhecimento, novas formas de conhecer, organizar, regular, avaliar e controlar os processos formativos na escola”. Com isso, considera-se que para aprimorar a qualidade da educação são necessários professores produtores, críticos e criativos das implementações curriculares. Neste sentido, Cintra e Costa (2020) pontuam que:

(...) os documentos das DCN para formação inicial e continuada dos profissionais do magistério (Brasil, 2019) são apenas o ponto de partida para apreender os discursos dos governos vigentes à época, sejam eles com viés de valorização dos professores, ou com viés de precarização da profissão docente, pois, a arena da prática é transitada entre o hermenêutico e epistemológico, propícia a transformações (CINTRA; COSTA, 2020, p. 04).

Frente a esse contexto, as instituições de Educação Básica estão em processo de reformulações de seus Projetos Político Pedagógicos (PPP) a fim de adequarem às exigências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) e, ao mesmo tempo, da BNC-Formação (BRASIL, 2019).

A formação de professores é um assunto constantemente debatido no cenário da educação brasileira, contudo, grande parte das discussões realizadas por educadores nas esferas da prática pedagógica e na pesquisa científica, não são incorporadas nas políticas públicas educacionais e, com isso, ao invés dos problemas serem temporários eles se tornam permanentes.

Entende-se que uma formação que englobe fundamentos e práticas da gestão educacional e escolar é indispensável na formação de profissionais do magistério e de todas as licenciaturas, visto que tal prerrogativa, fica, acima de tudo, sob a responsabilidade do curso de licenciatura em Pedagogia. Uma formação que demanda o aprendizado sobre a gestão e a organização dos estabelecimentos escolares, pode propiciar que os profissionais

de outras licenciaturas realizem no estabelecimento escolar, com maior qualidade e responsabilidade em sua integralidade e não apenas em sala de aula, que já é grande o comprometimento.

Nessa mesma direção, há o Parecer CNE/CES nº 264, de 2016 que resultou na Resolução CNE/CES nº 2, de 2016, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos funcionários da educação básica e estabeleceu a dinâmica formativa, tendo por eixo a BNC definida nos referidos marcos regulatórios, passando a requerer das instituições formadoras um projeto institucional de formação que articule ao Projeto de Desenvolvimento Institucional e o Projeto Pedagógico Institucional, incorporando-os em projetos pedagógicos de cursos, mais orgânicos e articulados à educação básica, expressando, assim, sua identidade institucional.

O Parecer CNE/CES nº 264, de 2016 e a Resolução CNE/CES nº 2, de 2016 apontam que os cursos de formação inicial para os profissionais funcionários da educação básica, em nível superior, compreendem:

I. Curso Superior de Tecnologia em Educação e Processos de Trabalho: Secretaria Escolar; II. Curso Superior de Tecnologia em Educação e Processos de Trabalho: Alimentação Escolar; III. Curso Superior de Tecnologia em Educação e Processos de Trabalho: Infraestrutura Escolar; IV. Curso Superior de Tecnologia em Educação e Processos de Trabalho: Multimeios Didáticos (Parecer CNE/CES nº 264, de 2016).

Os eixos acima citados do Parecer CNE/CES nº 264, de 2016 e da Resolução CNE/CES nº 2, de 2016 convergem para a formação inicial e continuada de profissionais do magistério sem, contudo, negligenciar a especificidade do trabalho pedagógico realizado pelos funcionários da educação básica. Neste cenário Gonçalves, Mota e Anadon (2020) inferem que:

O novo direcionamento da política educacional, de viés privatista e pouco dialógico, do pós-golpe de 2016 que destituiu a presidenta Dilma Rousseff, deu "continuidade" em políticas como a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, redirecionando concepções educacionais. Parte do grupo que esteve no Ministério da Educação na década de 1990 e que tinha a noção de competências como eixo curricular, retorna ao governo em 2016, no âmbito do MEC e do CNE resgatando tais concepções (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020, p. 365).

Tanto o Ministério da Educação como o Conselho Nacional de Educação enfatizaram o discurso da necessidade de revisão das diretrizes de formação de professores após a aprovação da BNCC em 2017. As universidades e entidades educacionais reiteraram o

discurso e a defesa pela manutenção da Resolução CNE/CP n. 2/2015, justificando que seu conteúdo propiciava a adequação dos currículos à BNCC, sem necessariamente extingui-la. Além disso, argumentavam que os cursos já adequados às DCNs de 2015, ainda não haviam concluído um ciclo, logo não se tinha, ainda, uma avaliação do desempenho das diretrizes curriculares na formação dos professores.

Apesar de todas as manifestações e apelos de entidades como ANFOPE, ANPAE, ANPED, CEDES, FORUMDIR, Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação - CNTE e do Colégio de Pró-reitores de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior - COGRAD, pela manutenção da Resolução CNE/CP n. 2/2015, o Ministério da Educação encaminhou para o Conselho Nacional de Educação a Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica, em dezembro de 2018.

Ao chegar no CNE o texto não foi divulgado e, apenas, em setembro de 2019, após uma grande pressão das entidades educacionais, o conselho agendou uma audiência pública, com vagas limitadas, que aconteceu em novembro de 2019. E, novamente, a maioria dos presentes nesta audiência, manifestaram-se contrários à revogação das Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas em 2015, solicitaram a manutenção da Resolução CNE/CP n. 2/2015 considerando os avanços presentes na proposta de um documento que pensa, discute e propõe a formação de professores de modo orgânico e a importância de se avaliar os efeitos das diretrizes junto às Instituições Formadoras.

Mesmo assim, o CNE aprovou em novembro de 2019 a proposta de uma nova diretriz curricular e a revogação da DCN de 2015. A nova diretriz, instituída pela Resolução CNE/CP n. 2/2019, só foi homologada pelo Ministério da Educação em 20 de dezembro de 2019. No final de 2019, na fase de consumação das Diretrizes de 2015, o CNE aprovou a Resolução CNE/CP nº 2/2019, que instituiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Essa aprovação se deu sob incontáveis críticas das instituições de ensino superior e das entidades da área de educação. Segundas tais críticas, trata-se de um retrocesso em relação às conquistas vinculadas ao conjunto de mudanças empreendidas pelas diretrizes anteriores (SILVA, 2020; BAZZO; SCHEIBE, 2019).

A Resolução constituída em 2019 (BRASIL, 2019) definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Sobre isso, a ANFOPE afirma que,

as ‘novas’ Diretrizes Nacionais Curriculares e a BNC da Formação descaracterizam os cursos de licenciatura e empobrecem a qualidade da formação de professores. Para a entidade, pode-se inferir impactos nocivos sobre a educação básica, que constituem mais um grave retrocesso nas políticas educacionais (ANFOPE, 2020).

A Resolução CNE/CP n. 2/2019 possui trinta artigos organizados em nove capítulos e um anexo que exhibe a proposta da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-FORMAÇÃO). Publicadas em 2019, as novas Diretrizes evidenciam o total alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica. Em mais de um momento é ressaltada a necessidade de a formação docente seguir os princípios das competências gerais da BNCC.

Ressalta-se que a Resolução CNE/CP n. 2/2019 trata exclusivamente da formação inicial de professores e a formação continuada deixa de ser um tema da presente diretriz, ainda que brevemente citada ao longo do texto em apenas três incisos.

A partir da nova Resolução CNE/CP n. 2/2019, no que se refere a carga-horária dos cursos de licenciatura, mantém-se as 3.200 horas, no entanto, estabelece-se que este cálculo de horas precisa estar organizado em três grupos:

O Grupo I com 800 horas que precisam ser efetivadas desde o início no 1º ano do curso. Neste grupo devem ser trabalhados aspectos referentes à base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais. **O Grupo II** com 1.600 horas que devem ser cumpridas a partir do segundo ano do curso até o quarto ano. Nessa etapa formativa deve ser trabalhada a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos. E por fim, o **Grupo III** com 800 horas que devem ser desenvolvidas desde o primeiro ano do curso e que configuram a prática pedagógica no currículo. Este quantitativo de horas práticas deve ser distribuído em 400 horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho na escola e 400 horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o início. (GONÇALVES; MOTA, ANADON, 2020, p.368. grifo nosso).

Observa-se outra mudança em relação à formação em segunda licenciatura. A Resolução de 2015 estabelecia a carga-horária conforme a formação original e a nova licenciatura a ser cursada. Desta forma, os cursos teriam uma carga horária mínima variável de 800 a 1.200 horas, sendo a carga horária do estágio curricular supervisionado estabelecida em 300 horas.

A nova Resolução estabelece uma carga horária única de 1.120 horas independente da formação inicial e a nova licenciatura que se pretenda. Deverá também ser organizada em três grupos, a carga horária estabelecida. Das 1.120 horas, 200 horas que compõem o Grupo III são destinadas para a prática pedagógica na área ou no componente curricular. Evidencia-se, neste caso, uma redução do tempo da experiência do exercício da docência, ao mesmo tempo que não menciona a obrigatoriedade do estágio e, sim, de práticas.

Destaca-se que a nova Resolução aponta alterações significativas para a formação de professores para Educação Infantil, anos iniciais do ensino fundamental e Gestão Educacional. Historicamente, a formação destes profissionais tem sido realizada nos CPe, a qual possui diretrizes curriculares próprias (Resolução CNE/CP n. 1/2006) e que estabelecem que não deve haver habilitações para a formação do pedagogo, que possui a docência como base de sua formação.

Na Resolução CNE/CP n. 2/2019 no capítulo que trata dos Cursos de Licenciatura, não é mencionado o curso de Pedagogia, contudo, refere-se apenas ao "curso de formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil" e ao "curso de formação de professores multidisciplinares dos anos iniciais do Ensino Fundamental".

Em relação à Gestão Educacional, a Resolução CNE/CP n. 2/2019, atribui um capítulo específico para tal formação. No artigo 22 estabelece que esta formação deve ocorrer nos cursos de Pedagogia, com aprofundamento de estudos nas áreas de gestão de 400 horas, ou seja, os cursos de Pedagogia deverão ter a carga horária mínima de 3.600 horas. Ainda, estabelece que para o exercício profissional das funções relativas a essas áreas, a experiência docente é pré-requisito.

Desta forma, a Resolução n. 2/2019, tem como foco a formação de professores nos cursos de licenciatura, buscando alinhar as DCN com a formação de competências da BNCC. Esse direcionamento é elucidado desde o capítulo 1 da Resolução, que trata do Objeto. O Art. 2º, define que a formação docente pressupõe que o licenciando desenvolva as competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, sendo que estas, conforme apresenta o Art. 3º, servirão de base para o desenvolvimento de competências gerais docentes.

As competências gerais e as específicas, associadas às suas correspondentes habilidades são os aspectos que compõem a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2019). Com isso, a formação dos professores da Educação Básica passa a ter uma diretriz que está pautada em um modelo padronizado de

desenvolvimento de competências e habilidades. Masschelein e Simons (2013), afirmam que o problema não está nas competências, mas

o problema surge quando as transformamos no objetivo fundamental da escola – como muitas vezes acontece – e quando começam a funcionar como resultados de aprendizagem que devem ser produzidos como produtos; em resumo, quando a aprendizagem (competências) toma o lugar do estudo e da prática. A medida que as competências (profissionais) ditarem o que é importante no mundo de hoje, o desafio, realmente, se situa na busca por matéria adequada. A matéria é o que é tratado na escola – e não perfis e competências (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 90).

O que se observa com a Resolução CNE/CP n. 2/2019 é que o que passa a ser prioridade neste momento são as competências e as habilidades. A defesa pela construção de uma base nacional curricular não é nova. Desde o movimento dos educadores, evidenciado pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) que se discute a necessidade e a efetividade de uma base, como oportunamente Guedes (2020) nos fala.

Considerando a complexa dimensão territorial do país, suas culturas, seus contextos e seus cursos de formação. Porém, a base defendida pelos educadores não coaduna com a que está sendo proposta que, salvo juízo, parece pretender transformá-la em instrumento de controle da formação de professores (GUEDES, 2020, p. 90).

A Proposta de Base até aqui discutida teve seus trâmites no prazo de um ano que foi de dezembro de 2018 a dezembro de 2019, no Conselho Nacional de Educação, que em 20 de dezembro de 2019, aprovou a Resolução nº 2, do CNE/CP, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC Formação). As novas Diretrizes e a BNC- Formação mantêm como referência a implantação da BNCC-EB instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018, previsto na proposta.

De acordo com o que estabelece o Art. 2º da Resolução 2/2019, a formação docente prevê o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais e específicas e as previstas na BNCC - habilidades Educação Básica.

Entre os anos de 2009 e 2011, o CNE elaborou e aprovou Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio homologadas pelo MEC. Todavia, em 2017 o MEC encaminha ao CNE a 3ª versão da Base

Nacional Comum Curricular (BNCC), de acordo com Aguiar (2014) foi “elaborada de forma autônoma pelo Comitê Gestor.

Nesta nova versão, muitos limites são detectados e destacados nas audiências públicas regionais, efetivadas pelo CNE”. A autora ainda pontua que a análise detida dessas contribuições não se efetivou e a “tramitação célere da matéria na Comissão Bicameral comprometeu o processo de discussão e deliberação resultando, entre outros, no pedido de vista”. Mendonça (2014) alega que:

O processo que precedeu o encaminhamento da BNCC ao Conselho Nacional de Educação, órgão legalmente responsável pela sua aprovação final, foi anunciado pelo governo federal como democrático ao afirmar em sua introdução que o documento foi “fruto de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira”. No entanto, sobressai nítido que esse “debate” não teve o mesmo nível de participação que aqueles verificados no processo constituinte ou naquele que precedeu a aprovação da LDB e dos Planos Nacionais de Educação (MENDONÇA, 2014, p. 35).

Nesse sentido, Mendonça (2014) argumenta que o processo de elaboração e aprovação da BNCC está distante de ser um modelo de gestão democrática na formulação de política pública educacional tão importante para o desenvolvimento da educação em nosso país.

Precisa-se considerar que quando se deseja a garantia de qualidade social da educação, a BNCC deve se efetivar por meio de proposição pedagógica que tenham por eixo as DCNs para a Educação Básica, expressos em conjunto articulados de princípios, critérios e procedimentos a serem observados pelos sistemas de ensino, instituições e escolas na organização e no planejamento, na execução e na avaliação de seus projetos pedagógicos e curriculares Aguiar (2014). A autora (AGUIAR, 2014) acrescenta:

(...) à BNCC não cabe fixar mínimos curriculares nacionais ou engessar a ação pedagógica com objetivos de aprendizagem dissociados do desenvolvimento integral do estudante que limitam o direito a educação e, ao mesmo tempo, a aprendizagem. É importante considerar, como eixo fundamental de uma proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a garantia dos princípios constitucionais de liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, bem como o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (AGUIAR, 2014, p. 19).

Todas essas proposições buscam garantir a democratização do acesso e permanência do estudante nas instituições educativas em situação de participação e aprendizagem e desenvolvimento, visando superar as sérias desigualdades regionais e sociais. O documento

ganhou relevância na nova política de formação docente, a ser respeitada ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

Art. 5º A BNCC é referência nacional para os sistemas de ensino e para as instituições ou redes escolares públicas e privadas da Educação Básica, dos sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, para construir ou revisar os seus currículos. §1º A BNCC deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos, e conseqüentemente, das propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo, desse modo, para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas em âmbito federal, estadual, distrital e municipal, especialmente em relação à formação de professores, à avaliação da aprendizagem, à definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade (BRASIL, 2017b, p.5).

Portanto, busca-se entender até que ponto a formação continuada de professores está sendo entendida enquanto fundamental nessa nova configuração do ensino. O documento declara que a primeira tarefa da União é revisar a formação inicial e continuada dos professores para:

alinhá-las à BNCC, a ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC (BRASIL, 2017, p.21).

Essa ação busca alinhar a formação inicial e continuada de professores à BNCC, pois isso tornaria a implementação da base eficaz. Acredita-se que a equipe escolar intermediaria sua implantação.

As discussões sobre as mudanças implantadas pela nova política de formação docente são muitas, parece que houve consenso na implantação da BNCC, mas de acordo com Nogueira e Borges (2020, p. 47) faz-se notório que algumas associações, sindicatos, inúmeros educadores, dentre outros indivíduos, foram contrários à sua instituição. Logo, não se pode dizer que o resultado foi em consenso. Ademais, ela surge em meio a discursos doutrinários modeladores de sistemas e instituições educacionais baseada nas expectativas dos organismos internacionais.

Os resultados até aqui apresentados demonstram avanços e retrocessos ao longo dos anos e, em especial, uma preocupação atual com a Resolução nº 02/2019, que engloba uma concepção de formação que não demonstra capacidade crítica e é pragmática, atendendo apenas aos interesses do mercado.

CAPÍTULO 2 – COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO MATO GROSSO DO SUL

Este capítulo trata do que está estabelecido para o profissional designado como coordenador pedagógico, suas atribuições e a relevância do seu trabalho no contexto escolar da rede estadual de ensino. O coordenador é um articulador que atua por intermédio do processo de ensino e aprendizagem do estudante, incluindo dessa forma, a família, os professores e os estudantes. Com isso, esse profissional passa a fazer parte do grupo gestor da escola. No contexto escolar da Rede Estadual de Ensino do Mato Grosso do Sul, a função do coordenador pedagógico é recente, efetivando-se a partir do ano de 2013.

O coordenador pedagógico é um tema que vem sendo debatido e colocado em pauta em diferentes momentos. Há muitos artigos publicados a este respeito, fomentando as discussões tanto no meio acadêmico como nos espaços escolares. Esses pesquisadores reconhecem a importância desse profissional dentro da escola no convívio diário frente aos diferentes desafios que a função suscita.

Silva (2016), ao referir-se aos desafios no exercício da função de coordenador pedagógico, afirma que,

(...) são inúmeras as atribuições do coordenador pedagógico, porém, a realidade empírica do cotidiano escolar aponta que eles com frequência exercem atividades burocráticas com pouco vínculo com os aspectos pedagógicos. Por isso, faz-se necessário refletir sobre qual formação continuada tem sido oferecida a esses profissionais e qual concepção ela representa, tendo em vista a organização do trabalho docente e a execução de suas atribuições como coordenador pedagógico de acordo com o contexto escolar (SILVA, 2016, p.17).

Foram encontrados vários trabalhos e literaturas que ressaltam a relevância do coordenador pedagógico e as muitas adversidades enfrentadas por esse profissional no espaço escolar por meio da pesquisa bibliográfica realizada.

Dentre os critérios de organização para o levantamento bibliográfico sobre a temática destaca-se: realizar pesquisas no banco de teses e dissertações dos programas de pós-graduação em Educação das universidades existentes no Mato Grosso do Sul que possuam esses programas, sendo consideradas, portanto, as seguintes instituições: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

Para essas buscas, delimitou-se o recorte temporal dos últimos 10 anos e foi utilizada a palavra-chave - coordenador pedagógico - como guia norteador e sendo selecionadas apenas pesquisas realizadas no estado de Mato Grosso do Sul.

Na tabela abaixo estão citados todos os trabalhos encontrados nestas instituições que têm no título do trabalho a palavra coordenador pedagógico e que são pesquisas realizadas em instituições do estado de Mato Grosso do Sul.

A tabela (Tabela 2) organiza-se e subdivide-se nas seguintes informações: universidade e quantidade de trabalhos apresentados pelas respectivas universidades, títulos das obras, autores, ano de publicação e orientadores, conforme segue abaixo:

Tabela 2 - Resultado da pesquisa de Dissertações e Teses nas instituições do estado de Mato Grosso do Sul

Instituições	Título	Autor (A)	Ano	Orientador (A)
UEMS CAMPO GRANDE	Ritmo e o tom da atuação do coordenador pedagógico no contexto do programa pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC) e o desenvolvimento profissional docente em Aquidauana/MS	Mareide Lopes de Arruda	2016	Dra Eliane Greice Davanço Nogueira
	Coordenador pedagógico: a formação continuada na rede municipal de ensino de Campo Grande-MS	Lenine Ferreira da Silva	2016	Dra Bartolina Ramalho Catanante.
	Os dilemas de uma coordenadora pedagógica frente aos desafios e possibilidades no/do/com o cotidiano escolar narrado em um diário	Maria Arlete Leite Ribeiro Cabral	2017	Dra Eliane Greice Davanço Nogueira
UCDB	A coordenação pedagógica e a práxis docente	Leni Aparecida Souto Miziara	2008	Dra Ruth Pavan
	A ação do coordenador pedagógico no centro de educação infantil de campo grande/MS	Ana Cristina Cantero Dorsa Lima	2014	Dra Marta Regina Brostolin
UFMS	Escola de tempo integral e os meandros da coordenação pedagógica no município de Campo Grande – MS	Katyuscia Oshiro	2017	Lucrécia Stringhetta Mello
UFGD	A função do coordenador pedagógico na implementação do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa em escolas da rede municipal de Dourados/MS (2012-2017)	Cristina Pires Dias Lins	2018	Dra Maria Alice de Miranda Aranda

Fonte: Tabela organizada pela autora, no ano de 2020, a partir de dados obtidos nos sites das instituições

A partir dessa tabela, foram analisados todos os resumos para verificar os objetos, os objetivos, a metodologia e o referencial teórico utilizado, o que resultou em 3 trabalhos que

se aproxima mais dos aspectos estudados nesta pesquisa, que tem relação com as atribuições do coordenador pedagógico desempenhada na escola, conforme segue (Tabela 3):

Tabela 3 - Número de pesquisas sobre a atuação do coordenador pedagógico no contexto escolar

Instituições	Título	Autor (a)	Ano	Orientador (a)
UEMS/CAMPO GRANDE	Coordenador pedagógico: a formação continuada na rede municipal de ensino de Campo Grande-MS	Lenine Ferreira da Silva	2016	Dra Bartolina Ramalho Catanante.
UCDB	A coordenação pedagógica e a práxis docente	Leni Aparecida Souto Miziara	2008	Dra Ruth Pavan
UFMS	Escola de tempo integral e os meandros da coordenação pedagógica no município de Campo Grande – MS	Katyuscia Oshiro	2017	Dra Lucrécia Stringhetta Mello

Fonte: Tabela organizada pela autora, no ano de 2020, a partir de dados obtidos nos sites das instituições

Observa-se que foi encontrado um número de produções científicas entre dissertações e teses pouco expressiva: foram 8 (oito), sendo que dessas foram selecionadas apenas 3 (três) por terem a temática diretamente ou indiretamente igual ao objeto de estudo.

A partir destes três levantamentos realizados, constata-se a relevância do tema coordenação pedagógica da Rede Estadual de Ensino do Mato Grosso do Sul. As pesquisas selecionadas relatam a respeito da coordenação pedagógica no município de Campo Grande. Considerando que esta pesquisa será realizada no referido município, serão explicitadas, neste momento, as pesquisas dessas autoras, são elas: Miziara (2008), Oshiro (2017) e Silva (2016).

Miziara (2008) analisou, por meio de um estudo qualitativo, a dissertação de mestrado intitulada “A Coordenação Pedagógica e a Práxis Docente” que teve como objetivo geral analisar as contribuições da Coordenação para o processo ensino- aprendizagem de acordo com a concepção dos professores. A coleta de dados se deu, por meio de um roteiro de entrevistas semiestruturadas. A autora concluiu que a coordenação pedagógica tem dificuldades em relação a oferecer subsídios aos professores quanto às questões pedagógicas, por atender as questões disciplinares dos alunos da instituição.

Sendo assim, Miziara (2008) conclui que é necessário refletir de que maneira os espaços e tempos na escola estão sendo utilizados e de que forma ele é visto e vivido pelo professor e coordenador pedagógico. Segundo a autora, “os professores caminham em defesa

da formação, como forma de melhoria do processo educativo, em uma perspectiva norteadora das atribuições da coordenação pedagógica” (2008, p. 144).

Oshiro (2017), por sua vez, analisou por meio de um estudo qualitativo a tese intitulada “Escola de Tempo Integral e os Meandros da Coordenação Pedagógica no Município de Campo Grande – MS” que teve como objetivo analisar a formação promovida aos professores pelo coordenador pedagógico no contexto escolar onde ocorre a ação formadora dos coordenadores frente aos professores, atores principais da ação de ensinar e aprender, durante o horário de trabalho. A autora apresenta uma trajetória com experiência em sala de aula. Já na coordenação pedagógica, esta relata que “ser e atuar como docente exige passos delicados em uma rua, mas ser professora e atuar como coordenadora exige passos longos em uma avenida com muitas bifurcações” (OSHIRO, 2017, p. 27).

A pesquisa foi realizada com 19 professores, 4 coordenadores pedagógicos e 2 diretores escolares. Segundo Oshiro (2017), sua pesquisa buscou “analisar a formação no contexto escolar promovida pelo coordenador pedagógico que ocorre na escola durante o horário de trabalho pedagógico articulado”. E, para tanto, estudou a proposta da escola em tempo integral “especificamente o horário de trabalho pedagógico”, analisou o perfil dos coordenadores pedagógicos e direção escolar; descreveu o modelo de formação que ocorre na escola no decurso do horário de trabalho pedagógico articulado no período de 2009 a 2016 (OSHIRO, 2017, p. 29).

Oshiro (2017) concluiu afirmando sobre a importância em se ter e garantir espaços e períodos frequentes para “discussão e reflexão das ações pedagógicas”, espaços esses que precisam ser promovidos pelo coordenador pedagógico e, ainda, destaca a relevância da parceria do professor com o coordenador nesse processo de ensino e aprendizagem dos discentes.

A autora finaliza pontuando que o grande desafio do coordenador pedagógico imputa em desempenhar ações que vão para além das suas atribuições e isso dificulta o seu fazer pedagógico. Pontua ainda, sobre a importância desse coordenador ter um espaço e tempo para a própria formação, a fim de discutir o seu fazer e como o faz com outros docentes. Ela ainda salienta sobre a troca entre pares, que enriquece as discussões e promove a reflexão sobre as ações.

Silva (2016) investigou e analisou as ações da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - MS no que se refere à formação continuada dos coordenadores pedagógicos para o exercício de suas atribuições, dentre as quais atuarem como formadores de professores. Utilizou-se o método de investigação do materialismo histórico-dialético. Os instrumentos

de pesquisa consistiram em entrevistas semiestruturadas com as cinco coordenadoras pedagógicas e com uma técnica do Núcleo de Gestão do Trabalho Pedagógico na Escola/NUGEPE e de um questionário com questões abertas e fechadas com a técnica que participa da elaboração do Plano de Ações Articuladas/PAR.

O tempo na função e o vínculo de trabalho na rede municipal de ensino de Campo Grande - MS foram os critérios utilizados para selecionar as coordenadoras. As 04 escolas escolhidas estão localizadas na região do Anhanduizinho e participam dos mesmos encontros de formação promovidos pela SEMED. Elas foram identificadas por letras de A à D e atendem alunos da educação infantil até o 9º ano do ensino fundamental.

A pesquisadora identificou que em uma mesma escola há “profissionais com funções e concepções de educação distintas, para atender à mesma finalidade proposta para a escola hoje”.

De acordo com Silva (2016), as ações do NUGEPE realizadas em favor da formação continuada do coordenador pedagógico nos anos de 2015 e 2016 acabaram por ser “formações gerais e tratam os assuntos de forma superficial”. Isso gerou, segundo a autora, um desencontro nas respostas das coordenadoras quando “se pergunta qual o tema trabalhado nas formações e se participam de curso de formação continuada” (SILVA, 2016, p.100). Silva (2016) pontua que as coordenadoras relatam que,

Nos momentos de planejamento dos professores na escola, sentam-se junto com eles para saber como está o desenvolvimento do trabalho e quais as dificuldades. Todavia não há muito tempo para a realização desse trabalho, que deveria também se configurar como um momento de formação. Isso acontece devido às inúmeras atribuições do coordenador, o que dificulta a disponibilidade de tempo para realizar esse trabalho (SILVA, 2016, p. 101).

A referida autora deixa claro em sua pesquisa a “fragmentação do trabalho no interior da escola ao constatar a existência de duas tendências de educação no interior de uma mesma rede de ensino” Silva (2016, p. 107)

De acordo com Silva (2016) a escola foi identificada como o ambiente mais valorizado, tanto na literatura estudada, quanto pelos coordenadores, para a realização de programas de formação continuada, o que também ficou evidente na fala da técnica do núcleo. Entretanto, dentre as características observadas durante a realização da pesquisa, Silva (2016, p. 110) concluiu que a:

(...) falta de formações realizadas junto a escola; a descontinuidade dos encontros; o uso de várias estratégias, porém sem efetivação nenhuma; a fragmentação dos temas desenvolvidos e o caráter burocrático das formações, para a elaboração de uma proposta de intervenção que possa atender a necessidade da realização de momentos de formações mais efetivos e frequentes junto a escola e não apenas na escola como foi apontado na pesquisa (SILVA, 2016).

A autora frisou que a pesquisa foi relevante e abordou questões fundamentais para a consolidação da coordenação pedagógica no município, como a realização de sua formação continuada que contribuirá na organização e qualidade de seu trabalho, sendo também uma das formas de valorização dos profissionais da educação (SILVA, 2016).

Prosseguindo o levantamento bibliográfico, realizou-se uma pesquisa no portal *Scielo*, neste caso, ficou evidenciado que a produção científica voltada para o tema coordenador pedagógico ainda é escassa. Nessa pesquisa, foi utilizado o recorte temporal de 10 anos e as palavras-chave foram: coordenador pedagógico, coordenador pedagógico Rede Estadual MS e coordenador pedagógico MS. É importante salientar que para a escolha das produções pesquisadas neste portal foram estabelecidos critérios como: a leitura do título e o resumo, tendo como objetivo refinar a busca por trabalho vinculados às palavras-chave.

À vista disso, a Tabela 3 aponta os resultados da referida pesquisa, com os números encontrados e possíveis contribuições para a revisão bibliográfica deste tema. Constatou-se que no levantamento das produções da *Scielo*, apenas a palavra-chave coordenador pedagógico resultou em 18 resultados, ou seja, não obtivemos nenhum resultado com a palavra-chave coordenador pedagógico vinculado ao estado Mato Grosso do Sul.

A Tabela 4 apresenta os resultados do levantamento das produções da Biblioteca de Teses e Dissertações – BDTD e classificados por palavras-chave para posterior utilização na revisão de literatura.

Tabela 4 - Levantamento das produções - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)

PALAVRAS - CHAVE	RESULTADO	INDICADO
Coordenador Pedagógico	153	0
Coordenador pedagógico no MS	1	0
Coordenador Pedagógico da rede estadual de ensino no MS	0	0

Fonte: BDTD, 2020 – Organizado pela autora

Tendo 153 como resultado para a palavra-chave coordenador pedagógico e 1 para coordenador pedagógico no MS para dissertações, teses e artigos, é possível perceber que há poucos estudos sobre a coordenação pedagógica, considerando que essa temática tem sido gestada, disposta, regulamentada e desempenhada nas escolas públicas brasileiras.

Acima, na Tabela 4, apresenta-se as dissertações e teses selecionadas através da busca na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BDTD, sendo apenas uma a abordar sobre o coordenador pedagógico em MS, a dissertação intitulada “A função do coordenador pedagógico na implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em escolas da rede municipal de Dourados/MS (2012-2017)” da autora Cristina Pires Dias Lins que realizou sua dissertação pela Universidade Federal da Grande Dourados e teve como orientadora a prof.^a Dr.^a. Maria Alice de Miranda Aranda, listada acima, nas pesquisas nos programas das instituições do Mato Grosso do Sul.

Sua pesquisa analisou a função do coordenador pedagógico na gestão do processo alfabetizador dos estudantes em relação às orientações decorrentes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

2.1. Coordenador Pedagógico na Rede Estadual de Mato Grosso do Sul

Na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, este profissional surge com a publicação da Resolução/SED n. 1. 551 de 03 de maio de 2002. Este fixa o quadro de coordenadores pedagógicos das escolas da rede e estabelece critérios para sua lotação. No art. 1º estabelece que:

A lotação dos Coordenadores Pedagógicos nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino dar-se-á mediante ato da Secretária de Estado de Educação, observando-se o disposto no Anexo I desta Resolução, e será deferida, preferencialmente, ao profissional da Educação Básica ocupante do cargo de Especialista de Educação (MATO GROSSO DO SUL, 2002).

Este profissional na unidade escolar passa a ser o responsável conforme surge a urgência. Está posto no art. 3º que apenas o Especialista de Educação pode substituir o Coordenador Pedagógico ou por um Professor coordenador e, nesse caso, o especialista cumprirá a jornada de trabalho estabelecida para o coordenador que ele substituirá. O art. 5º estabelece que:

O Especialista de Educação cumprirá jornada de trabalho conforme a carga horária da função. § 1º O Coordenador Pedagógico cumprirá sua jornada de trabalho em turnos, nos períodos de funcionamento da unidade escolar, simultaneamente aos horários das aulas. § 2º Nas atividades pedagógicas a serem realizadas, fora do horário disposto no parágrafo anterior, será obrigatório o comparecimento do Coordenador Pedagógico, observada a respectiva carga horária (MATO GROSSO DO SUL, 2002).

Esta Resolução não aborda as atribuições a serem desempenhadas pelos coordenadores pedagógicos dentro das instituições de ensino. Com a implantação do Projeto Além das Palavras coube ao coordenador pedagógico algumas atribuições, porém todas estavam ligadas ao atendimento do projeto como estabelecido na RESOLUÇÃO/SED n. 2.162, de 24 de março de 2008.

O Art. 3º determina que cabe aos coordenadores pedagógicos das unidades escolares contempladas com o Projeto Além das Palavras:

I- promover a circulação de informações sobre o Projeto, estimulando a participação e respeitando pontos de vista; II- investir esforços na construção de relações adequadas a uma efetiva interação com os coordenadores de área do Projeto, com a direção da escola e com os professores cursistas; III- acompanhar o trabalho desenvolvido pelos coordenadores de área do referido Projeto; IV- apoiar o coordenador de área em suas decisões; quando se fizer necessário; V - subsidiar o coordenador de área na seleção de materiais mediante às necessidades dos alunos; VI- reunir-se, periodicamente, com o coordenador de área do Projeto e com os professores, para juntos analisarem e refletirem sobre o aproveitamento do aluno; VII- orientar, apoiar e acompanhar os coordenadores de área. VIII- acompanhar os professores de 3º ao 5º ano nos outros componentes curriculares (RESOLUÇÃO/SED n. 2.162, de 24 de março de 2008).

Bernardo (2012) revela a condição do coordenador pedagógico quando afirma:

Desloca-se o foco das discussões pedagógicas entre os professores e o coordenador pedagógico, em termos de formação continuada, horizontal e dialógica na prática escolar, para a emergência de uma prática imposta, verticalizada, assentada na ideia de capacitação e instrumentalização técnico-pedagógica. Tal situação, em última instância, nega ou muito restringe a propalada autonomia docente, corroborada nos documentos legais (BRASIL, 9394/96) (BERNARDO, 2012, p. 77).

No ano seguinte, a Secretaria de Estado de Educação dispõe sobre o Projeto Além das Palavras, todavia, não ocorre nenhuma mudança nas atribuições do coordenador pedagógico, longe disso, são confirmadas na Resolução/SED de 20 de fevereiro de 2009 no Art. 17, como citado anteriormente.

A Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS) regulamentou no Decreto nº 13.770 de 19 de setembro de 2013, o exercício da função dos coordenadores pedagógicos das escolas da Rede Estaduais de Ensino/REE/SED/MS. Estabelece-se no capítulo XI no Art. 28 que a: “Coordenação Pedagógica, no âmbito escolar, é responsável

pelo gerenciamento, pela coordenação e pela supervisão das atividades relacionadas com o processo de ensino e de aprendizagem”.

A Resolução/SED nº 3.518, de 21 de novembro de 2018 pontua:

Art. 1º Regularizar o exercício da função de Coordenador Pedagógico nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. No capítulo I diz: Art. 3º A Coordenação Pedagógica será responsável pela gestão das atividades pedagógicas, pela coordenação e pela supervisão dos aspectos relacionados ao processo de aprendizagem dos estudantes[...], quando for o caso, com foco na atuação do professor (MATO GROSSO DO SUL, 2018).

Por conseguinte, tanto no Decreto Nº 13.770 de 19 de setembro de 2013 como na Resolução/SED Nº 3.518, de 21 de novembro de 2018, não houve alteração quanto ao estabelecido para o exercício da função de coordenador pedagógico.

O Decreto nº 13.770 no Capítulo XII Art. 30 trata das atribuições do coordenador pedagógico em 2013. Seguem algumas das atribuições, tais como:

IV - propor e implementar ações voltadas à melhoria do desempenho dos estudantes; V - utilizar os resultados das avaliações instituídas pela Secretaria de Estado de Educação, como referência no planejamento das atividades pedagógicas; VI - acompanhar e avaliar os resultados do rendimento escolar dos estudantes em conjunto com os professores; VII - analisar o desempenho dos estudantes com dificuldades de aprendizagem, redefinindo estratégias com os professores (MATO GROSSO DO SUL, 2013).

Na Resolução/SED n. 3.518, de 21 de novembro de 2018. Art. 4º o Capítulo II trata das atribuições do coordenador pedagógico, destacando as funções:

X - assessorar pedagogicamente os professores, de forma a adequar o seu trabalho às diretrizes da Secretaria de Estado de Educação, aos objetivos da escola e às finalidades da Educação; XI - acompanhar e orientar, sistematicamente, o planejamento e a execução do trabalho pedagógico realizado pelo corpo docente; XII - participar de formação continuada que possibilite o seu aprimoramento profissional nos aspectos técnico e pedagógico para o exercício da função (MATO GROSSO DO SUL, 2018).

De acordo com os documentos supracitados, ambas estabelecem critérios em relação às atribuições no que refere à função do coordenador pedagógico. O que difere de um ano para o outro, ou seja, de 2013 para 2018, está na forma como fica estabelecido a execução na unidade escolar em alguns itens. Verificou-se que na Resolução de 2018 evidencia-se mais claramente as atribuições do coordenador pedagógico como responsável por instigar

na rotina escolar a sapiência do envolvimento pessoal e maior atenção quanto à eficácia e eficiência da escola em que ele está inserido.

Apresenta-se a seguir uma comparação do Decreto nº 13.770, de 19 de setembro de 2013. Art. 30 e da Resolução/SED n. 3.518, de 21 de novembro de 2018. Art. 4. Ambos os documentos tratam das atribuições em relação ao coordenador pedagógico no estado de Mato Grosso do Sul (Tabela 5).

Tabela 5 - Documentos normativos que tratam das atribuições do coordenador pedagógico no estado de Mato Grosso do Sul

DECRETO Nº 13.770, DE 19 de setembro de 2013. Art. 30	RESOLUÇÃO/SED N. 3.518, de 21 de novembro de 2018. Art. 4º
I - participar da elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) , do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e do Regimento Escolar em estreita articulação com as lideranças da escola;	III - coordenar as atividades do Conselho de Classe ;
III - coordenar as atividades do Conselho de Classe;	IV - propor e implementar ações direcionadas à melhoria do desempenho e a permanência dos estudantes;
IV - propor e implementar ações voltadas à melhoria do desempenho dos estudantes;	V- utilizar os resultados das avaliações instituídas pela Secretaria de Estado de Educação como referência no planejamento das atividades pedagógicas;
V - utilizar os resultados das avaliações instituídas pela Secretaria de Estado de Educação, como referência no planejamento das atividades pedagógicas;	VI - acompanhar e avaliar os resultados do rendimento escolar dos estudantes, em conjunto com os professores;
VI - acompanhar e avaliar os resultados do rendimento escolar dos estudantes em conjunto com os professores;	VII - analisar o desempenho dos estudantes com dificuldades de aprendizagem, redefinindo metodologias, em conjunto com os professores;
VII - analisar o desempenho dos estudantes com dificuldades de aprendizagem, redefinindo estratégias com os professores;	VIII - analisar, juntamente com os professores, as ementas curriculares dos estudantes, a fim de definir a sua classificação ou a adaptação necessária;
VIII - assessorar técnica e pedagogicamente os professores, de forma a adequar o seu trabalho às diretrizes da Secretaria de Estado de Educação, aos objetivos da unidade escolar e às finalidades da educação;	IX - coordenar, na escola, o processo do Regime de Progressão Parcial (RPP) em todas as etapas: divulgação, registros, acesso ao ambiente, elaboração de planilhas, bem como informação e orientação aos estudantes e responsáveis;
IX - acompanhar e orientar, sistematicamente, o planejamento e a execução do trabalho pedagógico realizado pelo corpo docente;	X - assessorar pedagogicamente os professores, de forma a adequar o seu trabalho às diretrizes da Secretaria de Estado de Educação, aos objetivos da escola e às finalidades da Educação;
X - participar de programas de formação continuada que possibilitem o seu aprimoramento profissional;	XI - acompanhar e orientar, sistematicamente, o planejamento e a execução do trabalho pedagógico realizado pelo corpo docente;
XI - coordenar e incentivar as práticas de estudos que contribuam para a apropriação de conhecimento do corpo docente;	XII - participar de formação continuada que possibilite o seu aprimoramento profissional nos aspectos técnico e pedagógico para o exercício da função;
	XIII - analisar índices e indicadores externos de avaliação de sistema e do desempenho da escola, para a tomada de decisões em relação ao Projeto Político-Pedagógico e projetos desenvolvidos no âmbito da escola;
	XIV - analisar indicadores internos de frequência e avaliação da aprendizagem dos estudantes, de forma a

	promover ajustes contínuos das ações de apoio, necessárias à aprendizagem;
	XV - coordenar e incentivar as práticas de estudo que contribuam para a apropriação de conhecimento do corpo docente;
	XXI - participar de encontros, formação continuada e reuniões promovidas pela SED
	XXIV - desempenhar outras atividades pedagógicas definidas pela Secretaria de Estado de Educação (SED).

Fonte: quadro organizado pela autora

Mediante a análise inicial dos documentos citados na Tabela 4, é possível perceber que na Resolução 3.518 houve uma preocupação em detalhar e expandir as atribuições do coordenador pedagógico. Apesar da Tabela acima (Tabela 5), as palavras “utilizar”, “avaliar” e “analisar” denotarem ações que podem potencializar o trabalho a ser realizado pelo coordenador pedagógico ou constituir-se em um mecanismo de fiscalização e cobrança.

Ao analisar esses documentos, observamos que não ocorreram grandes mudanças na função do coordenador pedagógico. Contudo, é perceptível que a Resolução/SED n. 3.518/2018 detalha com mais rigor cada uma das atribuições se comparada ao Decreto n. 13.770/2013.

Sobre sua atuação na formação continuada dos professores, por exemplo, percebe-se que há na segunda gestão uma preocupação mais acentuada em avaliar impactos e estabelecer metas e estratégias de acompanhamento do que na primeira.

Mediante uma contraposição dos documentos normativos acima citados, que regem as atribuições dos coordenadores pedagógicos, foram aqui listados: Projeto Político-Pedagógico (PPP); Conselho de Classe; avaliações; planejamento das atividades pedagógicas; formação continuada (coordenador pedagógico); planejamento e práticas de estudos (corpo docente).

O Decreto n. 13.770/2013, no Art. 30 em seu inciso I e a Resolução n. 3.518 de 2018 em seu inciso XIII não apresentam alterações, ambas tratam da participação do coordenador pedagógico na elaboração do “Projeto Político-Pedagógico (PPP), do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e do Regimento Escolar em estreita articulação com as lideranças da escola.

Quando abordada a temática Conselho de Classe no inciso II, ambos os documentos pontuam que é atribuição do coordenador pedagógico “coordenar as atividades do Conselho de Classe”. Entretanto, na Resolução n. 3.518 de 2018, ela explicita que essa atribuição é o momento em que o coordenador pedagógico verifica junto aos docentes, o rendimento dos estudantes e as possíveis dificuldades de aprendizagens diagnosticadas e pensa possíveis

ações de intervenções, destacando que a recuperação paralela deve ser realizada durante todo o ano letivo.

Como consta na Comunicação Interna – Circular, n. 1408 de 20 de maio de 2019, a SED/MS, no Manual do Diretor V08, estabelece que os trabalhos a serem realizados no Conselho de Classe serão assumidos pela coordenação pedagógica. Caso esse profissional não possa, os participantes do colegiado escolhem um docente para assumir a função.

A temática avaliação, tanto no Decreto n. 13.770/2013 como na Resolução/SED n. 3.518/2018, propõe-se a utilizar os resultados das avaliações desenvolvidas pela Secretaria de Estado de Educação, como referência no planejamento das atividades pedagógicas, acompanhar, analisar e avaliar os resultados do rendimento escolar dos estudantes concomitante com os professores, o desempenho dos estudantes com dificuldades de aprendizagem e redefinir metodologias. Não obstante, no inciso XIII da Resolução/SED n. 3.518/2018 ela explicita que os índices e indicadores externos de avaliação de sistema e do desempenho da escola devem ser analisados para tomada de decisões em relação ao Projeto Político-Pedagógico e projetos desenvolvidos no contexto escolar.

A questão voltada para o *planejamento* das atividades pedagógicas no Decreto n. 13.770/2013 em seu inciso IX e na Resolução n. 3.518/2018 inciso XI, trata apenas de “acompanhar e orientar, sistematicamente, o planejamento e a execução do trabalho pedagógico realizado pelo corpo docente”. No entanto, na Comunicação Interna – CI n. 1408/SUPED/SED/2019 enviada pela SED às unidades escolares da rede estadual, é explicitado que as atribuições do coordenador pedagógico em relação ao planejamento é contribuir tanto na elaboração dos planejamentos de aulas como orientar o uso de diferentes metodologias usadas demasiadamente, em detrimento do uso de outras, acompanhar, analisar e validar os planejamentos dos professores no sistema *online*.

Em relação à *formação continuada*, o Decreto n. 13.770/2013 destaca a necessidade em seu inciso X que o coordenador pedagógico precisa participar de “programas de formação continuada que possibilitem o seu aprimoramento profissional”. Percebe-se que as únicas formações ofertadas aos coordenadores pedagógicos da rede estadual estão vinculadas à programas de formação que não são explicitados se eram ofertados pela SED ou pelo Ministério de Educação (MEC). Em contrapartida, a Resolução n. 3.518/2018 salienta no inciso “XII - participar de formação continuada que possibilite o seu aprimoramento profissional nos aspectos técnico e pedagógico para o exercício da função” e no inciso XXI ressalta que a SED promoverá encontros, formação continuada e reuniões com os coordenadores pedagógicos.

Em relação ao *planejamento e práticas de estudos do corpo docente* o inciso XI do Decreto n. 13.770/2013 e o inciso XV da Resolução n. 3.518/2018 diz que é atribuição do coordenador pedagógico “coordenar e incentivar as práticas de estudo que contribuam para a apropriação de conhecimento do corpo docente”. Todavia, a CI n. 1408 de 2019 documento orientativo da SED/MS – “Orientações Rotina de Trabalho - Coordenação Pedagógica” salienta que a formação dos professores em serviço é uma ação contínua,

portanto não deve estar condicionada somente as que estão previstas em calendário, ou seja, a equipe pedagógica deve estar atenta as evidências observadas e assim propor ações formativas aos professores de acordo com as possibilidades, podendo assumir as seguintes configurações: individual ou em pequenos grupos na hora do planejamento do professor; à distância, por meio de solicitações de leituras e estudos de temáticas relacionadas as necessidades do professor ou do grupo (MATO GROSSO DO SUL, 2019).

Mediante os dados analisados a partir da Tabela 4, observa-se que esse profissional, nos dois documentos normativos que regem as atribuições do coordenador pedagógico, acumula um grande número de atribuições que envolvem funções administrativas, de assessoramento da direção; é o responsável na escola pelas funções inerentes ao fazer pedagógico e, ademais, garante a implementação de políticas advindas da SED/MS, que inclusive no último inciso da Resolução n. 3.518/2018 evidencia que o coordenador pedagógico deverá “desempenhar outras atividades pedagógicas definidas pela Secretaria de Estado de Educação (SED).”

Nessa lógica, Macedo (2010, p. 14) define o coordenador pedagógico “como aquele que responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico, estando diretamente relacionado com o professor, alunos, pais/responsáveis e com os demais agentes no contexto escolar”. Portanto, é incontestável que o trabalho que esse profissional desempenha no espaço escolar é fundamental.

O processo de escolha desse profissional ocorre de acordo com a Resolução/SED n. 3.518/2018:

Art. 2º O exercício da função de Coordenador Pedagógico nas escolas da Rede Estadual de Ensino é privativo dos servidores ocupantes dos cargos de Especialista de Educação e de Professor, e se submete às normas gerais constantes do Estatuto dos Profissionais de Educação Básica do Estado de Mato Grosso do Sul (MATO GROSSO DO SUL, 2018, p. 03).

A SED/MS estabelece que caberá ao diretor (a) escolar a escolha desse coordenador pedagógico para constituir a equipe gestora, devendo partir do resultado dos aptos, do Processo Seletivo Interno, publicado no Diário Oficial n. 10.039 de 29 de novembro de 2019 e, também, ao quantitativo de estudantes matriculados por turno, por etapa e modalidade de ensino, como estabelece o Art. 5º da Resolução/SED n. 3.518/2018:

Art. 5º: A lotação e a designação de Coordenador Pedagógico estão condicionadas ao quantitativo de estudantes existentes na escola, observando-se a seguinte regra: I - 1 (um) Especialista de Educação ou 1 (um) Professor Coordenador por etapa ou modalidade de ensino por turno, para atender o quantitativo mínimo de 100 e o máximo de 300 (trezentos) estudantes; II - quando o número de estudantes matriculados em outra etapa ou modalidade de ensino não ultrapassar 100 (cem) estudantes, esse quantitativo será atendido pelo mesmo Coordenador Pedagógico, desde que o total não ultrapasse o quantitativo de 300 estudantes por turno; III - as escolas de tempo integral de Ensino Fundamental e Ensino Médio terão 1 (hum) Coordenador Pedagógico, com carga horária de 40 horas, se contar com, no mínimo, 100 estudantes.

§ 1º Na hipótese de o número de estudantes matriculados, em qualquer etapa ou modalidade de ensino, ultrapassar em 50 estudantes ou mais do quantitativo estabelecido nos incisos I e II, fica assegurada a designação de mais 1 (hum) Coordenador Pedagógico na escola. § 2º Na hipótese de o número total de estudantes matriculados em um turno, independente da etapa ou modalidade de ensino, não atingir o quantitativo mínimo de 100 estudantes, o atendimento será efetuado pelo Coordenador Pedagógico de outro turno, o qual terá sua carga horária dividida entre os turnos (DIÁRIO OFICIAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2018, p. 03).

A SED/MS tem como um dos princípios norteadores estabelecidos, no Manual de Orientações para os Diretores da REE (2020), fortalecer as práticas formativas do coordenador pedagógico, pois acredita que:

(...) a formação continuada necessita estar alicerçada em metodologias que possibilitem aos profissionais momentos de interação, pesquisa, reflexão crítica sobre sua prática e autoria, tendo como pilar o desenvolvimento de habilidades e competências, bem como a aprendizagem colaborativa. Além disso, as formações não podem ser apenas atividades pontuais, é fundamental que o processo seja contínuo e permanente (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, 2020, p. 37).

O coordenador pedagógico para (PLACCO; SOUZA, ALMEIDA, 2012) é um sujeito histórico e a configuração da sua função decorre, primeiro de uma estrutura legal de um sistema de ensino que instaura diretrizes e normativas que devem ser levadas em conta, mas essa configuração da função depende previamente da escola, ou seja, como a escola se organiza, se estrutura e incorpora o trabalho desse coordenador pedagógico nas suas possibilidades de atuação na qual também estabelece sua função.

2.2 O coordenador pedagógico

As discussões em torno dos principais aspectos legais que embasam a formação do coordenador pedagógico, a partir dos cursos de formação inicial, surgem com a necessidade de compreender como as principais leis que normatizam a formação dos professores se organizam e entendem o profissional coordenador pedagógico. Com isso, analisaremos a trajetória das políticas de formação dos coordenadores pedagógicos, a partir da análise dos documentos legais: Lei nº 13.005/2014 que resultou no Plano Nacional de Educação - PNE (2014) e a BNC- formação, no Brasil.

Foi sancionado, em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) pelo Congresso Nacional para o decênio de 2014/2024, resultado da Lei N 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014). Foi considerado um marco importante para a trajetória educacional no Brasil e, por conseguinte, para a história de formação do coordenador pedagógico, conforme Hypolito (2015):

O PNE surge de uma discussão ampla da sociedade em torno dos debates realizados pelas duas Conferências Nacionais de Educação (CONAE), que envolveram inúmeros atores sociais, tais como educadores, sindicalistas, pais, estudantes, representantes de comunidades, dentre outros setores sociais. Todavia, o texto do PNE, que deveria estar baseado nas deliberações dessas conferências, sofreu mutações extraordinárias desde suas primeiras versões e foi sofrendo, no decorrer de sua elaboração final, significativas mudanças que pretendiam adulterar o significado original de muitas proposições. Algumas foram mantidas e melhoradas pela intervenção firme e decidida de associações acadêmicas, sindicatos e movimentos sociais, outras foram introduzidas, de forma sub-reptícia, para atender interesses que nunca haviam se manifestado nas conferências. (HYPOLITO, 2015, p. 520).

O PNE está alicerçado por 14 artigos, estabelece 20 metas e 254 estratégias. As principais observações no documento abordam sobre a “(...) qualidade, avaliação, gestão, financiamento educacional e valorização dos profissionais da educação” (DOURADO, 2015, p. 301). Hypolito (2015) colabora ao pontuar que, em certos aspectos, o PNE/2014 evidencia determinadas aspirações da comunidade educacional progressista e comprometida com a educação pública. Isso se constata no documento ao contemplar a “[...] políticas de valorização docente, formação profissional, assim como o aumento do financiamento da educação (10% do PIB) – Meta 20, embora com uma formulação aquém do que desejavam os movimentos sociais” (HYPOLITO, 2015, p. 521).

A formação docente é ponderada pelo PNE/2014, basicamente nas metas de 15 a 18 (BRASIL, 2014), porém, o tema perpassa por outras metas, sem que seja o objeto principal delas. Hypolito (2015) salienta que as metas 15 e 16 são as que melhor contemplam a formação docente, pois a meta 15 acentua a necessidade de uma Política Nacional de Formação de Profissional de Educação que assegure a formação em nível superior, em especial em cursos de licenciatura.

Dentre as estratégias trazidas na meta 15 do PNE (BRASIL, 2014), Hypolito (2015) salienta:

(...) ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes em cursos de licenciatura (Pibid); consolidar e ampliar plataforma eletrônica para organizar a oferta e as matrículas em cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação – por onde tem-se organizado o Parfor; enfatizar a necessidade de programas específicos – escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas, além da educação especial (tema redundante); propor a reforma dos cursos de licenciatura articulada com a base nacional comum dos currículos da educação básica; garantir a implementação de novas diretrizes curriculares, por meio da avaliação, regulação e supervisão da educação superior; valorizar as práticas de ensino e estágios nos cursos de formação, visando uma articulação da formação e das demandas da educação básica; implementar cursos e programas especiais para dar formação de nível superior aos docentes com formação de nível médio em efetivo exercício; criar programa de bolsas para docentes de idiomas a fim de realizarem estudos de imersão e aperfeiçoamento no exterior; desenvolver modelos de formação docente para a educação profissional com cursos de complementação pedagógica e certificação de profissionais experientes, que valorizem a experiência prática (BRASIL, 2014 *apud* HYPOLITO, 2015, p. 523).

A Meta 16 (BRASIL, 2014) também destaca a formação docente e intenta desenvolver uma política de formação que abranja 50% dos docentes da Educação Básica, em nível de Pós-Graduação e garanta a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Weber (2015, p. 509) declara que o PNE/2014 foi estruturado em torno de uma “[...] concepção de educação de qualidade como direito social básico, cuja materialização requer ação coordenada e articulada dos sistemas de ensino e destinação de recursos com foco determinado”. O autor (WEBER, 2015) sintetiza aspectos significativos das metas 17 e 18 do PNE/2014, ao colocar que essas metas visam a:

Valorização do professor da educação básica é expressa na meta 17 que prevê a aproximação de sua remuneração à dos demais profissionais com escolaridade equivalente, até o 6º ano de vigência do atual PNE. [...]. Por fim, a meta 18 objetiva assegurar planos de carreira para os professores da educação básica pública de

todos os sistemas de ensino, tomando como referência o piso salarial nacional. (WEBER, 2015, p. 509).

Com isso, percebe-se que a tônica da valorização docente ganhou destaque a partir da promulgação do PNE/2014, aspecto relevante, inclusive para o profissional coordenador pedagógico. Weber (2015, p. 510) menciona que o exercício da função docente com caráter profissional “(...) requer formação longa, em nível superior, e aperfeiçoamento contínuo do seu fazer educacional em condições de trabalho adequadas ao exercício de sua tarefa educacional”.

Ressalta-se que, no texto do PNE/2014, grande parte dos dados referem-se aos docentes, no entanto, não fica claro se os coordenadores pedagógicos são contemplados nessa categoria. Stefanello e Tozetto (2015, p. 160) também concordam que em diferentes momentos são citados “os profissionais da educação; em outros, os do magistério, e, na maioria das vezes, consideram especificamente os professores”.

Em 1 de julho de 2015, por meio da Resolução N 2, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada (BRASIL, 2015), implementando assim à Meta 15 do PNE/2014.

De acordo com Dourado (2015), “(...) a formação dos profissionais do magistério da educação básica tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos” (DOURADO, 2015, p. 304). Por esse motivo, é fundamental ser repensada criticamente a formação dos profissionais atuantes na educação.

Dourado (2015) sinaliza que as concepções apontadas nas DCN/2015 para a melhoria da formação inicial e continuada e suas dinâmicas formativas, envolvem mais organicidade das políticas de formação dos profissionais do magistério da Educação Básica e, conseqüentemente, para os coordenadores pedagógicos.

A trajetória histórica do coordenador pedagógico exerce hoje diversas atividades que o tornaram um profissional em que a função abrange várias áreas, já que passou a ser requerido a ele superar a fragmentação de funções, desenvolvendo um trabalho pautado na cooperação. Com isso, a formação inicial prevista nas DCN/2015 traz uma proposta de trabalho coletivo que requer planejamento sistemático e integrado com a escola.

Em face ao exposto, busca-se mais organicidade na formação de professores e uma profunda articulação com a Educação Básica. Entende-se, nesse sentido, que a formação do

professor e/ou do coordenador pedagógico demanda estar em permanente confronto com o cotidiano escolar, na tentativa de aproximar-se ao máximo da resolução de problemas, das dificuldades de aprendizagem dos alunos e do trabalho com os professores.

Conforme Aguiar (2014), é recente nossa história de organização da educação, segundo a autora, identificam-se propostas que se assemelham ao que hoje, se designa de Base Nacional Comum.

(...) na década de 1980, surgiram os “Guias Curriculares”, nos anos 90, os “Parâmetros Curriculares”. Neste percurso histórico, as “Diretrizes Curriculares Nacionais” constituíram na agenda educacional ao delinear as concepções político-- se em efetivo avanço pedagógicas para todas as etapas e modalidades da Educação Básica, em atendimento ao previsto na atual LDB, contribuindo, efetivamente, para a implantação da nova estrutura de educação então instituída (AGUIAR, 2014, p. 15).

A temática Base Nacional Comum (BNC) não é um assunto recente, pois está previsto na Constituição de 1988 para o Ensino Fundamental e foi ampliada para o Ensino Médio com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), a partir da Lei 13.005/2014, em consonância com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e Bases da Educação Nacional. Essa base só se tornou vigente em 22 de dezembro de 2017, por meio da Resolução CNE/CP nº 2, como um:

Documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar, e orientam sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares (BRASIL, 2017, p. 1).

Essa nova estrutura que consta na Base Nacional Comum (BNC) não é um assunto recente. A seguir, apresentaremos uma breve análise dos históricos das três coordenadoras pedagógicas entrevistadas para esta pesquisa, buscando fazer uma relação com a história da época.

2.3 Análise do histórico dos coordenadores investigados

A seguir apresenta-se uma breve análise da formação inicial das coordenadoras pedagógicas investigadas, sendo que duas cursaram Pedagogia e uma é licenciada em Letras. Será analisado em qual perspectiva o processo de formação inicial ocorreu no estado e a sua

atuação profissional. A justificativa será evidenciada, posteriormente, no capítulo 3, em suas entrevistas, ao tratarmos da coordenadora pedagógica na gestão.

Esta análise, será do ponto de vista histórico do estado de Mato Grosso do Sul, relacionando-o com a formação das coordenadoras pedagógicas em questão. Analisar-se-á também qual a relação desta concepção com as suas formações. Ressalta-se que as três coordenadoras pedagógicas realizaram sua formação inicial na mesma instituição de ensino e, por isso, é pertinente entender um pouco a respeito dessa instituição que se apresenta a seguir.

Inicialmente falaremos sobre a criação da primeira faculdade de Mato Grosso, Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso (FUCMT), licenciatura em Letras e a posteriori sobre o curso de Pedagogia.

A região sul do Estado de Mato Grosso até o ano de 1962, antes da divisão do estado, possuía poucos cursos de formação de professores em nível médio e nenhum curso em nível superior, impossibilitando, portanto, a formação de profissionais, tornando necessário a criação de uma instituição de nível superior na região. Contudo, foram dez anos de tentativa até a instalação da Faculdade Dom Aquino de Filosofia, Ciências e Letras (FADAFI). Deste modo, esta faculdade é criada por meio do Parecer CFE n. 619 de 24 de outubro de 1961, resultando na primeira faculdade da região Sul do Estado de Mato Grosso. A faculdade surgiu em meio à efervescência do debate sobre a divisão do Estado de Mato Grosso e dos sintomas iniciais de uma crise social no Brasil.

Para Vargas e Rodríguez (2005), “com o aumento da população de Campo Grande e a falta de preparo dos professores na educação básica, cresce a necessidade por uma instituição de nível superior na cidade” ocasionando assim, segundo as autoras um “forte movimento”, em relação à abertura do curso de Pedagogia.

Segundo o documento de reestruturação do Curso de Pedagogia do ano de 1993 (AUTOR, ANO):

O Brasil vivia um período em que o Sistema Parlamentarista estava em vigor e o então presidente do Conselho de Ministros, Tancredo Neves, concede autorização para o funcionamento do Curso de Pedagogia através do (Decreto n. 217 de 24.11.1961, 1993, p. 01).

O Curso de Pedagogia da FADAFI foi o primeiro destinado à formação de educadores em nível superior da região sul do estado. Formou o especialista em educação, com duração de quatro anos e tinha duas habilitações, administração escolar para o ensino

primário e o ensino ginásial e supervisão escolar para o ensino primário e o ensino ginásial. Ainda em 1968, com a promulgação da Lei de n. 5.540/1968, Reforma Universitária, instituída pelo regime militar vigente no país, o curso reduziu de quatro para três anos, ampliando suas habilitações, passando agora a formar além do administrador escolar e do supervisor escolar, o orientador e inspetor escolar.

Diante da indefinição do curso, que se arrastava por todo o país, o Conselho Federal de Educação estabeleceu o Parecer CFE n. 252/1969, que ampliava ao curso a formação de professores para o ensino normal, passando a FADAFI também a aderir essa habilitação, estendendo-se agora a formar o licenciado e o técnico em um mesmo diploma.

Entretanto, essa mudança no curso colaborou para que a FADAFI se transformasse em Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso (FUCMT) e atendendo assim às necessidades da comunidade e o desenvolvimento regional.

No ano de 1975, sob o CFE n. 1901/1975 nasceu a FUCMT, porém não trouxe nenhuma novidade em relação à estrutura curricular do Curso de Pedagogia, pois continuava com as mesmas habilitações da FADEFI. Em meio a todo esse cenário, ocorre a divisão do estado especificamente em 11 de outubro de 1977, o presidente Geisel assinava a criação do Estado de Mato Grosso do Sul, sob a Lei complementar n. 31 e nomeava Campo Grande sua capital.

Nesse contexto, o Curso de Pedagogia da FUCMT funcionava sob a amparo da Lei 5.440/1968 intitulada reforma universitária, contudo, permanecia com a mesma estrutura. Foi o primeiro Curso de Pedagogia do então recém-criado estado de Mato Grosso do Sul. Após a divisão do Estado, essa instituição ainda prevaleceu alguns anos, só em 27 de outubro de 1993, transformou-se em Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

A Missão Salesiana em Mato Grosso do Sul foi de fundamental importância para o desenvolvimento da educação da nossa região. Considerando as palavras de Bittar (2002):

A Missão Salesiana de Mato Grosso – MSMT – chegou em terras mato-grossenses em 1894, proveniente da Itália. Pertencentes à Congregação do Padre Dom Bosco, os salesianos iniciaram seus trabalhos de evangelização com as populações indígenas na região próxima a Cuiabá – capital do estado de Mato Grosso. Aos poucos, sua influência expandiu-se para todo o estado e, o trabalho de educação com jovens e adultos, tornou-se uma das suas principais frentes. Em 1924 estabeleceram-se em Campo Grande e, em 1929, fundaram o Ginásio Dom Bosco – conhecido como o melhor estabelecimento de ensino da região. Em 1949 iniciaram os primeiros passos na direção do ensino superior – até então, apenas acessível nas grandes capitais brasileiras; este sonho concretizou-se em 1961, com a implantação dos cursos de letras e pedagogia e a criação da Faculdade Dom Aquino de Filosofia, Ciências e Letras. Daquela data em diante a expansão educacional e a influência salesiana no cenário do estado tornou-se cada vez mais

forte; com a divisão de Mato Grosso e o nascimento do novo estado – Mato Grosso do Sul – os salesianos projetaram e lutaram pela aprovação da primeira universidade salesiana do país, a Universidade Católica Dom Bosco, conseguindo sua aprovação em 1993 (BITTA, 2002, p. 01).

Juntamente com o curso de Pedagogia, o curso de Letras iniciou suas atividades que marcam o início da atuação da Missão Salesiana na educação superior no Estado do MS, sendo os primeiros cursos em nível superior a serem oferecidos em Campo Grande. O curso de Letras teve sua autorização oficial através do Parecer do CFE 619/61 e do Decreto 217/61, e seu reconhecimento ocorreu em 1968 mediante o Parecer do CFE 689/68 e pelo Decreto 63850/68.

A coordenadora pedagógica que atende a Escola Periférica, licenciada em Letras, iniciou sua licenciatura no ano de 2004, que teve a duração de três anos, concluindo assim sua formação acadêmica em 2006, após a aprovação da Resolução CNE/CES nº 18 de 13 de março de 2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras.

Apresenta-se nesse momento as coordenadoras pedagógicas formadas em Pedagogia, ambas cursaram Pedagogia na extinta Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso (FUCMT), hoje a atual Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

A coordenadora pedagógica que atende a escola periférica iniciou sua formação em 1985 com duração de quatro anos, concluindo em 1989 com habilitação em Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau e Administração escolar de 1º e 2º Graus.

A coordenadora pedagógica que atende a escola central também teve a duração do seu curso por quatro anos, iniciou em 1982 e concluiu em 1986 como consta em seu histórico escolar, licenciada em Pedagogia com habilitação em Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau e Orientação Educacional.

Quanto à habilitação das pedagogas, foi criada, em 1980, a Associação dos Supervisores Escolares de Mato Grosso do Sul (ASSUEMS). Após três anos, criou a Associação dos Orientadores Educacionais de Mato Grosso do Sul (AOMS). Essas associações fomentaram a regulamentação da categoria no Estado. Em 1989, mediante os Decretos nº 5.051 e nº 5.053 de 11 de abril de 1989, o governo estabeleceu o quantitativo de cargos e os critérios de lotação para os orientadores e supervisores para todas as escolas estaduais sul-mato-grossenses.

A natureza desses cargos foi assinalada pelo art. 2º, do Decreto n. 5721, em 5 de dezembro de 1990. A função de Orientação Educacional tem por finalidade “coordenar a ação que visa ao desenvolvimento integral do aluno, como sujeito do processo educacional,

sob o enfoque das Diretrizes Curriculares, nos diferentes graus e modalidades de ensino. ” Já a função do Supervisão Escolar tem por finalidade a “participação crítica, orientadora e articuladora dos diferentes saberes docentes na melhoria do processo educacional, ” sob o mesmo enfoque da função do Orientador Educacional.

Desse modo, cabia ao Orientador Educacional investigar a realidade escolar, percebendo as inúmeras relações dentro do espaço escolar como professor/aluno; estudante/estudante; professores/professores; professor/orientador; orientador educacional/supervisor escolar; supervisor escolar/diretor-orientador educacional; escola/família/comunidade. Assim, sua principal função era priorizar os aspectos político-pedagógicos dessas relações.

Quanto ao Supervisor Educacional, seu papel era acompanhar planejamento, a metodologia e técnicas com a finalidade de formar, ampliar e socializar o saber discente e docente. Sua função consistia na sistematização do conhecimento por meio da integração dos diversos componentes curriculares.

Com isso, a equipe pedagógica de cada unidade escolar dispunha de dois especialistas, um que tratava das relações e outro que abordava a metodologia. Almeida (2008, p. 2) afirma que o coordenador pedagógico constitui o “elo de ligação entre alunos, famílias, professores, coordenadores, a direção da escola e o processo ensino aprendizagem, para realização e concretização do processo”.

A partir dos conceitos acima apresentados, salienta-se que o coordenador pedagógico contribui para o desenvolvimento da escola e da sociedade, com base nas suas especificidades e suas perspectivas, de modo a responder as demandas e as exigências da sociedade e, em especial, naquilo que envolve o ensino e a aprendizagem.

CAPÍTULO 3 – O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MS

O texto em questão é resultado da pesquisa realizada sobre o papel da coordenação pedagógica e dedica-se a apresentar e analisar os dados coletados nas entrevistas realizadas junto à direção, coordenação pedagógica e professores em duas escolas da Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul (REE/MS) em Campo Grande. Conforme o objetivo após a pesquisa, deverá ser analisado o papel e a atuação do coordenador pedagógico do Ensino Fundamental dos Anos Finais na perspectiva dos entrevistados.

Diante do exposto, é essencial descrever de maneira concisa os lócus da pesquisa, ou seja, as escolas que foram selecionadas, explicitando o perfil de escola e os seus sujeitos, pois isto contribui para a compreensão das diversas relações entre a equipe gestora, educadores, estudantes e comunidade externa. A escolha de uma escola periférica e outra central se deu na busca do contraponto da realidade em que cada uma se insere.

A descrição em que essas escolas estão inseridas será mencionada considerando suas características no intuito de elucidar o público que ela atende, o seu entorno, a localização, os meios de transporte que atendem o público desta instituição, o quantitativo de profissionais, além de vislumbrar os cenários escolares.

Tendo em vista o objeto dessa pesquisa, utilizou-se a abordagem qualitativa, considerando que o contato direto do pesquisador com o cenário em que cada instituição está inserida, favoreça a percepção na ótica dos sujeitos da pesquisa. Para isso, realizaram-se entrevistas com nove participantes: duas diretoras, três coordenadoras pedagógicas e quatro professoras. Nessa ordem, as entrevistadas foram distribuídas em duas escolas: Escola Periférica (EP), uma diretora, duas coordenadoras pedagógicas e duas professoras; Escola Central (EC), uma diretora, uma coordenadora pedagógica e duas professoras.

Os dados coletados a partir das entrevistas semiestruturadas basearam-se em roteiros de entrevistas específicos para cada grupo de participantes, ou seja, um roteiro para os diretores, um para os coordenadores e um para os professores. Todas as entrevistas — gravadas e transcritas — foram realizadas de forma presencial, tendo em vista que ocorreram depois do período vacinal¹. Os resultados foram descritos e analisados por segmento, sendo

¹A COVID-19 é uma doença causada por um vírus da família do coronavírus, o SARS-CoV-2, que foi identificado no Brasil em 2020. A Organização Mundial de Saúde classificou a doença como uma pandemia que teve, como consequência, o distanciamento, a perda de pessoas próximas, as incertezas em relação ao próprio futuro ou de seus familiares. Esses foram alguns dos fatores que a pandemia da COVID-19 impôs às populações por quase dois anos (2020/2021), resultando em igual período de afastamento total ou parcial do

a perspectiva individual dos entrevistados voltada para as funções e as atribuições do coordenador pedagógico na unidade escolar em questão.

As entrevistas possibilitaram atingir os objetivos específicos da pesquisa e mensurar a atuação do coordenador pedagógico nos anos finais do ensino fundamental no cenário atual na Rede Estadual de Ensino (REE). O intuito era compreender, a partir da Resolução de n. 3.518/2018 (que rege as suas atribuições) o seu desempenho enquanto coordenador pedagógico neste estado.

3.1 As escolas e seus contextos históricos

A presente pesquisa foi realizada no município de Campo Grande, capital do Estado do Mato Grosso do Sul, com uma população estimada em 916.001 pessoas² (novecentos e dezesseis mil e um) habitantes. A Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, de acordo com o censo escolar³ de 2021, tem 15.885 estudantes distribuídos em 75 (setenta e cinco) unidades escolares que atendem o ensino fundamental em Campo Grande. Optou-se por entrevistar diretores, coordenadores pedagógicos e professores de duas escolas da capital com o objetivo de conhecer a clientela que cada escola atende, haja vista que as escolas ficam em regiões diferentes na cidade. Segue agora um breve histórico de cada escola. As informações foram retiradas dos relatos das coordenadoras pedagógicas e do Projeto Político Pedagógico (PPP)⁴ disponíveis no site da Secretaria de Estado de educação/SED-MS:

Escola Central - Ela surgiu na década de 1950 (não há registro do momento exato) como escola confessional católica num bairro da periferia da cidade de Campo Grande/MS. Oficializou-se como escola estadual de 1º grau em 1974, funcionando simultaneamente no mesmo prédio como Centro Social. Com o passar do tempo, o bairro foi deixando de ser periferia e hoje encontra-se em uma área nobre da cidade. Em 1991, a escola encontrava-se em condições inadequadas devido ao vandalismo. Passou por uma reforma em 1992-1993 para obter maior segurança e tranquilidade no desenvolvimento dos trabalhos de formação com os professores e com os alunos, que resultaram na erradicação da indisciplina e

ambiente escolar. E foi nesse período de atenção especial que ocorreram as entrevistas. No Brasil, a campanha de vacinação iniciou-se em janeiro de 2021. <https://brasilecola.uol.com.br/doencas/coronavirus-covid-19.htm>

² Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ms/campo-grande.html>. Consultado em 11 de novembro de 2021.

³ <https://qedu.org.br/municipio/5002704-campo-grande/censo-escolar>.

⁴ Secretaria de Estado de Educação SED/MS - Consultar Projeto Político Pedagógico:

<http://www.sistemas.sed.ms.gov.br/PortalSistemas/PPP>. Consultado em 23 de fevereiro de 2022.

violência. Em 1999, com o grupo de professores comprometidos com a filosofia e objetivos da escola, foi possível a elaboração e implantação do projeto político pedagógico da escola. Hoje, ela oferece o ensino regular nas etapas do Ensino Fundamental Anos finais com 248 (duzentos e quarenta e oito) estudantes e no Ensino Médio atende 241 (duzentos e quarenta e um) estudantes, totalizando 489 (quatrocentos e oitenta e nove) educandos. Essas etapas de ensino são atendidas por 71 (setenta e um) professores. A escola apresenta uma taxa de rendimento de 100% de aprovação para os estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

De acordo com a Resolução/SED n. 3.518, de 21 de novembro de 2018, a unidade tem direito a duas coordenadoras pedagógicas. Entretanto, até o presente momento a escola é atendida apenas por uma coordenadora pedagógica. Tem seu corpo discente composto por alunos provenientes em sua maioria de bairros distintos da cidade, sendo que os que residem no entorno constituem um quantitativo bem pequeno. A região é bem servida de transporte coletivo, e perto da escola existem vários pontos de ônibus com constante fluxo do transporte vindo dos diferentes bairros da cidade.

Escola Periférica - Foi inaugurada em 1986, atendendo a uma reivindicação dos moradores da comunidade, que sentiam a necessidade de uma escola que os atendesse naquela localidade. A escola está inserida em uma comunidade de bairro periférico, contudo, a comunidade dispõe de serviços básicos de saúde, saneamento e pontos de ônibus próximos à escola. Ela oferece o ensino regular nas etapas do Ensino Fundamental Anos Iniciais com 86 (oitenta e seis) estudantes matriculados, nos Anos Finais 204 (duzentos e quatro) e no Ensino Médio 76, totalizando 366 estudantes⁵. A escola é atendida por 38 professores, quatro readaptados e duas coordenadoras pedagógicas, pois de acordo com a Resolução/SED n. 3.518, de 21 de novembro de 2018, no Art. 5º, “A lotação e a designação de Coordenador Pedagógico estão condicionadas ao quantitativo de estudantes existentes na escola.” A escola em questão apresenta uma taxa de rendimento escolar⁶ de 1,5% de reprovação, 2,6% de abandono escolar e 95,9% de aprovação de estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

⁵Sistema de Gestão de Dados Escolares (SGDE). Disponível em: <<http://www.sgde.ms.gov.br/sgde/relatorio#/gerencial/matricula/consolidada>>. Consultado em 11 de novembro de 2021.

⁶<https://novo.qedu.org.br/>. Consultado em set.de 2022.

A maioria dos estudantes faz uso do transporte público como meio para chegar à escola. Outra parte bem pequena utiliza carro, bicicleta e moto. Há ainda um outro grupo que mora no entorno e não necessita de nenhum transporte.

3.2 O papel da coordenação pedagógica segundo os entrevistados (as)

A seguir, apresenta-se a primeira parte do questionário que consistiu em levantamento dos dados pessoais e profissionais dos entrevistados, o que permitiu traçar o perfil deles e conhecê-los um pouco mais. Na tabela abaixo, apresenta-se quem são os sujeitos partícipes dessa pesquisa e que contribuíram com as informações para Tabela 6.

Tabela 6 - Entrevistados para a pesquisa

Escola	Entrevistados	Escolaridade	Tempo de atuação na função	Situação funcional	Tempo como docente
Escola Central	D1	Eu sou doutora em Ciências da Educação.	20 anos nesta escola.	Concursada há 33 anos.	São 40 anos de Magistério.
Escola Periférica	D2	Graduação em Pedagogia e depois pós-graduação.	5 anos.	Efetiva desde 2000.	São 32 anos.
Escola Periférica	CP 1	Pedagogia, Especialização em Metodologia do Ensino Superior Noturno e em Licitação e Supervisão.	21 anos.	Concursada no cargo de especialista de educação.	29 anos.
Escola Central	CP 2	Pedagoga, Pós em Sociopsicomotricidade, em mediação na aprendizagem de Feuerstein.	22 anos.	Efetiva no cargo de Especialista de Educação.	15 anos.
Escola Periférica	CP 3	Ciência da computação que é matemática, programação de computador e Letras em português e inglês e literatura.	17 anos.	Efetiva desde 2016, mas eu já atuava como convocada.	7 anos.

Escola Central	Prof.1	Formada em matemática, pedagogia, pós-graduada em matemática, em psicopedagogia e em coordenação e gestão escolar.	20 anos.	Contratada.	Na função de professora já tenho 20 anos.
Escola Periférica	Prof.2	Licenciatura em Matemática, pós-graduação em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica.	11 anos.	Efetiva na rede estadual.	São 11 anos.
Escola Central	Prof.3	Tenho superior completo e mestrado em educação.	15 anos.	Sou efetiva.	Tenho 15 anos.
Escola Periférica	Prof.4	Bacharel em direito, licenciatura em Letras, pós-graduada em processo penal e em Docência no ensino superior. Formada em História e pós-graduada em educação especial.	1 ano e 7 meses.	Sou convocada, contratada.	1 ano e 7 meses.

Fonte: Produção da autora

A tabela acima (Tabela 6) circunda as questões pessoais relacionadas aos entrevistados. Ela indica a situação funcional, sua formação acadêmica e o tempo de atuação na atual função. Nesta pesquisa, as escolas serão denominadas de Escola Central (EC) e Escola Periférica (EP) para indicar as escolas selecionadas. E para colocar a salvo a imagem dos sujeitos da pesquisa, os mesmos serão nomeados da seguinte forma: Diretor Escolar D1 e D2, Coordenador Pedagógico CP 1, CP 2 e CP 3 e Professor Prof. 1, Prof. 2, Prof. 3 e Prof. 4.

Observa-se que praticamente todos os envolvidos detêm uma vasta experiência no campo da educação pública, visto que quem possui menos tempo de atuação na área é a professora da escola periférica que está iniciando agora sua carreira na profissão de docência, um ano e sete meses.

Faremos a seguir uma breve apresentação de cada professora entrevistada. Serão nomeadas como descrito no texto acima (Prof. 1, Prof. 2, Prof. 3 e Prof. 4).

Professoras da Escola Central:

A Prof. 1 é graduada em matemática e em pedagogia, ama estudar e por isso fez várias pós-graduações: psicopedagogia, coordenação e gestão escolar. Ela disse ter tentado fazer o mestrado na Universidade Federal, porém, mesmo sendo aprovada, desistiu por motivos pessoais. Atuou por muito tempo na área de Libras na rede estadual. Está na educação há 20 anos.

A Prof. 3 é efetiva há 15 anos na rede estadual, mestre em Educação, especializada em Psicopedagogia e graduada em Pedagogia e Serviço Social. Ela é uma professora muito querida pelos alunos e seus colegas de trabalho e está na docência desta escola desde sua efetivação na rede estadual.

Professoras da Escola Periférica:

A Prof. 2 iniciou suas atividades profissionais em 2011. Tem Licenciatura em Matemática, pós-graduação em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica e é efetiva na rede estadual. É uma pessoa bastante tímida. Gosta muito de dar aulas e exerce a docência nas duas redes, estadual e municipal no Ensino Fundamental – Anos Finais.

A Prof. 4 atua na Escola Periférica e está iniciando sua carreira na docência há pouco tempo. Tem apenas um ano e sete meses em sala de aula como contratada. Sua formação acadêmica é licenciatura em Letras, Bacharel em Direito, é pós-graduada em Processo Penal e em Docência no Ensino Superior, formada em História e pós-graduada em educação especial.

Neste subcapítulo abordaremos as entrevistas realizadas com os sujeitos desta pesquisa. As professoras entrevistadas são:

- a. Escola Periférica - Prof. 2 e Prof. 4
- b. Escola Central - Prof. 1 e Prof. 3

A realização das entrevistas junto às professoras possibilitou coletar suas impressões em relação à atuação das coordenadoras pedagógicas e o quanto essa ação influencia o trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula. Os dados descritos abaixo se referem à pesquisa realizada com as professoras. Realizou-se em duas escolas da rede estadual de Campo Grande/MS, sendo entrevistadas duas professoras por escola, como referido acima:

- As professoras da Escola Periférica (EP) - **Prof 2** - Formada em Licenciatura Matemática, atua na função de professora há 11 (onze) anos, sendo efetiva na rede estadual; **Prof. 4** - Licenciatura em Letras e História. Atua em sala de aula há 1 (um) ano e 7 (sete) meses e é convocada.

- Professoras da Escola Central (EC) - **Prof.1** - É Pedagoga, tem licenciatura em Matemática, atua na função há 20 (vinte) anos e é convocada; **Prof. 3** - Graduada em Pedagogia e Mestrado em Educação, atua há 15 (quinze) anos na função de professora e é efetiva na rede estadual.

As professoras da Escola Periférica foram entrevistadas na escola onde atuam, em sua respectiva sala de aula. Já as professoras da Escola Central foram entrevistadas na sala dos professores.

3.3 O saber e o fazer docente a partir das vivências das professoras na escola frente à atuação da Coordenação Pedagógica

A realização das entrevistas com as professoras possibilitou coletar suas opiniões em relação à atuação da coordenação pedagógica e ponderar sobre a influência das contribuições de suas práticas pedagógicas. Essas informações possibilitaram analisar quanto essa dinâmica influenciou os docentes, seja de forma positiva ou negativa, em seu trabalho pedagógico desenvolvido nas salas de aula.

O questionário elaborado para as professoras foi composto por 13 (treze) questões, sendo as 6 (seis) primeiras para dados de identificação e situação funcional que foram apresentadas na tabela 5 e as questões de 7 (sete) a 13 (treze) aplicam-se à análise propriamente dita.

Na questão 7, as professoras (Prof.1 e Prof.3) da Escola Central (EC) e as professoras (Prof.2 e Prof.4) da Escola Periférica (EP) foram questionadas se elas tinham conhecimento de quais são as atribuições do coordenador pedagógico e em sua concepção qual é a função deste profissional na escola. Em suas respostas, as professoras demonstraram não ter muita clareza o que cabe ao coordenador pedagógico de acordo com a resolução que rege a função. Apesar de todas responderem ter conhecimento das atribuições deste profissional, fica evidente em suas respostas que as professoras (Prof.1 e Prof.3) da escola central (EC) sabem que existe um documento que rege a função e que são muitas as atribuições, e as demais professoras (Prof.2 e Prof.4) citam que as atribuições são: acompanhar e orientar o professor no seu fazer pedagógico. Teceram as seguintes respostas: “[...] acho que é como diz a palavra coordenador pedagógico, ele deveria coordenar a parte pedagógica do professor dentro de sala de aula, as questões direcionadas para o aluno...” (Prof. 1 EC). Predominou nas respostas a “[...] orientação principalmente pedagógica dos professores, [a ação de] orientar e atender aos pais e alunos[...]

As outras duas professoras pontuam que a função do orientador pedagógico é apoiar os professores no seu “fazer pedagógico e no colegiado”.

Oliveira (2020) pontua o coordenador pedagógico como

Transformador, tem compromisso com a provocação para o questionamento, de modo a ajudar os professores a serem críticos e reflexivos em toda a sua prática docente para cumprir seus objetivos educacionais. Portanto, cabe ao coordenador pedagógico o relacionamento com os pais e a comunidade, especialmente no que se refere ao funcionamento pedagógico-curricular e didático da escola e a comunicação e interpretação da avaliação dos alunos (OLIVEIRA, 2020, p. 56).

O coordenador pedagógico tem como papel principal ser um articulador que oferece condições para que os professores trabalhem coletivamente as propostas curriculares com ações de parceria, de acordo com a realidade em que estão inseridos.

Este profissional é aquele que precisa conhecer as rotinas diárias, as necessidades da comunidade escolar e as propostas pedagógicas da escola. Ele também possibilita que novos significados sejam atribuídos à prática educativa da escola e à prática pedagógica dos professores.

A Prof.1 da Escola Central, quando questionada se na visão dela a coordenadora pedagógica tem cumprido seu papel, esta prontamente relatou sobre as dificuldades que a pandemia da COVID-19 trouxe para o desenvolvimento do trabalho da coordenadora e como administrou os desafios apresentados.

No entanto, as demais professoras não conseguiram, num primeiro momento, entender como é relevante o papel da coordenadora pedagógica, visto que suas respostas foram voltadas a resolver as dificuldades cotidianas, acompanhar os planejamentos, tirar dúvidas, entre outras situações semelhantes. Como afirmado a seguir “acompanha nossos planejamentos, os cursos de formação, mesmo aqueles que vêm da SED (Prof. 3 EC)”. As Prof. 2 EP e Prof. 4 EP afirmam serem atendidas em todas as dificuldades tanto no ensino presencial como no ensino remoto, bem como para “tirar dúvidas, questionamentos e trocar ideias com relação às questões dentro e fora de sala de aula”.

O papel do coordenador pedagógico engloba inúmeras ações, dentre elas, os citados pelas professoras. Porém, este profissional é peça chave na rotina escolar e elas não têm dimensão da extensão das atribuições que cabem ao coordenador pedagógico. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), as atribuições do coordenador estão aliadas à autonomia para orientar e organizar o trabalho pedagógico na escola como instituição, além de garantir nos variados setores que se faça uma gestão participativa e democrática.

O cotidiano escolar, conforme Alves (2003), caracteriza-se como uma rede de subjetividades de múltiplos processos em que este encontra-se misturado a uma relação com a cultura no espaço escolar. Sacristán (1999) acredita que as práticas organizadas e relacionadas ao funcionamento da escola, o trabalho com os professores, a divisão de tempo e do espaço escolar envolvem o coletivo da escola, abrangendo as práticas pedagógicas direcionadas aos relacionamentos sociais ligados à comunicação interpessoal.

Na questão 9, ao ser perguntado se a coordenadora pedagógica oferece subsídios que possibilitem a atualização e aperfeiçoamento em relação ao seu exercício profissional e de que forma isso acontece, todas foram unânimes em responder afirmativamente, e citaram exemplos de como são atendidas. A Prof. 1 EC descreveu de modo muito feliz o apoio recebido da coordenação para uma proposta de matemática financeira com sua turma que envolvia uma parceria com uma instituição financeira de Campo Grande. As Prof. 2 EP e Prof. 3 EC relatam que frequentemente suas coordenadoras informam sobre cursos on-line para obter certificação e as olimpíadas de matemática, [...] e toda vez que tem algum curso de formação, a coordenação encaminha. Segundo estas, sempre estão atualizadas. Criar vínculo com a equipe de professores e estabelecer um trabalho de parceria é fundamental e claramente esse elo é sólido e consistente na relação professor/coordenador.

Ao serem questionadas sobre qual é o apoio que a coordenadora pedagógica oferece em relação às necessidades das turmas em sala de aula e de que forma ela as supre, observa-se nas respostas das professoras que o que mais chama atenção não são as questões voltadas para a aprendizagem dos estudantes, mas as que envolvem problemas, como a impressão de matérias para os estudantes e até mesmo para elas, explicar o funcionamento da escola em determinadas situações, como elaborar um formulário, por exemplo. Nestes casos triviais, mas importantes, há a disponibilidade da coordenadora em atendê-las prontamente a qualquer momento. Entretanto, uma das professoras diz que quando procura sua coordenadora “ela supre com material de leitura e com sugestões de como trabalhar” (Prof.3 EC). Esse cenário é preocupante, porque três das quatro professoras entrevistadas em momento algum referem-se ao acompanhamento pedagógico, este sequer aparece como uma preocupação ou dificuldade.

A Fundação Victor Civita realizou uma pesquisa em que Serpa e Lopes (2011) afirmam:

Os motivos que levam o coordenador pedagógico a não desempenhar bem seu principal papel passam pela variedade de demandas que chegam às suas mãos e pela falta de identidade profissional bem definida, que faz com que ninguém (nem o próprio) tenha clareza sobre o que é responsabilidade dele e o que deve ser

delegado. Desprovido de certezas, ele vai escolhendo o que fazer ou não, no dia a dia, durante o exercício da função (SERPA; LOPES, 2011, p. 06).

Foi questionado também acerca de como elas (as professoras) avaliam o papel desempenhado pela coordenação pedagógica em relação aos estudantes e à família. A Prof. 1 EC sugere que talvez seria bom se houvesse um coordenador pedagógico para atender apenas os estudantes “Eu falo que a coordenação pedagógica trabalha muito, [...] enfim, é o [seu] papel, talvez tivesse que ter dois coordenadores, um que trabalhasse com o aluno e outro que trabalhasse com o professor”. A Prof^a 2 EP relata que sua coordenadora tem a prática de dar uma devolutiva após conversar com o estudante e sua família. A Prof. 4 EP relata que presenciou a preocupação da escola em relação às famílias: “[...] ainda mais na situação atual que estamos passando, elas sempre estão presentes em busca de saber da vida de cada aluno, o que eles passam no seu dia a dia para poder tentar chegar até eles”. A Prof.3 EC relata empolgada:

É dez! [...] Às vezes tem turmas que apresentam um determinado comportamento, uma determinada dificuldade e é nesse momento que a coordenação entra, indo na sala, conversando, e às vezes preparando até aulas diferenciadas em que a própria coordenadora vai lá e aplica” (Prof. 3 EC).

Na realidade da escola em que a prof. 3 trabalha, é perceptível que a coordenadora tem uma relação excelente com a direção e é realizado um trabalho em parceria. É neste contexto que compreendemos a importância da coordenação pedagógica no processo ensino-aprendizagem com ações de formação e parceria.

Como afirmam os autores Barros e Eugenio (2014, p. 11), é fundamental essa coerência entre os atores escolares e suas ações conscientes, “somente sendo conhecedores de sua função, os profissionais da educação podem desfrutar das possibilidades que seu cargo oferece e quão importante é a articulação destas na prática educativa”.

Encerrei a nossa entrevista questionando sobre o momento pandêmico que estamos vivendo desde 2020, em que, por meio da Resolução/SED N. 3.745⁷, de 19 de março de 2020, em seu

Art. 1º Para cumprimento da carga horária anual e dias letivos aos quais o estudante tem direito, conforme legislação, nas escolas da Rede Estadual de Ensino **será ofertada Atividade Pedagógica Complementar (APC)**, durante o período de suspensão das aulas presenciais prevista no Decreto n. 15.391, de 16 de março de 2020 (MATO GROSSO DO SUL, 2020. grifo nosso).

⁷ A Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, no uso das atribuições legais, considerando o disposto no Decreto n. 15.391, de 16 de março de 2020, que dispõe sobre medidas temporárias a serem adotadas no âmbito da Administração Pública do Estado de Mato Grosso do Sul, para prevenção do contágio da doença COVID-19, e suspendeu as aulas presenciais nas unidades escolares e nos centros da Rede Estadual de Ensino.

Frente às necessidades atuais provocadas pela pandemia COVID-19, como está sendo o desempenho da função do coordenador pedagógico? Todas as quatro professoras foram unânimes em afirmar que as coordenadoras se desdobram para atender a todos, professores, estudantes e seus familiares.

Em todo momento ela está intervindo. [...] ontem mesmo a coordenadora estava sentada com o professor que é de apoio, conversando com ele, explicando, dando sugestões [...], fazendo a ponte com a família. [...] isso é necessário dentro da escola com a pandemia, agora mais do que nunca. [...] Eu acho que a coordenação pedagógica nesse sentido da pandemia trabalha muito, mas muito mais mesmo (Prof. 1 EC).

Frente às necessidades e agora! Da melhor maneira possível, com as ferramentas que se tem. Sabe aquela história de fazer o melhor com o que se tem? Eu sinto que é tanto a coordenação, como a direção, todos nós. [...] Então, eu acho que não teria como fazer mais” (Prof. 2 EP).

Nossa! Eu acho que o trabalho triplicou, quadruplicou pra todo mundo. Não só para a coordenação, para o professor e todo mundo. Mas nós tivemos sim uma atuação da coordenação pedagógica bastante presente, tanto via e-mail, tanto pelo WhatsApp, como o Google Meet. Contribuiu sim, porque não houve uma ruptura do trabalho, entendeu, as soluções para as dificuldades vieram rápidas, por exemplo: vamos fazer como? Vai fazer APC? Por quanto tempo? E depois... A APC não está dando certo (Prof. 3 EC).

Sempre pronta a atender, a resolver a situação, entender o que está acontecendo no cotidiano, tanto da família como da comunidade. [...] É por WhatsApp, no privado, estando disponível nos finais de semana, no período noturno (Prof. 4 EP).

Como relatado pelas professoras, o momento pandêmico provocou muitas mudanças, adaptações e novos aprendizados. O ensino remoto, o uso de tecnologia que fazia parte da rotina diária, a elaboração das Atividades Pedagógicas Complementares (APCs)⁸ trouxeram uma série de desafios para o dia a dia dos estudantes, professores e gestores. E com a coordenação pedagógica não foi diferente.

As mudanças que ocorreram a partir da COVID-19 provocaram o aumento das atribuições e responsabilidades das escolas que, em grande parte, sentiram com intensidade as dificuldades de trabalhar num espaço virtual, sendo que muitos não dispunham de equipamentos tecnológicos suficientes e nem estrutura física apropriada para enfrentar essa situação. Como afirmam Barros e Eugenio (2014, p. 4), “(...) o coordenador precisa ter clareza dos seus propósitos e objetivos e um espaço de autonomia profissional que viabilize a realização de um bom trabalho”. Foi necessária uma mobilização entre diretores, coordenadores pedagógicos e professores com o propósito de fazer com que os alunos não fossem tão prejudicados em seus estudos.

⁸A Secretaria Estadual de Educação – SED/MS comunica a Resolução/SED n. 3.745, de 19 de março de 2020, que regulamentou a suspensão das aulas presenciais para a oferta das Atividades Pedagógicas Complementares (APCs).

Ao final da entrevista foi dada oportunidade a todas as professoras, caso quisessem fazer alguma consideração. Apenas a Prof. 1 EC contribuiu, as demais pontuaram que já haviam respondido tudo nas questões anteriores. Seguem abaixo as respostas:

Acho que a educação faz parte da nossa vida e a gente não valoriza. [...] Talvez com essa pandemia, a educação vai ter uma valorização, eu espero. Em 20 anos de atuação eu espero que com a pandemia isso se eleve. [...] A gente fica bem preocupada com isso porque a educação é o começo, a escola faz parte... meus alunos estão felizes por terem voltado, a gente percebe isso principalmente nos pequenos, a faixa etária que você está pesquisando, eles estão felizes de estar aqui. A escola é a casa deles, é a segunda casa deles, eles se sentem seguros (Prof. 1 EC).

Ficou evidenciado nas respostas das professoras que elas estão cientes de seu papel social, que é proporcionar uma educação de qualidade, e para isso contam com o suporte da coordenação pedagógica para que possam ressignificar sua prática pedagógica. É claro, entretanto, que falta clareza sobre quais são as atribuições que competem à coordenadora pedagógica, e isso nos revela que esta função dentro da escola está em construção.

Placco (2006) salienta a importância de o coordenador pedagógico posicionar-se claramente no contexto profissional em que está inserido.

Assim como o professor é responsável, na sala de aula, pela mediação aluno/conhecimento, a parceria entre coordenador pedagógico educacional e professor concretiza as mediações necessárias para o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico na escola. Essa parceria se traduz em um processo formativo contínuo, em que a reflexão e os questionamentos do professor quanto à sua prática pedagógica encontram e se confrontam com os questionamentos e fundamentos teóricos evocados pelo coordenador pedagógico-educacional, num movimento em que ambos se formam e se transformam (PLACCO, 2006, p. 95).

Essa parceria fortalece a prática do professor e do coordenador pedagógico.

Nestes aspectos, surgem também outras indagações: o que pensa o coordenador pedagógico a respeito das suas atribuições, nas relações com a direção, docentes, estudantes e a família? A seguir, vamos conhecer qual é a visão das coordenadoras pedagógicas e como ocorreu a sua atuação dentro da escola frente a todos os desafios que a função lhes impõe.

3.4 A coordenação pedagógica e suas atribuições na organização do trabalho pedagógico

Consoante a Libâneo (2001), o coordenador pedagógico é aquele que responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico, encontrando-se diretamente relacionado com os professores, estudantes e família. Junto ao corpo docente, o coordenador

tem como atribuição principal a assistência didática pedagógica, refletindo sobre as práticas de ensino, facilitando e construindo novas situações de aprendizagem, capazes de auxiliar os estudantes ao longo da sua formação.

Essa entrevista com as coordenadoras pedagógicas teve o intuito de atender aos objetivos específicos propostos nesta pesquisa, sendo que um deles é analisar a atuação do coordenador pedagógico dos Anos Finais nas duas escolas, sendo uma central e outra da periferia da cidade de Campo Grande.

Entende-se que o docente formado por um coordenador terá como sustentação assuntos referentes ao planejamento, dúvidas em relação às aprendizagens dos estudantes, à indisciplina, aos diversos instrumentos de avaliação, acompanhamento e planos de ações, entre outras situações, a fim de sanar as dificuldades de aprendizagem apresentadas.

Iniciam-se agora os descritores que se referem à pesquisa realizada com as três coordenadoras pedagógicas de duas escolas da rede estadual de Campo Grande/MS, sendo entrevistadas duas coordenadoras da escola periférica e uma da escola da área central.

O questionário contém 23 questões e foi dividido da seguinte forma: as 3 (três) primeiras questões sobre os dados de identificação, de 5 (cinco) a 12 (doze) sobre a trajetória profissional, as questões 13 (treze) e 14 (quatorze) sobre a unidade escolar e de 15 (quinze) a 23 (vinte e três) referentes a conhecimentos e práticas desenvolvidas em sua função enquanto coordenador pedagógico.

Neste momento, faremos uma breve apresentação de cada coordenadora entrevistada.

A Escola Periférica (EP), em que a coordenadora CP 1 atua, atende o ensino fundamental a partir do quarto ano até o ensino médio, que foi implantado este ano até o segundo ano do ensino médio. É pedagoga com habilitação em administração e supervisão. Fez especialização em metodologia do ensino superior noturno. É efetiva no cargo de especialista de educação, um cargo em extinção na rede estadual. Já está em vias de se aposentar. Observei durante a entrevista que é uma pessoa muito comunicativa, interage com todos à sua volta, sempre com um sorriso largo. Durante a entrevista, fomos algumas vezes interrompidas por diferentes motivos: uma ligação no celular, a secretária querendo uma informação e professores procurando por ela.

A coordenadora pedagógica CP 3 da Escola Periférica (EP) é efetiva desde 2016, porém já trabalhava na função da coordenação pedagógica como convocada desde 2018. Tem duas graduações, uma em Matemática e outra em Letras. Fez quatro especializações: Comunicação e Linguagem, Coordenação Pedagógica, Metodologia do Ensino Superior e Gestão Escolar. A CP 3 demonstra ser mais tímida, porém é muito ativa. Durante a

entrevista, observei que suas respostas são diretas e objetivas e que ela estava muito atenta à sua volta. Sempre atuou como professora em sala de aula em um dos períodos. Hoje está efetiva como professora na rede municipal de Campo Grande no período matutino.

A coordenadora pedagógica CP 2, que atende a Escola Central (EC), é aparentemente séria, mas acolhe a todos com um sorriso aberto, demonstra conhecer sua equipe e sempre responde com tranquilidade a qualquer questionamento. Demonstra ser muito organizada. É pedagoga com especialização em sociopsicomotricidade. Concurada como especialista de educação, está cumprindo o prazo para se aposentar do concurso de 1999. Na época, sua aprovação foi para orientadora educacional, porém, com a mudança no governo estadual, todos os orientadores educacionais e supervisores passaram a ter a nomenclatura de Coordenador Pedagógico. Esta teve outras experiências na educação como: gestora do ensino fundamental da Secretaria da Educação, gestora da educação profissional e por dois anos atuou como diretora de escola. Mas sua principal experiência é como coordenadora pedagógica da educação infantil ao ensino médio.

As duas escolas são de porte médio. A coordenadora CP 2 da Escola Central (EC) atende 410 (quatrocentos e dez) estudantes com 35 (trinta e cinco) professores distribuídos em matutino e vespertino. Na Escola Periférica (EP) a coordenadora CP 1 atende 196 (cento e noventa e seis) estudantes no período matutino e 19 (dezenove) professores. A coordenadora CP 3 atende no período vespertino 161 (cento e sessenta e um) estudantes com 16 (dezesesseis) professores.

Inicia-se a entrevista (questão 12) propriamente dita indagando como ela, coordenadora, realiza a organização da sua rotina de trabalho. As coordenadoras CP1 e CP3 da Escola Periférica (EP) relatam sua rotina de forma abrangente.

Olha, no início do ano eu faço um esqueleto, porque às vezes a gente tem que ter um plano de ação registrado normal. [...] E mensalmente vou me reunir com a direção para falar como está cada um. [...] Fazemos um cronograma de todos os acontecimentos da escola. [...] Este ano o que mais teve foi mudança, então a gente senta e planeja por bimestre (CP 1).

Eu uso muito formulários, tabelas e muita conversa, então a minha rotina é chegar cedo. Eu procuro me organizar para não deixar nada acumular. [...] Senão você sempre acaba trabalhando mais do que o seu horário de trabalho (CP 3).

A CP 1 parte do plano de ação que ela, enquanto coordenadora, elabora no início do ano para organizar a sua rotina, e mensalmente, reúne-se com a direção para apresentar o desenvolvimento do trabalho de cada professor. Ela também aponta que, devido ao momento pandêmico da COVID-19 em que vivemos, passou por muitas mudanças e teve que se readaptar. A coordenadora (CP3) pontua que em sua rotina adota o uso de formulários,

tabelas e o diálogo com seus professores como forma de organização para que não haja acúmulo de trabalho e tenha que realizá-lo fora do seu horário de trabalho. As respostas das coordenadoras acima não deixam claro como elas desenvolvem suas rotinas de trabalho no cotidiano escolar, no atendimento aos estudantes, professores e comunidade escolar.

A coordenadora CP 2 da Escola Central (EC) relata que sua rotina tem sofrido mudanças devido ao período de transição do trabalho remoto “indo para um outro tipo, que é o híbrido com alternância” e, segundo ela, sua rotina tem passado por muitas mudanças. Apesar disso, pontua que uma das suas características é o registro. Ela divide sua rotina em organizar seus registros, ler os planejamentos, acompanhar o trabalho dos professores, conversar com os estudantes e realizar reuniões de estudos com os professores.

Eu sempre gostei de registrar tudo. [...] Existem registros que são fixos, eles sempre vão existir. Como agora, que a gente está no remoto, que tem o presencial e o não presencial. [...] As atas de uma orientação pedagógica, de uma conversa pedagógica com o professor, ou o atendimento de um aluno que tem alguma dificuldade. Você precisa fazer um aconselhamento junto com o pai, com a mãe, então esses registros quase não mudam o formato. [...] Ler os planejamentos, principalmente na parte em que eles desenvolvem a aula. [...] Discutindo o processo pedagógico, a relação pedagógica entre o aluno e a sala de aula. [...] Arelado àquilo que a gente discute nas reuniões pedagógicas, com o que estudamos. [...] Isso são práticas da minha rotina, que acabam dando um impacto no trabalho com os alunos e os professores também (CP 2).

A organização é fundamental para o sucesso no trabalho do coordenador pedagógico, pois cabe a este profissional organizar toda a rotina docente, calendário escolar, estipular prazos e acompanhar a execução dos planejamentos, avaliações, trabalhos, entre outras atividades desenvolvidas na escola.

Pensar sobre organização exige pensar a escola em sua função social e em sua função administrativa. Nesse contexto de pandemia não é diferente, diferente mesmo é o espaço (virtual) onde as atividades da escola vêm sendo desenvolvidas, por isso, sua organização também precisa ser diferenciada, mas a escola ainda se organiza de modo sistemático e intencional (FERRAZ, FERREIRA, FERRAZ, 2021, P. 323).

Diante disso, torna-se necessário observar as possibilidades de atuação e desenvolvimento das extensões que constituem a práxis pedagógica, ou melhor, as práticas realizadas pelos sujeitos do contexto escolar.

Quando perguntado na questão 13 (treze) sobre os projetos vinculados ao Ministério da Educação/MEC que acontecem na escola, a CP2 da Escola Central (EC) citou as Olimpíadas Brasileiras de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP). As coordenadoras CP1 e CP3 da Escola Periférica (EP) citaram apenas os projetos propostos pela Secretaria

de Educação, como: “[...] meio ambiente, Consciência Negra, trânsito, maio amarelo, essas coisas. Tem umas coisas que são fixas” (CP 1); “Nós temos vários, trânsito, meio ambiente e dengue e agora COVID, sem falar Família na Escola” (CP 3); “[...] hoje eles estão participando da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas. Isso é do Governo Federal. O que que a gente tem aqui, neste ano de 2021, pelo Governo Federal. Eu não me lembro de ter outras coisas” (CP 2).

Quando indagadas a respeito da questão 14 (catorze) sobre o apoio dos professores para desenvolverem suas atribuições, as três coordenadoras afirmaram ter uma boa relação com sua equipe pedagógica, porém alegaram existirem algumas dificuldades com certos professores. Contudo, afirmam que isso não inviabiliza o trabalho dentro da escola.

A coordenadora CP 1 da Escola Periférica (EP) relata que “tirando um determinado professor que chegou depois e tem dificuldades em relação à pontualidade, não de horário, mas de entregas diversas solicitadas por ela”, entretanto, alega não ter problemas com os demais professores. A CP 3, também da Escola Periférica (EP), aponta que o trabalho tradicional de alguns professores dificulta em alguns momentos, porém, nesses casos, ela precisa se empenhar um pouco mais nas tratativas e apresentação de resultados devido aos questionamentos dos mesmos em relação às suas propostas pedagógicas, “e muitos ainda questionam e esperam para ver se dá resultado para depois fazer” (CP3).

O coordenador pedagógico, afirma Rossi (2006, p. 68), “esforça-se por unir, desafiar e fabricar, com fios separados e heterogêneos um tecido escolar, comunitário e social, coerente e unido, em meios a conflitos, oposições, negociações e acordos”.

A coordenadora da Escola Central diz “encontrar o apoio dos professores. Agora eu vejo que isso não é tão natural. Isso é construído. [...] Eu sempre consegui ter uma boa relação com os professores” (CP 2).

Para Almeida (2006), o coordenador pedagógico pode ser aquele que promove mudanças nas práticas dos professores mediante articulações permeadas por valores, convicções, atitudes; e por meio de suas articulações internas que sua ação desencadeia nos professores ao mobilizar suas dimensões políticas, humano-interacionais e técnicas, reveladas em sua prática.

A questão 15 (quinze) trata sobre o apoio da direção em relação ao desenvolvimento das suas atribuições. Nesse momento as coordenadoras da Escola Periférica (EP) e a coordenadora da Escola Central (EC) foram enfáticas em afirmar o apoio que recebem de suas diretoras. Elas sinalizaram que isso ocorre pelos seguintes fatores: “experiência como

professora e coordenadora” (CP1); “liberdade para trabalhar” (CP3) e “confiança recíproca” (CP 2).

(...) ela (diretora) já foi professora e coordenadora, então isso ajuda demais, porque aí ela tem essa visão, sabe das dificuldades. (CP 1) - Escola Periférica.

(...) a direção é muito boa, ela é uma mãezona, ela abraça mesmo, se você tem ideias, isso é bom porque te dá liberdade para trabalhar. (CP 3) - Escola Periférica.

(...) eu vejo que isso tem a ver com a maneira que o coordenador se dirige à direção, e ele divide o trabalho, ele conhece a função dele e ele a desempenha. A direção também, ela precisa confiar em você. (CP 2) - Escola Central.

As experiências das coordenadoras da Escola Periférica, quando perguntadas na questão 16 (dezesesseis) em relação ao apoio da Secretaria de Estado de Educação/SED, resumiu-se em “nós temos informações jurídicas e um sistema de assessoramento técnico” (CP 1). A coordenadora CP 3 disse “encontro, mas pouco, porque é muita burocracia na secretaria de educação. Até chegar e pedir demora muito uma resposta”. Não obstante, a coordenadora da Escola Central teve uma experiência melhor, a mesma alegou, sempre que precisou foi atendida, como cita: “Olha, sempre que eu procurei, eu sempre encontrei apoio. (...) Hoje, por exemplo, nesse negócio da pandemia, sempre que eu ligo lá e pergunto as pessoas me atendem” (CP 2).

Quando indagadas na questão 17 (dezessete) sobre quais os desafios mais comuns enfrentados por elas na rotina diária, a coordenadora da Escola Central CP 2 justifica que “hoje está sendo... aqui na escola, a gente tem a parte tecnológica muito precária, os computadores, a tecnologia mesmo, a internet...” Ela ainda diz que, devido a esse momento pandêmico em que se trabalha muito com “o celular, o computador, filmando aulas, reunião on-line eu precisava ter uma tecnologia melhor”, e isso acaba por resultar em um grande esforço porque, conforme ela diz, é grande a demanda de trabalho, porém não consegue atendê-la de forma rápida.

Percebe-se o quanto é desafiador o trabalho do coordenador pedagógico que, além de mediar e contribuir com os professores, busca relacionar-se de maneira profissional com os assuntos referentes à realidade sociocultural que circundam cada indivíduo integrante do ambiente escolar.

As coordenadoras da Escola Periférica CP 1 e CP 3 são unânimes em colocar a família como um dos fatores que geram esses desafios a serem enfrentados, como exteriorizam abaixo:

A carência de estudo dos alunos, a carência afetiva, emocional e financeira deles eu acho que é maior porque eles são alunos desassistidos. Claro, não estou falando no geral, mas na maioria prevalece aquele pai que sai cedo... então a dificuldade, vamos falar assim, é a família. E as carências que ele já tem na comunidade (CP 1).

Em relação ao meu trabalho, eu sinto muito o problema com a evasão escolar... a dificuldade está em alcançar a produtividade e aprendizagem dos alunos. Isso aqui é uma cadeia... a professora... o aluno... os pais, entendeu, essa é a minha dificuldade (CP 3).

Furtado e Medeiros (2018) concordam com as coordenadoras da Escola Periférica CP 1 e CP 3 sobre o impacto da presença familiar na vida do estudante.

(...) compreendemos que o aluno que está com uma família estruturada e presente, ele consegue se sobressair em seus estudos, pois terá uma boa educação e isso contribuirá para aquisição de conhecimento formal que a escola pode ofertar. Quando falamos em família estruturada não estamos destacando a sua composição, os seus membros, mas sim a sua atuação, a efetivação da sua função educativa e de tutela (FURTADO; MEDEIROS, 2018, p. 703).

A família não é o único meio pelo qual se pode tratar de questões voltadas para a socialização, mas é, sem dúvida, um contexto privilegiado, uma vez que este tende a ser prioritariamente o grupo responsável pela tarefa socializadora.

Segundo Reis (2010), a escola atual tem buscado manter a família o mais próxima possível de seus espaços para enfrentar as dificuldades e os desafios da educação de forma intencional.

A questão 18 (dezoito) discorre sobre como elas administram os desafios quando evidenciados. Na Escola Periférica, a coordenadora CP 1 busca envolver o maior número de parcerias, como psicólogos, assistentes sociais, entre outros, para ajudá-la com as dificuldades apresentadas pelos estudantes. E em relação à família, liga para os pais ou responsáveis e envia mensagens. Como ela mesma diz: “Eu fico tentando trazer mais a família”.

A coordenadora CP 3 diz ter na direção um grande apoio para realizar “a busca ativa”, dialoga com seus professores em busca de sugestões, como ela afirma:

(...) eu pego soluções com os professores que eu nunca pensei, para que eu cativasse esse aluno, pra que ele venha para escola ou, como nessa época de pandemia, para que ele faça alguma coisa, alguma coisa... olha só a que ponto chegamos, era tipo obrigação dele fazer atividade. Não é obrigação, é pedir para que ele faça algo (CP 3).

Essa coordenadora, CP 3, revela sua frustração ao relatar que aquilo que caberia ao estudante como sua obrigação, hoje, ela precisa buscar meios para que ele o faça.

A coordenadora CP 2 da Escola Central declara: “Falo tudo para minha diretora. Eu sempre tive essa liberdade com ela e sempre procurei ter, no sentido de dizer o que está pegando”. E segundo ela, encontra na diretora o apoio necessário para realizar o que ela se

propõe a fazer. “E o que é bacana aqui é que ela vai achando esses aportes”. Segundo ela, são as “professoras readaptadas”, “materiais” e até “outras pessoas, se ela precisar para executar o que se propõe a fazer.”

A resposta da coordenadora CP 2 para essa questão coaduna com a pergunta anterior. Quando perguntadas na questão 17 (dezessete) como é a relação profissional com a direção e quais são os pontos fortes e os pontos de atenção nessa relação, elas sinalizam os pontos fortes de forma contundente como se evidencia nas respostas abaixo:

A diretora já ter sido professora e coordenadora faz a diferença... a gente sente isso nas reuniões (CP 1).

Muita conversa, muito diálogo, muita ideia boa e tem parceria entre ela e a coordenação. [...] Ela sempre aposta no positivo, entendeu? (CP 3).

Confiança mútua. A gente vislumbra que aluno queremos que essa escola ajude a se colocar na sociedade. [...] Eu acho que isso ajuda muito a gente a ter a mesma direção (CP 2).

Quando a direção expressa compatibilidade com a coordenação pedagógica, o desenvolvimento e o entrosamento da equipe escolar fluem com mais facilidade. Sendo assim, é possível alinhar todas as atividades com os professores e funcionários.

Libâneo (2002) pontua que a gestão democrática é uma maneira de gerir uma instituição de forma que possibilite a participação, a transparência e a democracia. Este é um grande desafio diante da realidade complexa da prática educativa.

Dentro da questão 18 (dezoito) discute-se ainda quais são os pontos fortes e os pontos de atenção na relação profissional com a direção. Em relação aos pontos de atenção, CP1 da Escola Periférica disse “... não vem nada na minha mente, estou tranquila. Já tive direções com pontos de atenção, isso não é o caso agora se não eu falaria”. A coordenadora CP 3 também da mesma escola (EP) alegou entender que as dificuldades que ocorrem na escola são em virtude da dependência da secretaria de educação “... às vezes pensamos de uma forma, pede para a SED e ela nega. Não cabe à direção, então, o ponto de atenção dela, é algo além”. A coordenadora da Escola Central CP2 declara como ponto forte a “confiança mútua. A gente vislumbra que aluno queremos que essa escola ajude a se colocar na sociedade”. Como ponto de atenção, aborda a questão da escola ser conveniada. Pontua, porém, que isso exige muita atenção por parte dela e de todos que atuam na escola. Ela afirma:

(...) eu particularmente não tenho religião, mas a gente tem esse respeito muito grande por todas as pessoas, tenham religião ou não. Então este ponto eu não diria que é um ponto difícil, mas ele exige sensibilidade da nossa parte, exige adequação, exige respeito pelo que o outro acredita e pelo que o outro não (CP 2).

A coordenadora CP 2 da Escola Central, quando abordada na questão 20 (vinte) sobre a sua relação profissional com os professores e quais são os pontos fortes e os pontos de atenção, tece o seguinte comentário:

Em todo grupo a gente tem os professores que se afinam mais com seu modelo de pensar, sua rotina pedagógica, a rotina escolar, e tem aqueles que resistem um pouco mais, que têm o contraponto, o que é importante. (...) Esses pontos de resistência, eu acho que eles se dão na organização da rotina mesmo (CP 2).

O bom relacionamento do coordenador pedagógico com os profissionais da comunidade escolar, principalmente o professor, é condição imprescindível para a sua gestão, e para que isso ocorra, é necessário que o coordenador não perca o seu foco.

A esse respeito, Placco, Almeida e Souza (2011) reiteram:

Para a superação das atividades cotidianas da escola se exige um trabalho coletivo que, por sua vez, exige presença e a atuação de um articulador dos processos educativos que ali se dão. Esse articulador precisa agir nos espaços-tempos diferenciados, seja para o desenvolvimento de propostas curriculares, seja para o atendimento para professores, alunos e pais, nas variadas combinações que cada escola comporta (PLACCO; ALMEIDA, SOUZA, 2011, p. 2-3).

As coordenadoras da Escola Periférica CP 1 e CP 3 têm em comum em suas respostas que a maioria dos seus professores são “participativos” e “comunicativos”. A CP 1 comenta que “eles trocam bastantes ideias, experiência”. Já a CP 3 explana como é o desempenho dos professores mais novos no grupo. Ela diz: “Sangue novo. É muito bacana o diálogo, o que você propõe flui que é uma beleza. Eles fazem”. Quanto aos pontos de atenção, a coordenadora citou apenas a falta de pontualidade de alguns professores.

A CP 3 menciona que o fato de ter um grupo de professores mais tradicionais causa um desgaste e um tempo maior para convencê-los a realizar o que está sendo proposto. Como ela diz, “não precisava mostrar que vai dar certo, porque se não der certo é a escola, é o corpo. E se der certo também é a escola, é o corpo”.

De Souza (2001) descreve que a existência de um grupo é a primeira condição para atividade do coordenador pedagógico, uma vez que ele irá trabalhar na liderança de pessoas que realizam um trabalho em comum.

A escola só se caracteriza como tal porque tem em seu bojo professores e alunos. Os professores formam um grupo e, mesmo considerando a individualidade de cada um, o grupo interfere na atividade do professor, que se norteia de acordo com as relações estabelecidas nesse espaço de interação (SOUZA, 2001, p. 27).

Lidar com grupos implica em trabalhar com as diferenças e buscar caminhos para enfrentar os desafios e superá-los. Este trabalho não pode estar pautado apenas nas necessidades provenientes do dia a dia, mas deve ser elaborado e sistematizado em bases teóricas a fim de resultar em uma prática coerente que atenda os problemas que circundam a realidade em que a escola se encontra.

A questão 21 (vinte e um) trata sobre se elas exercem outras atribuições que não fazem parte da sua função. Quanto a esse questionamento, as coordenadoras se posicionaram da seguinte forma:

Sim. Mas porque fiquei triste com o resultado que eu quero obter, aí você vira assistente social, vira psicólogo porque você quer um resultado, e com isso já vem outras coisas que estão interferindo (CP 1) Escola Periférica.

Sim eu faço muito. Psicologia... aqui a gente faz um monte de coisa[...] Psicólogo, às vezes enfermeira... um curativo... um gelo, sei lá, né? Essas funções que a gente acaba trabalhando. Administrativo... Só a parte pedagógica, na realidade a parte pedagógica é fora do período (CP 3) Escola Periférica.

Para as autoras Azevedo, Nogueira e Rodrigues (2012) a função do coordenador pedagógico na escola nem sempre é bem delimitada. Muitos acham que o cargo do coordenador é de auxiliar o diretor nas questões burocráticas. Outros acreditam que cabe a ele resolver os problemas disciplinares dos alunos. Este profissional precisa prioritariamente estar consciente e conhecer as suas funções, só assim conseguirá desempenhar realmente o seu papel em articular, mediar e promover a transformação da prática educativa desenvolvida pelos docentes.

A coordenadora da Escola Central CP 2 estava assinando como diretora no dia dessa entrevista porque sua diretora estava saindo de férias. Porém, quando perguntada enquanto coordenadora, ela respondeu:

Eu consigo pôr um limite. Mas eu digo que as atribuições do coordenador são muito grandes hoje. São muitas atribuições. E ainda tem um item lá que diz assim: “ainda terá que atender a outras atribuições que o diretor designar a você”. Por isso, se fala pra mim “Você faz coisas fora da sua função?” Nem dá tempo. Porque tem tanta coisa pra fazer. (CP 2) Escola Central.

Adotando a definição de Leite (2000, p. 63-64), a coordenação CP 2 da escola central (EC) está sendo entendida neste contexto como “um conjunto de atividades executadas no sentido de garantir que ocorra a organização docente em todos os níveis previstos”. Em sua resposta acima, a coordenadora pedagógica CP2 revela ser peça fundamental no espaço escolar, pois busca integrar os envolvidos no processo ensino-aprendizagem, conhece bem

suas atribuições e busca desenvolvê-las para lidar com as diferenças e ajudar efetivamente na construção de uma educação de qualidade.

A questão 22 (vinte e dois) demanda conhecer quais são as funções que a coordenação pedagógica desempenha na escola em relação aos alunos. Entre as três coordenadoras, algumas respostas foram recorrentes em suas falas, como: “O atendimento aos estudantes com notas baixas” (CP 1) e (CP 2); “A busca ativa dos estudantes e o acionar o Conselho Tutelar” (CP 2) e (CP 3).

Seguem abaixo as demais falas, tendo em vista a realidade das coordenadoras CP 1 e CP 3 da Escola Periférica e a coordenadora da Escola Central CP 2:

A coordenadora CP 1 cita que, em relação aos alunos, é incentivar e promover eventos, contagiando-os positivamente. Realiza recuperação paralela. Em relação aos pais solicitar a participação deles perto dos filhos e a presença maior dos pais na escola.

A coordenadora CP 3 relata que atende os estudantes administrativamente, dá suporte ao professor para atender esse estudante, solicitar ajuda posterior da polícia e bombeiros dependendo da situação.

A coordenadora CP 2 fez uma lista enumerando as funções exercidas como: aconselhamento pedagógico, disciplinar (a diretora atende), revisão de notas, as demandas de WhatsApp, busca ativa, preparo e redação dos relatórios, encaminhamentos para Conselho Tutelar e orienta o professor sobre como conversar com essa criança.

Ao perguntar na questão 23 (vinte e três) quais são as funções que ela desempenha com os professores, a coordenadora (CP1 da Escola Periférica) foi contundente ao pontuar que seu objetivo é “de auxiliar mesmo os professores e não de ficar fiscalizando, nunca, e sim você vai ajudando, auxiliando”. E ela continua a “escutá-los e não simplesmente criticar as respostas, e assim você vai ajudando o professor para que ele desempenhe bem o pedagógico”. A coordenadora da Escola Central CP 2 afirma que a “demanda de trabalho com o professor é muito maior do que com o aluno”. Ela ainda cita que “orienta-os de todas as formas de como tratar o aluno, acompanha o planejamento, acompanha a elaboração das Atividades Pedagógicas Complementares (APCs), faz formação continuada...”

A coordenadora CP 3 da Escola Periférica pontua que não atende apenas o pedagógico, mas também o administrativo. Como ela diz, “se ele não consegue procurar alternativas para usar a tecnologia, aprender e ensinar usando a tecnologia eu vejo um curso ou um livro, a gente tem todo esse atendimento que o professor tem que ter”.

No dia a dia, os desafios apresentados no trabalho do Coordenador Pedagógico, que intenta de todas as formas suprir a ausência de outros profissionais, acaba por deixar

pendências no seu desenvolvimento e no seu trabalho com a devida competência do que lhe é de função, sobrecarregando, assim, a sua atuação. Por isso:

(...) questões e obstáculos do cotidiano da escola, aparentemente rotineiros ou reiterativos, devem ser olhados sobre outra perspectiva; devem ser buscadas novas alternativas para enfrentá-las e superá-las (PLACCO; ALMEIDA, 2012, p. 07).

Diante disso, o Coordenador Pedagógico precisa estar disposto às diferentes mudanças necessárias para a qualidade de sua prática educativa.

Dentre as diversas atribuições que cabem ao coordenador pedagógico está acompanhar o trabalho docente, sendo responsável pelo elo entre os envolvidos na comunidade escolar. O relacionamento entre o coordenador e o professor é de suma importância para uma gestão democrática, mas para que isso aconteça são necessárias estratégias bem formuladas, sem esquecer o seu foco no decorrer do caminho. Esse profissional precisa estar atento ao contexto que se apresenta à sua volta, sempre valorizando os profissionais da sua equipe e acompanhando os resultados.

A próxima questão, 23 (vinte e três) refere-se ao que ela, enquanto coordenadora, considera relevante no exercício de sua função, contudo, não consegue exercer por falta de tempo e apoio. De acordo com a coordenadora CP2 da Escola Central, ela procura atender tudo que lhe cabe e afirma que “se tem alguma coisa que eu deixo de fazer não é por falta de apoio, é por falta do tempo, em função de ter todas essas atribuições”, e ainda reafirma: “Eu gostaria de atender com maior qualidade, mas eu não deixo de fazer nada”. Ela relata, no entanto, alguns desejos como: “estudar mais com meus professores. Ter um olhar mais preciso sobre quais temas abordar e estudar com eles, mas às vezes eu não tenho tempo pra fazer essa pesquisa, para estudar com eles um tema aprofundado”. Este ponto merece destaque pela sua relevância, que é o incentivo à formação contínua dos docentes. “Capacitar a equipe em serviço é função do coordenador, que deve instigar o desafio da aprendizagem constante, sem que isso signifique perda do aspecto conceitual disciplinar” (CONCEIÇÃO, 2010, p. 29).

A coordenadora CP1 da Escola Periférica revela que, antes ela não priorizava o pedagógico, mas “as partes burocráticas, entregar no dia tal...” Hoje está mais voltada para atender o seu professor e aluno e essa organização fez toda a diferença no seu trabalho. Entretanto, “quando aconteceram essas coisas da pandemia...” revela que a princípio ficaram perdidos, “vai ser difícil de pegar os professores, falta o olho no olho”, mas aos poucos a escola começou a se reorganizar dando “feedback”, recebendo “devolutiva do que estavam

fazendo” e “quando chegou a Secretaria pedindo coisas que nós já tínhamos feito”, isso fez toda a diferença na equipe e na reorganização da rotina de trabalho.

A coordenadora CP 3 da Escola Periférica disse encontrar o apoio que precisa da direção. No entanto, desabafa ao declarar que quando ouve: “coordenadora, faça suas atribuições que estão na resolução”, que são enormes. Oi? A escola é diferente... não dá, então eu tenho falta de tempo, e é justamente nas funções que eles pedem para fazer da coordenação, que eu faço além...” Ela sinaliza que não dispõe de tempo para “leitura do PPP com o professor..., um PL ou dois é muito pouco para orientar...” Ela também desabafa ao dizer que “sinto falta de formação, capacitação pela SED, ideias, sugestões sabe? De atividades, de estratégia. Isso eles não dão”.

Ao longo desta entrevista, as coordenadoras, em diferentes momentos, relatam o impacto que a pandemia da COVID-19 gerou nas suas funções, quer direta ou indiretamente, tendo em vista desafios nunca vividos e tendo que ser assimilados e incorporados a uma nova rotina com uma jornada extenuante. Outro ponto sinalizado foi o número de atribuições estabelecidas na Resolução/SED Nº 3.518, que orienta o cargo de coordenadora pedagógica. Todavia, todas foram contundentes em relação ao apoio e parceria com a direção e isso revelou ser fundamental quando relataram as questões nada usuais enfrentadas por elas, cada uma dentro do seu contexto escolar.

A nossa última questão refere-se a verificar junto às coordenadoras pedagógicas em que medida a sua formação acadêmica contribuiu e tem contribuído com o exercício da sua função de coordenadora pedagógica.

Inicia-se discorrendo primeiro sobre as coordenadoras formadas em pedagogia e conclui-se com a coordenadora formada em Letras.

Quanto a essa questão, a CP1 da Escola Periférica sinaliza que sua formação acadêmica “contribuiu no exercício de minha função de coordenadora pedagógica, na medida em que precisei das disciplinas com caráter psicológico e nos estudos que abordaram as inteligências emocionais”, a despeito de em seu Histórico escolar não constar nenhuma disciplina sobre psicologia e até mesmo inteligências emocionais, haja vista serem conceitos contemporâneos. Isso deixa claro que ela não expressa em suas respostas as atribuições que cabem à sua função, como consta na Resolução/SED Nº 3.518, de 21 de novembro de 2018, no “Art. 1º Regulamentar o exercício da função de Coordenador Pedagógico nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul”. A mesma alega que um estágio benfeito pode revelar se “acadêmico gosta e tem perfil para o cargo”. No entanto, ela diz que “o curso foi relevante”, mas “a prática é tudo”.

A coordenadora CP2 da Escola Central inicia falando que “contribuiu com a sua certificação, pois [foi] com ela que consegui fazer um concurso público na mesma área: pedagogia com atuação específica em orientação educacional”. Ela relatou que fez dois estágios supervisionados e que a ensinaram muito. No primeiro aprendeu a fazer diagnóstico institucional, que contribuiria com projetos voltados à benfeitoria para escola. No segundo estágio “fui pra sala de aula, tinha que dar aula mesmo. E foi uma experiência maravilhosa. Aliás, tudo que dizia respeito ao universo escolar me encantava”. Algo que me deixou fascinada foi ela revelar que tem até hoje seu caderno de anotações do tempo em que cursou pedagogia. Ainda afirma que “as anotações que fazia têm total relação com o trabalho que fazemos na coordenação pedagógica na escola”.

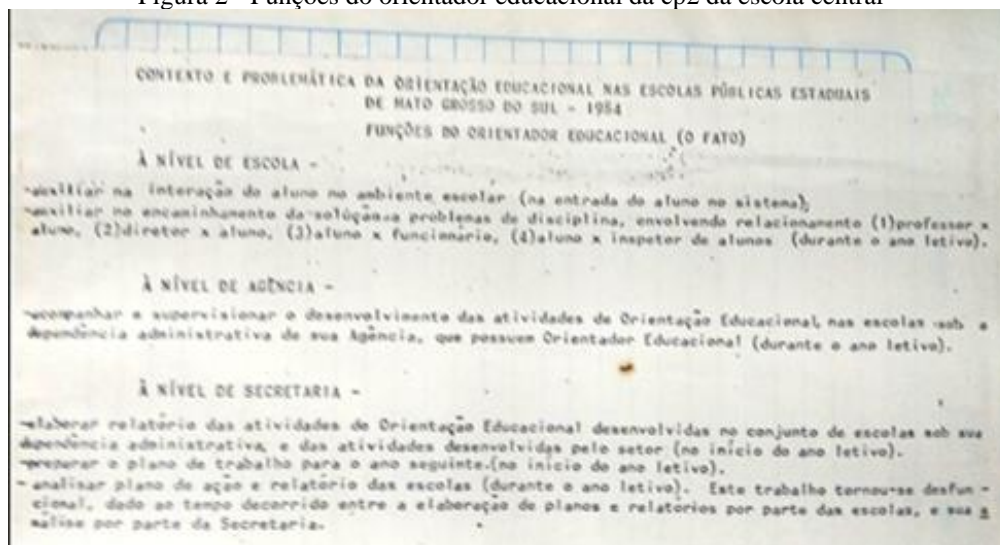
Seguem algumas das imagens (Figura 1; Figura 2; Figura 3) do caderno de anotações de sala da CP2 da Escola Central enquanto acadêmica do curso de Pedagogia:

Figura 1 - Caderno de anotações de sala da pedagogia da cp2 da escola central



Fonte: Imagem cedida pela CP2 da Escola Central, 2022

Figura 2 - Funções do orientador educacional da cp2 da escola central



Fonte: Imagem cedida pela CP2 da Escola Central, 2022.

Figura 3 - Esquema de plano anual de ação da CP2 da Escola Central

ANEXO 1
Esquema do plano anual de ação

1. IDENTIFICAÇÃO	
1.1. NOME DA ESCOLA (situação legal, tempo, etc.)	(NOME)
1.2. ABRANGÊNCIA DO PLANO (que sala, que parte, etc.)	
1.3. RESPONSÁVEL (nome do O.C. e sua equipe)	
2. JUSTIFICATIVA (importância do plano, descrição, porque se vai fazer...)	
3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA (teorias básicas de ação, princípios fundamentais do trabalho, de acordo com o nível da escola)	
4. CARACTERIZAÇÃO DA REALIDADE	
4.1. NECESSIDADES (o que se quer e por quê)	qual os desafios e problemas locais, estaduais, e nacionais (educação, saúde, cultura, etc.)
4.2. RECURSOS HUMANOS	recursos políticos, econômicos
4.3. RECURSOS MATERIAIS	o que mais abrangente q. desenvolver (papel, parâmetros)
5. IDENTIFICAÇÃO DE PROBLEMAS	metódos, tecnologia, sendo, multiculturo, para uma proposta de mercado, recursos parciais
6. OBJETIVOS GERAIS	almejar isso porque é importante
7. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	o que se quer e por quê
8. ESTRATÉGIAS	o p/ conseguir o geral
9. ATIVIDADES	quais ações, como se vai fazer
10. CRONOGRAMA	
11. AVALIAÇÃO	

Fonte: Imagem cedida pela CP2 da Escola Central, 2022

Consoante a CP2 da Escola Central, foi nessa época que o governo extinguiu as funções de orientador e supervisor e transformou todos em coordenadores pedagógicos.

O que eu tive que aprender na prática foi o trabalho com formação de professores, porque isso eu não tive na faculdade, uma formação específica. O que eu estudei foi metodologia de cada área do conhecimento. Talvez isso tenha me ajudado a entender que cada professor tinha uma metodologia, cada área de formação tinha uma forma de fazer e isso me ajudou como coordenadora. Penso que o que mais me ajudou na função de coordenadora pedagógica, se eu olhar no meu histórico da universidade, foi o estudo com as metodologias específicas de cada área (CP2 - EC, 2022).

As práticas relatadas pela CP2 da Escola Central revelam que ela, em sua prática pedagógica, caminha da forma que mais se aproxima das atribuições que cabem à sua função de coordenadora pedagógica.

No que diz respeito a essa questão, a CP 3 da Escola Periférica, formada em Letras, afirma que sua formação facilita a fluência na escrita, ler e interpretar com rapidez e, segundo ela, “[tais aptidões] são primordiais na minha função de coordenadora pedagógica”. Para ela, o fato de “saber escrever auxilia no PPP e na interpretação dos textos para as formações”. A coordenadora CP 3 sinaliza duas de suas atribuições de acordo com a Resolução/SED Nº 3.518, de novembro de 2018, que são a escrita do Projeto Político Pedagógico e a elaboração de formação para o corpo docente.

3.5 A direção e a coordenadora pedagógica: uma ação coletiva

A construção de um espaço escolar democrático não é fácil e, por isso, não cabe apenas a um integrante. “Uma gestão participativa também é a gestão da participação”, afirma José Carlos Libâneo (1996, p. 200). Para o autor, aqueles que ocupam cargos de liderança, como diretor ou coordenador pedagógico, precisam redirecionar o seu posicionamento que, na maioria das vezes, é autocrático. Esse entendimento favorece o desenvolvimento de uma parceria na qual todos contribuam com a gestão e a participação pedagógica. Isso pressupõe uma educação democrática, imprescindível para o processo ensino-aprendizagem.

Nos descritos abaixo, analisa-se o papel da direção a partir da pesquisa realizada com as diretoras de duas escolas da rede estadual de Campo Grande/MS, como referido abaixo:

- a) Escola Central - Diretora 1 (D1-EC)
- b) Escola Periférica - Diretora 2 (D2-EP)

Neste momento faremos uma breve apresentação de cada diretora entrevistada:

- Diretora da Escola Central (EC) - É doutora em Ciências da Educação. “Atuo como professora desde os 13 (treze) anos de idade, quando eu estava estudando no antigo ginásio. O magistério, veio mais tarde, antes mesmo do concurso eu já assumia muitas aulas como professora convocada. [...] São uns 30 (trinta) anos de concurso na rede pública estadual. Então fecha 40 anos em sala de aula. São 40 (quarenta) anos de Magistério e 20 (vinte) anos atuando como diretora na mesma escola.”
- Diretora da Escola Periférica (EP) - É graduada em Pedagogia e tem Pós-Graduação. Atua no magistério desde 1989. Irá completar 5 (cinco) anos na direção. Está em seu

segundo mandato como diretora. Efetivou-se como funcionária pública da rede estadual em 2000.

O questionário para as diretoras foi estruturado com 12 (doze) questões, sendo as 6 (seis) primeiras para dados de identificação e situação funcional, e da questão 6 (seis) à 12 (doze) aplica-se a análise propriamente dita.

A primeira pergunta (questão 6) feita às diretoras objetiva conhecer qual é a sua concepção sobre o papel que o coordenador pedagógico deveria exercer em uma escola. A D1 EC foi contundente ao responder. Demonstrou conhecimento em relação às atribuições do coordenador pedagógico e exemplificou algumas das ações desempenhadas pela sua coordenadora, como pode-se observar em sua afirmação:

A legislação delega ao coordenador pedagógico 15 atribuições específicas e ainda diz o seguinte: “Desempenhar outras atribuições de natureza pedagógica que lhe forem solicitadas”. Quando eu vejo essas 15 atribuições eu penso: “Essa aqui é uma tarefa para um Super-Homem ou, na maioria das vezes, uma Supermulher”. Só que a legislação não fala, pelo menos não explicitamente, de algo que eu considero fundamental nas atribuições, no papel do coordenador pedagógico numa escola que é o papel de formador. O coordenador pedagógico, na minha visão e na minha necessidade dentro da escola, é o formador por excelência. [...] Porque a coordenadora pedagógica que eu tenho lotada hoje na escola é alguém que assume profundamente e com maestria esse papel de formador, além de cumprir as atribuições que a legislação lhe confere (D1 EC).

A Resolução/SED n. 3.518, de 21 de novembro de 2018 regulamenta o exercício da função de Coordenador Pedagógico nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. O Capítulo II, Art. 4º, trata das XXIV atribuições deste profissional. A Resolução salienta que a formação dos professores está posta como uma das atribuições dos coordenadores pedagógicos no espaço escolar em que se insere e esta deve acontecer de acordo com a sua realidade.

A diretora D2 EP responde de forma ampla e generalizada como podemos verificar na íntegra de sua resposta:

Bom, o que ele deveria exercer, na minha opinião, prioritariamente seriam as atribuições referentes à parte pedagógica com os alunos e professores” (D2 EP).

Para Falcão Filho (1994),

(...) do aluno requer um conjunto de ações que apenas um docente não pode a formação realizar; portanto, o processo de ensino – aprendizagem não se alimenta exclusivamente da contribuição individualizada de cada conteúdo ou professor isoladamente; pelo contrário, além dessas contribuições individuais, há aquelas

provenientes do trabalho conjunto de todos os docentes e destes com os demais profissionais da educação lotados na escola” (FALCÃO FILHO, 1994, p. 46).

O trabalho a ser desenvolvido pelo coordenador deve ser orientado, e isso exige um compromisso muito amplo, não apenas no espaço escolar, mas consigo mesmo. A partir deste compromisso, sua competência profissional se eleva e acaba por refletir na ação dos educadores em sala de aula. O que se visa é a inovação da prática pedagógica da escola para então elevar a qualidade do ensino.

Na questão 7 (sete), a pergunta faz alusão às competências necessárias para a atuação do coordenador pedagógico na escola. As duas diretoras concordam em suas respostas. Citam o conhecimento das atribuições da função e a forma como se relaciona em todas as frentes que atua enquanto coordenadora. “[...] saber lidar, ser uma pessoa de boa enturmação, saber lidar com alunos, professores e pais muitas vezes. Ela não precisa especificamente ter formação em pedagogia” (D2 EP).

(...) olha, as competências [...] são realmente supercompetências. Porque ele precisa entender de tudo, ele precisa saber de tudo, ele precisa fazer de tudo. Mas eu considero uma competência fundamental para o coordenador pedagógico essa questão da empatia. (...) A competência de coordenar, de incentivar, de contribuir para o crescimento do profissional da educação, do aluno, da família, da escola como um todo é de fundamental importância (D1 EC).

Para Miziara (2008, p. 75), a escola como espaço político pedagógico encontra-se em conflito permanente. Em sua maioria, os seus sujeitos desconhecem o processo em discussão devido à ausência de “questionamentos pertinentes, práticas isoladas resultantes, inclusive, da ingerência administrativo-pedagógica. Essa retratação reclama reflexões contextualizadas, diante das quais espera-se que o coletivo escolar busque interpretações concernentes”.

A Resolução/SED nº 3.518, de 21 de novembro de 2018 descreve o que consta no capítulo I Art. 3º:

A Coordenação Pedagógica será responsável pela gestão das atividades pedagógicas, pela coordenação e pela supervisão dos aspectos relacionados ao processo de aprendizagem dos estudantes, [...] quando for o caso, com foco na atuação do professor (MATO GROSSO DO SUL, 2018).

Diante do exposto, fica evidente a importância do papel da coordenação pedagógica na dinâmica da escola. Aplicando a definição de Leite (2000, p. 63-64), entende-se a coordenação pedagógica como “um conjunto de atividades executadas no sentido de garantir que ocorra a organização docente em todos os níveis previstos”. Tais funções implicam

desde garantir as condições logísticas até o acompanhamento de cada etapa do processo de organização.

A questão 8a (oito) visa saber quais são as dificuldades enfrentadas pelo coordenador pedagógico no desempenho de suas funções/atribuições. A D2 EP revela que o desafio está em atender tudo e todos e em alguns momentos ele acaba “fazendo de tudo um pouco”. A D1 EC fala que o maior desafio ocorreu quando a Secretaria Estadual de Educação suprimiu as funções do supervisor e orientador e o coordenador pedagógico assume tudo sozinho.

Quando, no nosso Estado, criou-se a figura do coordenador pedagógico e eliminou-se a figura do supervisor e do orientador, ali já começou um desafio. Um outro começou quando a Secretaria de Estado da Educação se dispôs a abolir a figura do pedagogo, que era especialista, ou como supervisor ou orientador, e criou a figura do coordenador pedagógico, dando essas atribuições para um professor. Nossa escola tem hoje tem 490 alunos e tem um único coordenador pedagógico (D1 EC).

A diretora da Escola Periférica (EP) pondera que o principal desafio, no seu ponto de vista, “[...] é que, no dia a dia, com as atribuições do coordenador, ele não consegue focar só no pedagógico, são tantas coisas que acontecem na escola”. E ela justifica essa situação ao declarar “[...] que isso foge às vezes ao coordenador por vontade de atender o momento. [...] Ele acaba não trabalhando a parte pedagógica do aprendizado do aluno, acaba fazendo de tudo um pouco na escola” (D2 EP).

As múltiplas funções exercidas pelo coordenador pedagógico vêm testando seus limites repetidamente e sem uma formação devida, superar essas barreiras tem sido um dos seus principais desafios.

Lima e Santos (2007) criam algumas analogias para demonstrar como vem sendo desenvolvido o papel do coordenador pedagógico no ambiente escolar:

(...) “Bombril” (mil e uma utilidades), a de “bombeiro” (o responsável por apagar o fogo dos conflitos docentes e discentes), a de “salvador da escola” (o profissional que tem de responder pelo desempenho de professores na prática cotidiana e do aproveitamento dos alunos)”. Além destas metáforas, outras aparecem, definindo-o como profissional que assume uma função de gerenciamento na escola, que atende pais, alunos, professores e também se responsabiliza pela maioria das emergências” que lá ocorrem, isto é como é um personagem “resolve tudo” e que deve responder unidirecionalmente pela vida acadêmica da escola (LIMA; SANTOS, 2007, p. 79).

As inúmeras demandas atribuídas ao Coordenador Pedagógico vêm tornando sua profissão muito conturbada, pois ao buscar resolver todos os problemas, suas funções principais acabam por ficar em segundo plano, fazendo com que o andamento das atividades pedagógicas fique comprometido.

E a segunda parte da questão 8b (oito) é de que forma a direção apoia a coordenadora pedagógica. As duas diretoras falaram da importância de apoiar suas coordenadoras pedagógicas. No entanto, o apoio é voltado a priorizar suas reais atribuições na função.

(...) Eu apoio assim, procurando evitar dar atribuições que não sejam as reais delas. Pelo menos assim procuro não infringir uma atribuição que não seja dela, mas como eu disse, acaba acontecendo no dia a dia, elas acabam ajudando, então meu apoio é em relação a isso, priorizar a parte que lhe cabe, que é a parte pedagógica. Estou sempre buscando focar nisso (D2 EP).

A diretora da Escola Central (EC) lista de forma clara como se dá esse apoio à sua coordenadora pedagógica (CP2): “Este é um ponto importantíssimo nesta escola. [...] A segunda forma de apoio, estamos juntas. [...] A terceira forma de apoio é a questão material”. Ela ainda pontua o que a coordenadora dela não é:

(...) Ela não é um faz-tudo, ela não é um tapa-buraco, ela não é professor de reforço que tem que pegar a criança que está com dificuldade de aprendizagem, ela não é inspetor de aluno que tem de bater o sino, ela não é porteira, ela é a coordenadora pedagógica. Isso tem que ficar muito claro na escola (D1 EC).

Quando indagada na questão 9 (nove) como ocorreu a escolha da sua coordenadora pedagógica, a diretora da Escola Central diz: “a prioridade era para os pedagogos. (...) A coordenadora que eu tenho hoje é pedagoga. (...) Então, na nossa escola não houve escolha, nós fomos contempladas com a coordenadora pedagógica que já havia passado por aqui, conhecia nosso trabalho e escolheu vir para a nossa escola (D1 EC)”. A diretora da Escola Periférica sinaliza: “Nós fizemos um processo seletivo em que todos os professores que quisessem poderiam se inscrever, teve uma prova para a função. (...) E das duas coordenadoras, uma delas é professora coordenadora, então ela foi escolhida por nós. (...) Acabamos convocando a APM e o Colegiado pra ajudar nessa escolha. E a coordenadora do vespertino nós já conhecíamos, ela já tinha trabalhado conosco. (...) Esta se enquadra no perfil da escola (D2 EP).

Conforme determina a Resolução/SED n. 3.518, de 21 de novembro de 2018, o Manual de Orientações para os Diretores da Rede Estadual de Ensino (REE)⁹ (2020), estabelece em seu Art. 2º:

⁹ De acordo com a Resolução/SED n. 3.518, de 21 de novembro de 2018, e suas alterações. <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/04/Manual-do-Diretor-V08.pdf>.

O exercício da função de Coordenador Pedagógico nas escolas da Rede Estadual de Ensino é privativo dos servidores ocupantes dos cargos de Especialista de Educação e de Professor, e se submete às normas gerais constantes do Estatuto dos Profissionais de Educação Básica do Estado de Mato Grosso do Sul (MATO GROSSO DO SUL, 2020, p. 40).

Neste Manual consta que cabe ao Diretor (a) escolar, a escolha do Coordenador Pedagógico para compor a equipe gestora, “considerando as necessidades da escola a partir do Resultado do Processo Seletivo Interno para Função de Coordenador Pedagógico, publicado no Diário Oficial n. 10.039, de 29 de novembro de 2019”.

A Secretaria de Estado de Educação (SED), considerando o prescrito na Resolução/SED n. 3.518, de 21 de novembro de 2018, que regulamenta a função do Coordenador Pedagógico nas escolas REE, encaminha uma Comunicação Interna - Circular¹⁰ (CI) número 1.408, dia 20/05/2019, que tem como tema: Orientações Rotina de Trabalho - Coordenação Pedagógica, com o “objetivo de subsidiar e potencializar as ações da coordenação pedagógica e, conseqüentemente, contribuir para a melhoria da aprendizagem dos estudantes”. Tudo isso a fim de subsidiar a chegada deste profissional à escola.

Ressalta-se que, após o processo seletivo, todos os especialistas, professores efetivos e convocados que começariam suas atividades como coordenadores pedagógicos, participaram de formação continuada organizada pela Coordenadoria de Formação Continuada (CFOR), sendo aplicada aos coordenadores no início do ano de 2019.

A questão 10 (dez) aborda a função do coordenador pedagógico no âmbito escolar, e se este tem cumprido ou não o seu papel. Elas relatam que suas coordenadoras desempenham seus papéis. A D1 EC sinaliza que uma das vantagens de sua coordenadora é que ela coordena, assessora e é formadora. A D2 EP coloca que, apesar da sua realidade e o momento pandêmico, suas coordenadoras têm conseguido sim desempenhar seus papéis.

(...) Ela coordena todo o processo pedagógico da escola. (...) Ela coordena e assessora, ela é uma formadora. (...) Ela é a responsável pela formação de todos os envolvidos nesse processo pedagógico. A coordenadora que eu tenho cumpre com excelência esse papel e ela cumpre o primeiro. [...] Ela se sente validada nesta escola. (...) Ela tem com a escola um sentimento de pertencimento (D1 EC).

(...) Sob a realidade da nossa escola, elas têm conseguido cumprir sim. Nos últimos anos, nas últimas medições, o nosso IDEB aumentou, (...) nós estamos no caminho. (...) E também [consequimos] dar um suporte para as famílias, para os pais. Eu sempre falo para as coordenadoras que elas são os meus dois braços, o esquerdo e o direito (D2 EP).

¹⁰ Comunicação Interna - Circular segue anexo a esta pesquisa.

Diante do exposto pelas duas diretoras, ressalta-se que apesar das diversas atribuições da coordenação pedagógica e que por várias vezes o fator tempo compromete o progresso do trabalho pedagógico, ainda assim o coordenador prioriza o pedagógico, estabelecendo como foco em sua rotina as ações que permeiam o fortalecimento da equipe pedagógica, família, entre outros. E o mais importante, tem a validação das suas diretoras.

A questão 11 (onze) visa compreender como e se o coordenador pedagógico contribui com a gestão da escola. Nesta questão, a D2 EP disse já ter respondido a essa pergunta na questão anterior. A D1 EC coloca a importância da sua coordenadora na sua gestão, ela é a substituta automática em sua ausência.

(...) o coordenador pedagógico (...) é um elo de parceria indestrutível. Se não houver esse elo de parceria, o processo pedagógico da escola já está comprometido. Se a gente julgar que diretor trata do administrativo e coordenador trata do pedagógico, já trancou, já rompeu o trabalho. (...) Na nossa escola nós temos um lema: o pedagógico acima de tudo, a gestão a serviço do pedagógico. (...) Tanto é que, na nossa escola, a coordenadora pedagógica é a substituta automática da direção. Na nossa escola tudo está a serviço do pedagógico (D1 EC).

Nesse sentido, a atuação desta coordenadora pedagógica sobrepuja os limites da orientação ao professor diante da complexidade do processo de ensino-aprendizagem, em que professores motivados denotam a possibilidade de existir alunos motivados e conseqüentemente aprendizagens mais significativas. Isso nos revela a importância das relações interpessoais positivas e motivacionais entre gestão, coordenador pedagógico e professores.

A questão 12 (doze): “Diretora, pensando nas várias atribuições estabelecidas legalmente para os coordenadores pedagógicos, quais funções na sua visão ele deveria cumprir e não tem conseguido desempenhar? E Por quê?” Ambas relatam que a questão do “tempo” é um entrave para que suas coordenadoras desempenhem 100% (cem por cento) das atribuições estabelecidas, e para tanto evidenciam situações do cotidiano das suas escolas. A D2 EP tange sobre o processo formativo que deveria acontecer nos horários de planejamento e em outros momentos e não acontecem, e a D1 EC refere-se ao prazo muito curto para atender, validar e postar no sistema da SED os planejamentos dos professores.

(...) a função mais difícil para ela desempenhar é em relação ao tempo. É olhar e validar o planejamento dos professores. Esse trâmite do planejamento do professor nesse espaço curto de tempo (...) “Vai fechar o sistema, até tal dia o professor tem

que postar, até tal dia a coordenadora tem que validar” e aí fecha o sistema, eu penso que esse é o grande desafio (D1 EC).

Talvez no dia a dia eu perceba que falta um pouquinho, não que elas não desempenham, mas que poderia acontecer mais orientação, mais estudo com o professor, talvez falte um pouquinho no acompanhamento, mas de repente ajudaria se tivesse mais tempo pra isso, para atendimento de estudo junto com professor. Isso tanto nos anos Iniciais como nos anos finais e ensino médio também (D2 EP).

As diretoras, em diferentes momentos ao longo desta entrevista, deixaram claro que, devido às inúmeras atribuições que cabem a este profissional, é difícil desempenharem todas as suas funções. Todavia, em nenhum momento deixaram de validá-las como profissionais que se esforçam para fazer o seu melhor. “Olha, na nossa escola eu seria injusta se dissesse que a nossa coordenadora pedagógica não consegue desempenhar uma de suas funções (D1 EC)”. E a diretora da Escola Periférica também afirma: “(...) Elas estão conseguindo desempenhar a função delas sim”.

Ao final da entrevista, foi dada a oportunidade às diretoras caso quisessem deixar um comentário.

Eu gostaria sim. O coordenador pedagógico é, na nossa escola e eu acredito que em todas, uma das figuras mais importantes dentro da escola, porque é o coordenador pedagógico que faz a ligação entre todos, o professor e a direção, entre o aluno e a direção e muitas vezes entre aluno e professor tem que ter a mediação do coordenador pedagógico. Não contando a função também de intermediar junto às famílias, uma das funções principais dentro da escola (D2 EP).

Eu sou muito grata por você ter escolhido a nossa escola, a nossa coordenadora como sujeito da sua pesquisa e eu estou totalmente à sua disposição para aquilo que você precisar. (...) Conta comigo sempre que precisar (D1 EC).

A realização desta entrevista com as diretoras revela que o coordenador pedagógico ocupa uma função significativa, pois possibilita ações que permitam que a direção, equipe pedagógica e a família reflitam sobre sua prática por meio da compreensão dos fatos, da análise e reflexão dos diferentes acontecimentos e trocas de experiências sempre em busca de realizar os objetivos propostos. A coordenação torna oportunas condições de transformação e de realizações dos desafios na escola aos envolvidos no processo educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A função do coordenador pedagógico acontece no cotidiano escolar de diferentes formas e em vários momentos da história da educação, em concordância com as legislações nacionais, estaduais e municipais, esses aspectos também influenciam em cada período histórico. Atualmente, parte das atribuições desenvolvidas pelo coordenador pedagógico esteve de alguma forma vinculada ao sistema escolar e correlacionada a outras funções e outros cargos dentro dos diferentes períodos educacionais. Para que esse profissional desenvolva o seu trabalho na escola, ele enfrenta grandes obstáculos, que envolvem o acúmulo de atribuições que permeiam as diversas atividades no espaço escolar, questões burocráticas, administrativas, atendimento aos pais e estudantes entre outras.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB, Lei n. 9.394/1996), em seu art. 64, promoveu um crescimento significativo para o exercício da função do coordenador pedagógico ao garantir um modelo de gestão pedagógica na formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional voltada à educação básica. Cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação foram abertos, tratando de temas a critério da instituição de ensino em diferentes contextos históricos, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

A Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso do Sul em 2018, alicerçada na Resolução CEB/CNE n. 3, de 1997, publicou em Diário Oficial (n. 9.786 de 22 de novembro de 2018, p. 8-9) a Resolução/SED n. 3.518, de 21 de novembro de 2018, que regulamenta o exercício da função de coordenador pedagógico nas escolas da rede estadual de MS. Na sequência, serão apresentadas algumas das indicações descritas na Resolução publicada pela SED.

O coordenador pedagógico, segundo a resolução, deve ser responsável pela gestão das atividades pedagógicas, ou seja, dar auxílio direto aos professores em suas práticas escolares com foco na resolução estabelecida pela instituição mantenedora. Mediante isso, auxilia no desenvolvimento de projetos que integram a comunidade escolar, alunos, professores, direção escolar e pais, num trabalho coletivo e cooperativo.

Outras atribuições são elaborar e implementar o Projeto Político Pedagógico. Isso envolve a valorização do contexto escolar, seus pares, comunidade local e onde ela está posta, tudo isso com vistas a discutir e dialogar numa conjunção democrática e participativa.

À coordenação cabe também acompanhar, orientar sistematicamente o planejamento e a execução do trabalho pedagógico pelo corpo docente.

Na sequência, a formação continuada possibilita o aprimoramento profissional do corpo docente por meio de análise de dados, índices externos de avaliação, frequência, índices internos de aprendizagens, incentivo à prática do estudo e promoção de ajustes quando necessários. Assim, o processo de aprendizagem do estudante, a melhoria do seu desempenho e a permanência deste no ambiente escolar também fazem parte das muitas atribuições deste profissional.

O coordenador precisa analisar o rendimento dos estudantes com dificuldades de aprendizagem, repensar as metodologias buscando revertê-las em conjunto com os professores, elaborar propostas de intervenção buscando rever situações-problema e fortalecer as boas práticas a fim de contribuir com a apropriação do conhecimento do estudante.

A função de coordenador pedagógico no estado de Mato Grosso do Sul sofreu alterações em suas atribuições de acordo com as políticas de cada gestão da Secretaria de Estado de Educação (SED). Devido a isso, considera-se que aquele no exercício dessa profissão tem conhecimento parcial da sua função incidindo em ações não exitosas na sua execução, por ser permeada por rupturas e continuidade de algumas das atribuições estabelecidas para este profissional na rede.

Esta pesquisa objetivou conhecer o mais plenamente possível o coordenador pedagógico, que hoje desempenha várias funções na educação escolar e busca contribuir para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça de forma qualitativa e o mais integrado possível.

O objetivo geral da pesquisa foi analisar a trajetória histórica da função do coordenador pedagógico na Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul (REE/MS), desde a instauração do Estado de Mato Grosso do Sul.

Na análise que embasou esta pesquisa utilizou-se, sobretudo no terceiro capítulo, análise dos documentos normativos vigentes e entrevistas semiestruturadas realizadas em duas escolas no município de Campo Grande, uma na área central e outra periférica. Faz-se uma abordagem sobre a função do coordenador pedagógico na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul sob os olhares dos sujeitos partícipes: duas diretoras, três coordenadoras e quatro professoras que atuam nos Anos Finais do ensino fundamental na rede estadual.

Conhecer as atribuições do coordenador pedagógico em conformidade com as leis vigentes no estado e o contexto escolar das duas escolas que fizeram parte desta pesquisa,

permitiu-nos examinar o quantitativo de atribuições que cabem a esse profissional e o quanto exige-se dele para que possa realmente desempenhar o seu trabalho com organização e qualidade.

A partir das entrevistas ficaram evidentes as características que esse profissional, na perspectiva dos participantes, precisa ter como coordenador pedagógico dentro da sua escola. Apesar de serem espaços distintos, suas respostas dirigem-se para um ponto em comum que é papel do coordenador pedagógico como formador de professores e o atendimento à comunidade familiar. Essa visão também é compartilhada pelas coordenadoras entrevistadas. Elas revelam, no entanto, em sua maioria, que destoam em sua prática o que está estabelecido como atribuições para o coordenador pedagógico e que os pontos acima sinalizados fazem parte das funções deste profissional. É importante citar que um dos ícones mencionados pelas diretoras e a coordenação diz respeito à questão do tempo. Elas alegam, em diferentes momentos, que são muitas as atribuições a serem atendidas em um único e corriqueiro dia. Contudo, a direção e as professoras entrevistadas valorizam a atuação das suas coordenadoras no espaço escolar e reconhecem a dedicação com que elas desempenham seus papéis frente a tantas adversidades.

Durante as entrevistas, foram observadas similaridades nas falas das diretoras, professoras, e até mesmo das coordenadoras pedagógicas. Todas apontam o excesso de demandas que as coordenadoras são obrigadas a atender em suas rotinas diárias: atendimento à família, indisciplina de estudantes, suporte aos professores, acompanhamento dos planejamentos on-line com prazos restritos. E todos esses atendimentos têm suas especificidades no acompanhamento e seus conflitos, como apontado na pesquisa. Ressalta-se mais uma vez que os atendimentos acima descritos constam na resolução atual sobre o papel da coordenação pedagógica.

Evidenciou-se durante as entrevistas que existem diferenças entre as coordenadoras. Nesse aspecto, concorda-se em partes com Placco (2012) ao se enfatizar que o sentido atribuído ao papel de coordenador pedagógico pelos sujeitos se distingue em decorrência de suas experiências e trajetórias formativas individuais. Entende-se, contudo, que muitas vezes essas diferenças estão atreladas à parceria da gestão com esse coordenador e ao contexto na qual sua escola faz parte. As diretoras entrevistadas afirmam que procuram trabalhar em conjunto com suas coordenadoras. Ainda assim, não é o bastante.

A direção comumente preocupa-se com a efetivação das exigências burocráticas e a manutenção da estrutura física da escola. Em decorrência disso, distancia-se do segmento mais importante da instituição que são relativas às práticas pedagógicas. Durante as

entrevistas com as diretoras, ressalta-se que elas deixaram claro em suas respostas a importância do papel desenvolvido por esse profissional na escola. Todavia, apenas a diretora da escola central diz que busca viabilizar mecanismos para que sua coordenadora pedagógica desenvolva um trabalho comprometido com os professores e, primordialmente, com os estudantes e familiares. Ainda, relata que o primeiro apoio que a sua coordenadora recebe é o respeito, dessa forma, ajuda na questão pedagógica quando necessário não atuando somente na função administrativa enquanto a sua coordenadora trata do pedagógico. Existe uma parceria entre elas e sua coordenadora valida esse trabalho colaborativo com sua diretora durante a sua entrevista. A diretora da escola periférica alega tentar não infringir as atribuições das suas coordenadoras, porém, no dia a dia são tantas coisas que ocorrem na escola que muitas vezes o coordenador precisa fazer de tudo um pouco: substituir o porteiro caso necessário, fazer “papel de psicólogo”, substituir o professor e outras situações. Tudo isso acaba por desviar das suas reais atribuições o fazer pedagógico da coordenação.

As professoras investigadas reconhecem a importância do papel da coordenação pedagógica. Todas demonstraram sentir-se contempladas quanto aos aspectos pedagógicos, em especial ao processo ensino-aprendizagem, haja vista os desafios enfrentados durante a pandemia da COVID-19. Sentiram-se acolhidas pelas suas coordenadoras frente a uma experiência nunca vivida, principalmente em relação à ausência da interação presencial e dificuldades com as tecnologias. Com isso, a maioria buscou por um acompanhamento individualizado junto à sua coordenadora.

Também as coordenadoras pedagógicas relataram em suas entrevistas as adversidades enfrentadas durante a COVID-19, e que foi necessário um estudo rigoroso das orientações enviadas pela SED/MS para ofertar aos professores a possibilidade do trabalho remoto, dando suporte por meio do WhatsApp, e-mail e videoconferência pelo Google Meet, formação continuada com a temática de ferramentas digitais, no sentido de estruturar junto com a equipe pedagógica uma proposta de trabalho remoto com os estudantes, tendo como objetivo oportunizar condições para que os professores procurassem outras formas de aprimorar seu trabalho com as aulas não presenciais.

Um panorama assim fez com que a escola ressignificasse suas ações, revisasse suas metodologias, flexibilizasse parte de suas funções, como a avaliação, desenvolvendo um olhar mais humano. Buscou-se contribuir para um trabalho mais significativo, criando condições para que todos os que fazem parte da comunidade escolar pudessem compreender a nova perspectiva de trabalho, valorizando a individualidade de seus estudantes, suas necessidades sociais e as condições adversas das aprendizagens.

Por fim, com a análise documental e as interpretações dos dados coletados a partir das entrevistas, percebeu-se que entre os partícipes desta pesquisa ainda não há clareza de todas as atribuições que cabem ao coordenador pedagógico conforme o estabelecido na Resolução n. 3.518/2018, que regulamenta o exercício da sua função nas escolas da rede estadual. Um dos pontos mais enfatizados pelas entrevistadas em relação a esse profissional foi a responsabilidade de mediar a proposta de formação docente e de promover a reflexão sistemática acerca do trabalho desenvolvido no cotidiano escolar. Sem dúvida, tal disposição requer da coordenadora a percepção clara de quais são as suas atribuições, e que estas não se restringem apenas às funções citadas acima. Sem dúvida o papel do coordenador pedagógico é essencial ao desenvolvimento educacional, dado que sua função primeira é assegurar condições adequadas para a aprendizagem dos estudantes.

Aprofundar o olhar de pesquisadora na prática das coordenadoras pedagógicas da rede estadual de ensino foi fator de muita aprendizagem, mas também de muita inquietude frente às constatações das dificuldades enfrentadas por essas profissionais que buscam subsidiar a prática educativa nas escolas. O trabalho de coordenar o pedagógico não é fácil. Um coordenador pedagógico solitário, por mais competente que seja, terá dificuldades para conseguir desempenhar sua função, caminhar totalmente comprometido, envolvido e consciente das leis e princípios pedagógicos instituídos pela SED.

Nas entrevistas identifica-se implícita e explicitamente o trabalho isolado vivido pelas coordenadoras pedagógicas por não haver um espaço para as trocas entre pares, seja promovido pela SED ou até mesmo na escola. Em especial, uma das coordenadoras entrevistadas nos possibilita contrastar a formação acadêmica e os saberes da sua experiência e refletir que, mesmo diante de avanços e retrocessos ao longo da construção desta função, deparamo-nos com coordenadores que enxergam com entendimento e perspicácia os desafios com que lidam cotidianamente. Refletimos que o saber demonstrado por elas decorre da vivência na área em que atuam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Márcia Angela da S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. **A BNCC na contramão do PNE**, v. 2024, p. 8-22, 2014.

AGUIAR, Márcia Angela da S.; MELO, Márcia Maria de Oliveira. Pedagogia e faculdades de educação: vicissitudes e possibilidades da formação pedagógica e docente nas IFES. **Educação & Sociedade**, v. 26, p. 959-982, 2005. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/es/a/vVyPkf5pn6Kb7DQH5C3mbNm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2022.

ANFOPE (Associação Nacional pela formação dos profissionais da Educação). **Formação dos profissionais da educação e base comum nacional: construindo um projeto coletivo**. In: XI Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Florianópolis, 2022. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:_jLOyCzvwEkJ:https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/11%25C2%25BA-Encontro-Documento-Final-2002.pdf&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=firefox-b-d>. Acesso em: 11 ago. 2022.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho et al. (Org). **O Coordenador Pedagógico e o Espaço da Mudança**. São Paulo: Loyola, 2006.

ALVES, Maria Helena Moreira. **Estado e oposição no Brasil (1964-1984)**. São Paulo: Edusc., 2005.

ALVES, N. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), ano 4, n. 23, p. 62-74, 2003.

ANTUNES, Isa Cristina Barbosa; SILVA, Rafael Oliveira da; BANDEIRA, Tainá da Silva. A Reforma Universitária de 1968 e as transformações nas instituições de ensino superior. **Semana de Humanidades**, v. 19, 2011. Disponível em: <http://blog.medicina.ufc.br/historia/a-reforma-universitaria-de-1968-e-as-transformacoes-nas-instituicoes-de-ensino-superior/>. Acesso em: 20 fev. 2021.

AZEVEDO, Jéssica Barreto de; NOGUEIRA, Liliana Azevedo; RODRIGUES, Teresa Cristina. O coordenador pedagógico: suas reais funções no contexto escolar. **Perspectivas Online: Humanas e Sociais Aplicadas**, Campos dos Goytacazes, n. 4, v. 2, p. 21-30, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.25242/8876242012130>. Acesso em: 20 fev. 2021.

BARROS, Séfora; EUGENIO, Benedito G. O Coordenador Pedagógico na Escola: Formação, Trabalho, Dilemas. **Educação, Gestão e Sociedade**, n. 16, 2014, p. 1-15. Disponível em: <http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170509160828.pdf>. Acesso: 05 nov. 2022

BAZZO, V.; SCHEIBE, L. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 27, p. 669–684, 2019. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1038>>. Acesso em: 8 jul. 2022.

BENNERT, C. M. **Coordenador Pedagógico: a formação continuada na rede municipal de ensino de Campo Grande-MS**. 2017. Disponível em: <<https://silo.tips/download/o-coordenador-pedagogico-na-rede-municipal-de-ensino-de-campo-grande-ms-formacao>>. Acesso em: 28 jan. 2021.

BERNARDO, L. V. M. “Além das palavras”: experiências de um projeto de intervenção em uma escola de Dourados/MS. In: ANAIS, VII Encontro de Produção Científica e Tecnológica. Ética na Pesquisa Científica, 2012.

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Brasília, DF, 21 dez. 2019.

BRASIL. Decreto nº 5.053, de 11 de abril de 1989. **Dispõe sobre o quantitativo de cargos e os critérios de lotação para o Serviço de Supervisão Escolar, nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul**. Brasília, DF, 12 abr. 1989.

BRASIL. Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Brasília, DF, 12 abr. 1989.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº. 1, de 18 de Fevereiro de 2002. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Resolução nº. 1, de 9 de agosto de 2017. **Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada**. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Resolução nº. 1, de 2 de julho de 2019. **Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Brasília, DF, 2019.

BRASIL. Lei nº 4.024, 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça**. Brasília, DF, 1961.

BRASIL. Resolução nº 2 de 12 de maio de 1969. **Estabelece os conteúdos e a duração do Curso de Graduação em Pedagogia.** Brasília, DF, 1969.

BRASIL. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Brasília, DF, 2015.

BRASIL. **Resolução nº 2**, de 7 de julho de 1997. **Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio.** Brasília, DF, 1997.

BRASIL.. Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).** Brasília, DF, 2019.

BRASIL. Resolução nº 2, de 2016. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior para Funcionários da Educação Básica. Brasília, DF, 2016.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Dispõe sobre as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus.** Brasília, DF, 1971.

BRASIL. Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017. **Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.** Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Resolução nº 3, de 3 de outubro de 2017. **Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.** Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Parecer n. 252/69. **Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia.** Documenta, Brasília, DF, p.101-117.

BRASIL. Lei n. 11.301, de 10 de maio de 2006. **Definição de Funções de Magistério. Altera o art. 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, incluindo, para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, definição de funções de magistério.** Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Decreto-lei nº 9 1.190, de 04 de abril de 1939. **Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia.** Rio de Janeiro, 1939.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (2014-2024).** Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Parecer n. 252/69. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica.** Brasília, DF, 2018.

BRASIL. Parecer n. 264, de 4 de maio de 2016. **Diretrizes Nacionais dos Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu Especialização (DNs Especialização).** Brasília, DF, 2016.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. **Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.** Brasília, DF, 1968.

BRASIL. Lei nº 5.564, de 21 de dezembro de 1968. **Provê sobre o exercício da profissão de orientador educacional.** Brasília, DF, 1968.

BRASIL. Parecer n.252/69. **Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em pedagogia.** Documenta, Brasília, 1969.

BRASIL. Decreto-lei nº 68.908, de 13 de julho de 1971. **Dispõe sobre concurso vestibular para admissão aos cursos superiores de graduação.** Brasília, DF, 1971.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Promulgada em 5 de outubro de 1988. Contém as emendas constitucionais posteriores.** Brasília, DF, 1989.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 dez. 1961.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. Decreto nº 68.908, de 13 de julho de 1971. Dispõe sobre Concurso Vestibular para admissão aos cursos superiores de graduação. **Brasília, DF, 1971.**

BRASIL. **O Exercício da Profissão de Orientador Educacional.** Disponível em: <<https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/60537-regulamenta-a-lei-5-564-de-21-de-dezembro-de-1968-que-prove-sobre-o-exercicio-da-profissao-de-orientador-educacional.html>>. Acesso em: 25 jan. 2021.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento.** Campinas: Papyrus, 1996.

CATANANTE, Bartolina Ramalho; DIAS, Lucimar Rosa. A coordenação pedagógica, a formação continuada e a diversidade étnico-racial: um desafio. **Educar em Revista**, p. 103-113, 2017. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/51130>>. Acesso em: 24 nov. 2020.

CASTILHO, Larissa Ximenes de. **Novos caminhos para a redução da jornada de trabalho: para além das versões da doutrina jurídico-trabalhista tradicional e da doutrina da OIT**. 2018. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco. Pernambuco, 2018.

CINTRA, Paula Cinthya Silva; DA COSTA, Renata Luiza. Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores para Educação Básica de 2015 e 2019: **Perspectivas práticas e emancipadora**. Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento, v. 9, n. 9, 2020.

EDUCERE. **Políticas Públicas**: Processo Seletivo Interno de Coordenadores Pedagógicos para a Contribuição da Qualidade da Aprendizagem Dos Estudantes na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24961_13184.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2021.

CRESPI, Livia; NORO, Deisi; NÓBILE, Márcia Finimundi. As potencialidades do brincar para o desenvolvimento das funções executivas na Primeira Infância. **Debates em Educação**, v. 12, n. 28, p. 158-177, 2020.

CONCEIÇÃO, Lilian Feingold. **Coordenação pedagógica e orientação educacional: princípios e ações em formação de professores e formação do estudante**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CUNHA, Maria Isabel da. **A prática pedagógica do " bom professor"**: influências na sua educação. 1988.

DOURADO, L. F.; SIQUEIRA, R. M. A Arte do Disfarce: BNCC como Gestão e Regulação do Currículo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, n. 2, p. 291, 2019.

DURLI, Z. **O processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: concepções em disputa**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

EDUCERE. **Políticas Públicas**: Processo Seletivo Interno de Coordenadores Pedagógicos para a Contribuição da Qualidade da Aprendizagem Dos Estudantes na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24961_13184.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2021.

FALCÃO FILHO, José Leão M. **Supervisão**: Uma análise crítica das críticas. Coletânea vida na escola: os caminhos e o saber coletivo. Belo Horizonte, p 42-49, 1994.

FAUSTO, Boris; FAUSTO, Sergio. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 2006.

FERNANDES, M. J. da S. A coordenação pedagógica nas escolas estaduais paulistas: resoluções recentes e atuação cotidiana na gestão e organização escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, n. 3, 2012.

FERRAZ, Roselane Duarte; FERREIRA, Lúcia Gracia; FERRAZ, Rita de Cássia Souza Nascimento. O coordenador pedagógico e a organização do trabalho escolar no contexto da

pandemia. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 61, p. 318-336, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/4324> Acesso: 05 de nov. 2022

FELIPE, Eliana da Silva. Novas Diretrizes para a Formação de Professores: continuidades, atualizações e confrontos de projetos. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/novas-diretrizes-para-formacao-de-professores-continuidades-atualizacoes-e-confrontos-de>. Acesso em: 20 de jul. de 2022.

FERREIRA JÚNIOR, Amarílio; BITTAR, Marisa. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Cadernos Cedes**, v. 28, p. 333-355, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A Resolução CNE/CP N. 2/2019 e os Retrocessos na Formação de Professores. **Revista Formação em Movimento**, v. 2, n. 4, p. 360-379, 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GUEDES, Marilde Queiroz Queiroz. Política de formação docente: as novas diretrizes e a base nacional comum instituídas. Sul-Sul- **Revista de Ciências Humanas e Sociais**, v. 1, n. 01, p. 82-103, 2020.

HYPOLITO, Álvaro Luiz M. Trabalho docente e o novo Plano Nacional de Educação: valorização, formação e condições de trabalho. **Cadernos Cedes**, v. 35, p. 517-534, 2015.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

LEITE, S.A.S. **Desenvolvimento profissional do professor: desafios institucionais**. In: AZZI, R.G.; BATISTA, S.H.S.S.; SADALLA, A.M.F.A. (Orgs.). Formação de professores: discutindo o ensino de Psicologia. Campinas: Alínea, 2000, 39-66.

LIBÂNEO, José Carlos. Que destino os educadores darão à pedagogia. **Pedagogia, ciência da educação**, v. 5, p. 107-134, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. O sistema de organização e gestão da escola. **LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão da Escola-teoria e prática**. 4ª ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Reflexividade e formação de professores**: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, MAP de; SANTOS, DG dos; SILVA, T. A. O coordenador pedagógico e a construção de sua identidade: desafios e realidades. **IV Encontro Educacional de Pesquisa em Pernambuco**, p. 13-14, 2012.

LINS, Stanislleya Kaennia Ferreira. **Formação e atuação do/a coordenador/a pedagógico/a: desafios e Possibilidades**. Cajazeiras, 2019. 70 p.

LIRA, Alexandre Tavares do Nascimento. As bases da Reforma Universitária da ditadura militar no Brasil. **Encontro regional de história da ANPUH-rio-ofício do historiador: ensino e pesquisa**, v. 15, p. 1-9, 2012.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, Ana Flávia Miranda; DOS SANTOS ANDRADE, Angela Bezerra; ZANDAVALLI, Carla Busato. Desafios da coordenação pedagógica em Mato Grosso do Sul em tempos de trabalho remoto. **IntegraEaD**, v. 2, n. 1, p. 15-15, 2020.

MACEDO, Sandra Regina Brito de. Coordenação pedagógica: conceito e histórico. **A Coordenação do Trabalho Pedagógico na Escola. Processos e Práticas**, p. 33, 2016.

MARTINS, Ana Flávia Miranda; ANDRADE, Angela Bezerra dos Santos; ZANDAVALLI, Carla Busato. Desafios da Coordenação Pedagógica em Mato Grosso do Sul em Tempos de Trabalho Remoto. **IntegraEaD**, v. 2, n. 1, p. 15-15, 2020.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Autêntica, 2017.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto Nº 13.770**, de 19 de setembro de 2013. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/59377051/doems-20-09-2013-pg-1>. Acesso em: 19 nov. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. **Resolução/SED N. 3.518**, de 21 de novembro de 2018. Disponível em: https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9785_22_11_2018 Acesso em: 27 nov. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto nº 15.391**, de 16 de março de 2020. Dispõe sobre as medidas temporárias a serem adotadas, para a prevenção do contágio da doença COVID-19.

NOGUEIRA, Adrinelly Lemes; BORGES, Maria Célia. A Base Nacional Comum Curricular e seus impactos na formação continuada de professores da Educação Básica. **Educação em Revista**, v. 21, n. 2, p. 37-50, 2020.

MATO GROSSO DO SUL. **Resolução/SED n. 2.162, de 24 de março de 2008**. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/5735038/pg-8-diario-oficial-do-estado-do-mato-grosso-do-sul-doems-de-25-03-2008>. Acesso em: 17 nov. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. **Resolução /SED Nº 1.551, DE 3 DE MAIO DE 2002..** Disponível em:

<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/sed/legased.nsf/e3258672435f390e04257134005057a1/ee7d9997e142e81c042572650042d105?OpenDocument>. Acesso em: 27 jan. 2021.

MENDONÇA, Erasto Fortes. PNE e base nacional comum curricular (BNCC): Impactos na gestão da educação e da escola. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**, p. 34, 2014.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete Reforma Universitária de 68. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <https://www.educabrasil.com.br/reforma-universitaria-de-68/>. Acesso em 26 jan. 2021.

MICHALOVICZ, Cátia Corrêa. CFE e as habilitações no curso de pedagogia: a divisão do trabalho na escola. In: **Congresso Nacional de Educacional Educere**. 2015. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17457_8994.pdf>. Acesso em 27 jul. 2021.

MIZIARA, Leni Aparecida Souto. A coordenação Pedagógica e a Práxis Docente. **Produção de terceiros sobre Paulo Freire; Subsérie Dissertação**, 2008.

MACEDO, Sandra Regina Brito de. **Coordenação pedagógica: conceito e histórico. A coordenação do trabalho pedagógico na escola**. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; CAMPOS, Elisabete F. Esteves (Org.). **A coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas**. São Paulo: Editora Universitária Leopoldianum, 2016. 142 p.

MARTINS, A. F. M.; ANDRADE, A. B. dos S.; ZANDAVALLI, C. B. **Desafios da coordenação pedagógica em mato grosso do sul em tempos de trabalho remoto**. Integra EAD, 2020. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=DESAFIOS+DA+COORDENA%C3%87%C3%83O+PEDAG%C3%93GICA+EM+MATO+GROSSO+DO+SUL+EM++TEMPOS+DE+TRABALHO+REMOTO+&btnG>. Acesso em: 27 jan. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto nº 13.770, de 19 de setembro de 2013**. Dispõe sobre a estrutura de funcionamento das unidades escolares da Rede Estadual de Ensino e dá outras providências. Campo Grande, 2013.

MATO GROSSO DO SUL. Resolução/SED nº 3.518, de 21 de novembro de 2018. **Dispõe sobre a estrutura de funcionamento das unidades escolares da Rede Estadual de Ensino e dá outras providências**. Campo Grande, 2018.

MATO GROSSO DO SUL. Resolução/SED nº 1.567, de 23 de Julho de 2002. **Fixa o Quadro de Especialistas de Educação e/ou Professores na função de Coordenação Pedagógica das unidades escolares integrantes da Rede Estadual de Ensino, estabelece critérios para lotação e dá outras providências**. Campo Grande, 2002.

MELO, Maristela Bertuol; LINHARES, Clarice. **O papel do pedagogo da escola pública na formação continuada como processo permanente com ênfase a pesquisa crítica**. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/747-4.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2020.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete Reforma Universitária de 68. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrasil.com.br/reforma-universitaria-de-68/>>. Acesso em 26 jan. 2021.

MICHALOVICZ, Cátia Corrêa. **CFE e as habilitações no curso de pedagogia: a divisão do trabalho na escola**. In: Congresso Nacional de Educacional Educere, 2015. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17457_8994.pdf>. Acesso em 27 jul. 2021.

MIZIARA, Leni Aparecida Souto. **A Coordenação Pedagógica e a Práxis Docente**. Campo Grande, 2008. 160 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica Dom Bosco.

MOREIRA, Elaine Fernandes Moya. **Atuação do coordenador pedagógico no cotidiano escolar**. 2016.

OSHIRO, Katyuscia. **Escola de Tempo Integral e os Meandros da Coordenação Pedagógica no Município de Campo Grande-MS**. 2017. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2017.

PLACCO, Vera Maria Nigro De Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan De; ALMEIDA, Laurinda Ramalho De. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, p. 754-771, 2012.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Tema – A função formativa da coordenação pedagógica na escola básica. In: XVII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Fortaleza, 2014. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5729599/mod_resource/content/1/Texto%20%20Placco%2C%20Vera%20Maria%20Nigro.pdf> Acesso em: 22 fev. 2022.

REIS, Liliane Pereira Costa dos. **A participação da Família no Contexto Escolar**. Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2010. 61p.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria; SEVERINO, Jorismary Lescano. Criação do curso de Pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1980-1996). **Educação, Escola & Sociedade**, v. 13, n. 15, p. 1-23, 2020.

ROTHEN, José Carlos. Os bastidores da reforma universitária de 1968. **Educação & Sociedade**, v. 29, p. 453-475, 2008.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. v. 3, 2ed. Lisboa: Porto editora, c. 3, p. 63-92, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **A Nova Lei da Educação: trajetória, Limites e perspectivas**. 11º Ed. Autores Associados, (Coletânea contemporânea) - SP: Campinas, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. São Paulo: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Dermeval. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, Recife, v. 29, n. 2, p. 207-221, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de educação**, v. 14, p. 143-155, 2009.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes Curriculares para O Curso De Pedagogia: Trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan./abr. 2007

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**, v. 20, p. 220-238, 1999.

SILVA, Lenine Ferreira da; CATANANTE, Bartolina Ramalho. Coordenador Pedagógico: A Formação Continuada na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS. **Revista Brasileira de Educação, Cultura e Linguagem**, v. 5, n. 9, 2021.

SILVA, Sarita Medina da. **Diretrizes curriculares nacionais e a formação de professores: flexibilização e autonomia**. 2006. 189p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2005.

WEBER, Silke. O Plano Nacional de Educação e a valorização docente: confluência do debate nacional. **Cadernos Cedes**, v. 35, p. 495-515, 2015.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Proposta de Intervenção

PROJETO DE INTERVENÇÃO

O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA REDE ESTADUAL DO MS, A FUNÇÃO DESTE PROFISSIONAL SEGUNDO A LEGISLAÇÃO

Ariadene Salma da Silva Pulchério

INTRODUÇÃO

O Programa do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – PROFEDUC/UEMS tem como requisito obrigatório para a aprovação do presente trabalho de dissertação a elaboração de uma proposta de intervenção vinculada ao tema desenvolvido.

Essa proposta de intervenção tem por objetivo contribuir para a comunidade acadêmica e escolar envolvida com o objeto de estudo. Em específico, as escolas da rede estadual do Município de Campo Grande.

A proposta visa colaborar com oficinas e debates. Então, o que se propõe é realizar oficinas com os coordenadores pedagógicos da rede estadual de ensino localizada no município de Campo Grande sobre a função do coordenador pedagógico segundo a legislação estadual, discutir com esses profissionais os desafios e limites da sua atuação.

Isso posto, formações e oficinas são pertinentes para refletir em parceria sobre os desafios desta função, com o objetivo de contribuir com a atuação deste profissional.

JUSTIFICATIVA

A utilização de fontes documentais e a análise das entrevistas foram essenciais para o desenvolvimento da presente pesquisa e para elaboração das considerações finais. Foi identificado que escutar o coordenador pedagógico, nas escolas pesquisadas foi importante para a reflexão sobre a prática pedagógica destes profissionais.

A proposta de intervenção se faz necessária e pertinente, pois pode proporcionar a esses profissionais da educação que atuam nas escolas uma reflexão coletiva sobre a sua função.

Deve haver a escuta dos profissionais da educação que estão atuando como coordenadores, pois isso contribui com a construção de uma educação de qualidade.

OBJETIVOS

Objetivo geral

Desenvolver oficinas e formações para profissionais da educação (coordenadores pedagógicos) de Campo Grande/MS com objetivo de elaborar e refletir sobre o papel deste profissional nas escolas públicas da rede estadual.

Objetivos específicos

- Organizar oficinas com os profissionais da educação (coordenadores pedagógicos) da rede estadual de educação do município de Campo Grande/MS;
- Refletir sobre o papel do coordenador pedagógico considerando os documentos normativos inerentes a essa função.
- Constatar a importância da organização na rotina de trabalho, haja vista as várias atribuições estabelecidas na resolução vigente;

METODOLOGIA

O que será proposto para a Secretaria de Estado de Educação (SED/MS) como intervenção para a problemática dessa pesquisa, ou seja, os coordenadores pedagógicos, é que as escolas tenham momentos de encontros para discutir sobre os documentos normativos e a sua prática efetivamente dentro do espaço escolar.

As oficinas e formações propostas serão via aplicativo de reuniões, como o Meet. Serão também selecionados textos para o processo de estudo, e a legislação sobre a função do coordenador pedagógico.

Este trabalho, demanda esforços por todos os envolvidos e assim garantirá a efetividade e o êxito no resultado. Essa oficina resultará no final em um documento, o qual

será encaminhado a Coordenadoria de Formação Continuada (CFOR) da SED, com sugestões para que seja trabalhado em momentos formativos na rede estadual junto com os coordenadores pedagógicos.

A visão de todos os entrevistados revelou em diferentes momentos que ainda há confusão sobre o que compete ao coordenador pedagógico dentro da escola. Então, o que se propõe é aprofundar os estudos sobre essas temáticas para assim, nortear todas as discussões e a escrita.

Ressalta-se a importância de ouvir a comunidade escolar e tomar decisões conjuntas e, assim, elaborar formações que vá ao encontro das necessidades reais deste profissional no chão da escola.

REFERÊNCIAS

MACEDO, Sandra Regina Brito de. Coordenação pedagógica: conceito e histórico. **A COORDENAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA. PROCESSOS E PRÁTICAS**, p. 33, 2016. Disponível em: <https://www.unisantos.br/wp-content/uploads/2016/12/A-coordena%3%a7%3%a3o-do-trabalho-pedag%3%b3gico-na-escola-processos-e-pr%3%a1ticas.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2021.

MARTINS, Ana Flávia Miranda; ANDRADE, Angela Bezerra dos Santos;

ZANDAVALLI, Carla Busato. Desafios da Coordenação Pedagógica em Mato Grosso do Sul em Tempos de Trabalho Remoto. **IntegraEaD**, v. 2, n. 1, p. 15-15, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/IntegraEaD/article/view/11902> Acesso em 10 de jan. 2021.

PORTAL DE LEGISLAÇÃO. **O EXERCÍCIO DA PROFISSÃO DE ORIENTADOR EDUCACIONAL**. Disponível em: <https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/60537-regulamenta-a-lei-5-564-de-21-de-dezembro-de-1968-que-prove-sobre-o-exercicio-da-profissao-de-orientador-educacional.html>. Acesso em: 25 jan. 2021.

RESOLUÇÃO CNE/CP nº 1, de 15 de MAIO DE 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em 10 jun. 2021

RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/9780>. Acesso em 10 de out. 2021

RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em 10 de out. 2021.

RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 7 DE JULHO DE 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp003_97.pdf Acesso em 15 de out. 2021.

RESOLUÇÃO/SED n. 2.162, de 24 de março de 2008. Disponível em:
<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/5735038/pg-8-diario-oficial-do-estado-do-mato-grosso-do-sul-doems-de-25-03-2008>. Acesso em: 17 nov. 2020.

RESOLUÇÃO/SED Nº 1.551, DE 3 DE MAIO DE 2002.. Disponível em:
<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/sed/legased.nsf/e3258672435f390e04257134005057a1/ee7d9997e142e81c042572650042d105?OpenDocument>. Acesso em: 27 jan. 2021.

ANEXOS - ROTEIROS DE ENTREVISTAS

Anexo A – Roteiro de Entrevista do Diretor

ROTEIRO DE ENTREVISTA DO DIRETOR

Prezado(a) Diretor(a)

Sou aluna do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS/Unidade de Campo Grande - MS, sob a orientação da Professora Dra. Nedina Roseli Martins Stein.

Com o intuito de desenvolver a dissertação, o presente questionário tem como objetivo proporcionar informações para subsidiar a pesquisa “**COMPREENDENDO O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA REDE ESTADUAL DO MS: ESTUDO DA FUNÇÃO EM DUAS ESCOLAS ESTADUAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS DO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE.**” Portanto, gostaria de poder contar com a sua colaboração como interlocutor (a), respondendo aos questionamentos da entrevista (que será gravada). Destaco a importância da sua participação ao responder com fidedignidade as questões formuladas e ressalto que sua identificação será omitida no trabalho de modo a preservá-lo (a).

Na certeza de contar com sua colaboração, coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente,

Ariadene Salma da Silva Pulchério

Dados de Identificação:

Escola: _____

Nome: _____

Escolaridade: _____

Tempo de atuação no Magistério: _____

Tempo de atuação na função: _____

Situação funcional: () efetivo () contratado

Se efetivo, quanto tempo? _____

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM O DIRETOR (A) ESCOLAR:

1. Na sua concepção qual o papel que o coordenador pedagógico deveria exercer em uma escola?
2. Quais as competências necessárias para a atuação do coordenador pedagógico na escola?
3. Quais são os desafios enfrentados pelo coordenador pedagógico no desempenho de suas funções/atribuições? E de que forma a direção apoia.
4. Como se deu a escolha dos coordenadores pedagógicos da escola em que você atua?
5. No seu entendimento:

Qual é a função do (a) Coordenador Pedagógico no âmbito escolar? Ele tem cumprido, ou não, o seu papel? Por quê?

6. Como o coordenador pedagógico contribui com a gestão da escola?
7. Quais funções você acha que o coordenador pedagógico deveria cumprir e não tem conseguido desempenhar? Por quê?

Anexo B – Roteiro de Entrevista do Coordenador Pedagógico

ROTEIRO DE ENTREVISTA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Prezado(a) Coordenador(a),

Sou aluna do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS/Unidade de Campo Grande - MS, sob a orientação da Professora Dra. Nedina Roseli Martins Stein.

Com o intuito de desenvolver a dissertação, o presente questionário tem como objetivo proporcionar informações para subsidiar a pesquisa “**COMPREENDENDO O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA REDE ESTADUAL DO MS: ESTUDO DA FUNÇÃO EM DUAS ESCOLAS ESTADUAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS DO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE.**” Portanto, gostaria de poder

contar com a sua colaboração como interlocutor (a), respondendo aos questionamentos da entrevista (que será gravada). Destaco a importância da sua participação ao responder com fidedignidade as questões formuladas e ressalto que sua identificação será omitida no trabalho de modo a preservá-lo (a).

Na certeza de contar com sua colaboração, coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente,

Ariadene Salma da Silva Pulchério

Dados de Identificação:

Escola: _____

Nome: _____

Situação funcional: () efetivo () contratado

Se efetivo, quanto tempo? _____

Anexo C – Roteiro de Entrevista com coordenador (a) pedagógico (a)

Conhecendo o Profissional:

1. Há quanto tempo você atua como coordenador Pedagógico?

2. Em que ano começou a atuar na Coordenação Pedagógica?

3. Qual a sua formação?

4. Você tem outra formação? () Não () Sim Qual?

5. Você lecionou antes de se tornar coordenador? () Sim () Não

6. Por quanto tempo?

7. Como se tornou Coordenador Pedagógico:

Concurso Público () Indicação política () seleção interna () Outros: ____

8. O que te motivou a se tornar coordenador pedagógico?

Conhecendo a unidade escolar

9. Quantos alunos possui a escola em que você atua como coordenador pedagógico?

() até 500 () 500 a 1400 () 1401 a 2000 () mais de 2.2020

10. Quantos professores tem a escola?
() até 20 () 21 a 60 () 61 a 100 () mais de 100
11. Quantos coordenadores Pedagógicos tem a escola?
() Somente você () 2 () 3 () mais de 3
12. Coordenador pedagógico, como você organiza sua rotina de trabalho?
13. Qual a relação da coordenação pedagógica com os projetos vinculados ao Ministério da Educação/MEC que acontecem na escola hoje?
14. Você encontra nos professores o apoio necessário para desenvolver suas atribuições?
Justifique.
15. Você encontra na Direção o apoio para o desenvolvimento das suas atribuições?
Justifique.
16. Você encontra apoio da Secretaria de Estado de Educação/SED para o desenvolvimento do seu trabalho?
17. Quais os desafios mais comuns enfrentados por você na sua rotina diária?
18. De que forma você administra os desafios quando se apresentam?
19. Na sua relação profissional com o Diretor (a):
- a) Quais são os pontos fortes?
 - b) Quais são os pontos de atenção?
20. Na sua relação profissional com os professores:
- a) Quais são os pontos fortes?
 - b) Quais são os pontos de atenção?
21. Você coordenador exerce outras atribuições que não fazem parte da sua função?
22. Quais são as funções que você desempenha na escola em relação a:
- a) Alunos:
 - b) Pais:
 - c) Professores:
23. Quais funções que acha que deveria exercer e não consegue por falta de tempo e apoio?

Anexo D – Roteiro de Entrevista do Professor (A)

ROTEIRO DE ENTREVISTA DO PROFESSOR(A)

Prezado(a) Professor(a),

Sou aluna do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS/Unidade de Campo Grande - MS, sob a orientação da Professora Dra. Nedina Roseli Martins Stein.

Com o intuito de desenvolver a dissertação, o presente questionário tem como objetivo proporcionar informações para subsidiar a pesquisa “**COMPREENDENDO O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA REDE ESTADUAL DO MS: ESTUDO DA FUNÇÃO EM DUAS ESCOLAS ESTADUAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS DO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE.**” Portanto, gostaria de poder contar com a sua colaboração como interlocutor (a), respondendo aos questionamentos da entrevista (que será gravada). Destaco a importância da sua participação ao responder com fidedignidade as questões formuladas e ressalto que sua identificação será omitida no trabalho de modo a preservá-lo (a).

Na certeza de contar com sua colaboração, coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente,

Ariadene Salma da Silva Pulchério

Dados de Identificação:

Escola: _____

Nome: _____

Escolaridade: _____

Tempo de atuação no Magistério: _____

Tempo de atuação na função: _____

Situação funcional: () efetivo () contratado

Se efetivo, quanto tempo? _____

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM O PROFESSOR (A)

1. Professor(a), você tem conhecimentos de quais são as atribuições do coordenador pedagógico? Na sua concepção, qual é a função do Coordenador Pedagógico na escola?

2. Na sua visão o coordenador pedagógico tem cumprido seu papel? Porque?

3. Professor (a), o coordenador pedagógico oferece subsídios que permitam a você atualizar-se e aperfeiçoar-se em relação ao seu exercício profissional? De que forma?
4. Professora, qual é o apoio que a coordenadora pedagógica oferece em relação às suas necessidades, pensando nas turmas que você atende em sala de aula e de que forma que ela supre essas necessidades?
5. Como você avalia o papel desempenhado pela coordenadora pedagógica:
 - a) Em relação aos alunos
 - b) Em relação aos pais
6. Professora, de que forma a articulação desenvolvida pelo coordenador pedagógico com você contribui para a sua atuação em sala de aula?
7. Professor(a) frente às necessidades atuais provocadas pela pandemia COVID 19 como está sendo desempenhada a função do coordenador pedagógico?

Anexo E - TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa de mestrado Profissional em Educação, área de concentração Formação de Educadores, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande/MS intitulado **“COMPREENDENDO O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO MS: ESTUDO DA FUNÇÃO EM DUAS ESCOLAS ESTADUAIS QUE ATENDEM O ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS NO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE”**.

Este estudo será conduzido pela mestrandia Ariadene Salma da Silva Pulchério e orientado pela Profa. Dra. Nedina Roseli Martins Stein, docente da Universidade, cujo o objetivo é analisar a trajetória histórica da função dos coordenadores pedagógicos do Ensino Fundamental – Anos Finais na Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul, na cidade de Campo Grande, desde a instauração do Estado de Mato Grosso do Sul.

Participarão desta pesquisa apenas diretores, coordenadores pedagógicos e professores dos Anos finais de duas escolas da rede estadual.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de uma entrevista. Se o (a) Sr (a) aceitar participar, contribuirá para o processo de (re)construção da qualidade do ensino público. Para participar da pesquisa, o (a) senhor (a) dará uma entrevista semi estruturada que será realizada com a ferramenta “Google Meet” e será gravada para posterior transcrição, a câmera de vídeo poderá ficar desligada caso se sinta melhor assim. Também será oportunizada a possibilidade da desistência da participação, ficando a critério do colaborador participar ou não da pesquisa, mesmo com a anuência prévia da escola o diretor, coordenador pedagógico e os professores poderão não participar da pesquisa ou desistir de sua participação em qualquer fase da pesquisa.

Sua participação é voluntária e não haverá ônus ou bônus, pois é de responsabilidade da mestranda se deslocar até você, caso necessário. Você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, ficando garantida a recusa em responder alguma questão da entrevista, seja por constrangimento ou não, sem nenhum prejuízo na sua participação e poderá se retirar a qualquer momento da pesquisa.

A participação na pesquisa apresenta risco mínimo, podendo haver desconforto devido ao preenchimento das questões. Para minimizar tais desconfortos, o questionário foi organizado de modo a não obrigatoriedade no preenchimento de nenhuma questão. Além disso, informa-se que não há previsão de ressarcimento e/ou indenização porque o método de coleta utilizado pressupõe riscos mínimos aos participantes.

Os benefícios desta pesquisa ao participante é conhecimento agregado a participação da pesquisa, reconhecimento do papel dos profissionais, ligado a autoestima e possíveis melhorias na gestão escolar local.

Serão garantidos o seu anonimato e a privacidade dos participantes da pesquisa quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, por isso utilizaremos nome fictício para transcrição dos dados coletados durante a realização do estudo. Serão usados, somente, os resultados coletados durante a pesquisa.

Os dados da pesquisa serão armazenados em HD Externo, sob a guarda e responsabilidade da pesquisadora, por um período de 5 anos após o término da pesquisa. Ainda, o pesquisador garantirá o acesso aos resultados da pesquisa aos participantes, por meio de divulgação digital da Dissertação.

O Critério de inclusão dos participantes será ser coordenador, diretor e docente dos anos finais na rede estadual de ensino no MS e como critério de exclusão os servidores que no período de coleta se encontrem de licença médica, maternidade ou ainda em licença para tratar de interesses pessoais

Ressalta-se ainda que sua participação nesta pesquisa contribuirá para que possamos compreender e analisar o percurso histórico do coordenador pedagógico na Rede Estadual de Ensino do Mato Grosso do Sul, seu papel e atuação enquanto coordenador pedagógico dos Anos Finais.

Após ler com atenção este documento e ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine em todas as folhas e ao final deste documento, que está em duas vias e também será assinado por mim, pesquisadora, em todas as folhas. Uma das vias é sua e a outra é da pesquisadora responsável. O envio e a devolutiva do TCLE assinado deverá ocorrer, via malote, da SED/MS à escola e da escola à SED/MS.

Para perguntas ou esclarecimentos sobre o projeto em geral entre em contato com a pesquisadora Ariadene Salma da Silva Pulchério por meio dos seguintes dados: (067) 9.9275-7504 ou ariadenepulcherio@gmail.com. O endereço profissional da pesquisadora é Avenida do Poeta Manoel de Barros, Bloco V, Parque dos Poderes, CEP 79.031-350.

Em caso de dúvidas sobre os seus direitos como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética Com Seres Humanos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul CESH/UEMS pelo Fone: (67) 3902-2699 ou no endereço: Cidade Universitária de Dourados, Rodovia Itahum, km 12, em Dourados – MS, Bloco B, 1º piso - Horário de atendimento: 8:00 às 14:00 horas, de segunda a sexta.

Eu, _____, fui informado e aceito participar da pesquisa “COMPREENDENDO O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO MS: ESTUDO DA FUNÇÃO EM DUAS ESCOLAS ESTADUAIS QUE ATENDEM O ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS NO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE”, onde a pesquisadora Ariadene Salma da Silva Pulchério, me explicou como será toda a pesquisa de forma clara e objetiva.

O Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS, é um órgão colegiado que busca defender os direitos e o bem-estar dos participantes de pesquisa. Atuando desde janeiro de 2016 o CESH/UEMS está vinculado ao sistema CEP/CONEP e analisa principalmente protocolos de pesquisa do Mato Grosso do Sul.

Campo Grande, _____ de _____ de 20____.

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura do Participante da Pesquisa

Nome completo da pesquisadora: Ariadene Salma da Silva Pulchério

Telefone para contato: (67) 9.9275-7504 **E-mail:** ariadenepulcherio@gmail.com

Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS, fone: 3902-2699 ou
cesh@uems.br.

Anexo F – Autorização da SED para pesquisa nas escolas



Ofício n. 193/CFOR/GAB/SED/2021

Campo Grande/MS, 26 de Janeiro de 2021.

Senhora Coordenadora,

Em atenção ao teor da solicitação de autorização, de 25 de janeiro de 2021, e consoante documentação apresentada, informa-se que esta Secretaria considera que não há impeditivo para a realização da pesquisa "Coordenador Pedagógico na Rede Estadual de Ensino: História e Função nas Escolas", a ser desenvolvida pela mestranda Ariadene Salma da Silva Pulchério.

Segundo o projeto da pesquisa, o *corpus* será construído a partir de entrevistas com professores, diretores e os coordenadores pedagógicos, com o objetivo geral de "analisar a trajetória histórica da função dos coordenadores pedagógicos na rede estadual de ensino do Estado de Mato Grosso do Sul, na cidade de Campo Grande, desde a instauração do Estado de Mato Grosso do Sul".

Para essa finalidade, devem ser observadas as seguintes orientações sobre o desenvolvimento da pesquisa, para que seja possível sua realização:

- É necessário haver aprovação da gestão das escolas e entendimento prévio das partes envolvidas, no sentido de preservar a rotina da instituição, de modo a evitar qualquer alteração decorrente da realização das ações;
- Por envolver os professores, coordenadores pedagógicos e diretores das escolas, é necessário que os responsáveis tenham conhecimento de todas as atividades que serão realizadas e autorizem formalmente a participação na pesquisa;
- ocorrências não previstas, durante a realização das ações programadas, devem ser relatadas para que sejam tomadas as medidas necessárias;
- considerada a importância do trabalho a ser desenvolvido, sugere-se que, ao final, os resultados da pesquisa sejam compartilhados para posterior análise e possíveis encaminhamentos.

Esta Pasta coloca à disposição a Coordenadoria de Formação Continuada, para esclarecimentos adicionais, se necessário, por intermédio do telefone (67) 3341 0462.

Atenciosamente,

MARIA CECILIA AMENDOLA DA MOTTA
Secretária de Estado de Educação
Assinado Digitalmente

À Senhora
Profa. Dra. ERIKA PORCELI ALANIZ
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação - UEMS
Av. Dom Antonio Barbosa, n. 4.155, Bloco Verde (E), Sala T08, piso térreo
79115-898 - CAMPO GRANDE/MS

Elaborado por: Jnaunes

Este ofício possui anexo(s)

Encaminhado ao(s) email(s): profeduc@uems.br, ariadenepulcherio@gmail.com

Avenida Poeta Manoel de Barros, S/N, Parque dos Poderes Governador Pedro Pedrossian, Bloco V - CEP 79031350 - Campo Grande/MS - CNPJ -

Assinado digitalmente por MARIA CECILIA AMENDOLA DA MOTTA 7245195872 - Hora do servidor: 26/01/2021 15:03:51
Este documento é cópia do original. Para conferir o original, acesse o site www.sedes.ms.gov.br, e informe o código 0F011E70E na opção "Ajude aqui seu documento"

Protocolo:	_____
Data:	____/____/____