



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

PATRICIA AMORIM BISPO DOS SANTOS

**O COORDENADOR PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA
MUNICIPAL DE FEIRA DE SANTANA-BA: implicações do
desenvolvimento da práxis em escolas de Educação Infantil
(2005 – 2021)**

Feira de Santana
2022

PATRICIA AMORIM BISPO DOS SANTOS

**O COORDENADOR PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA
MUNICIPAL DE FEIRA DE SANTANA- BA: implicações do
desenvolvimento da práxis em escolas de Educação Infantil
(2005 – 2021)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, para a obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de concentração Educação, Sociedade e Culturas.

Orientador(a): Profa. Dra. Solange Mary Moreira Santos

Feira de Santana
2022

Ficha Catalográfica – Biblioteca Central Julieta Carteado

S237c Santos, Patrícia Amorim Bispo dos

O coordenador pedagógico na educação pública municipal de Feira de Santana – BA: implicações do desenvolvimento da práxis em escolas de educação infantil (2005-2021) / Patrícia Amorim Bispo dos Santos. –,2022.

191.: il.

Orientadora: Solange Mary Moreira Santos

Dissertação(mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação , 2022.

1. Educação Pública Municipal – Feira de Santana (BA). 2. Coordenador pedagógico - Práxis. 3. Educação infantil. I. Santos, Solange Mary Moreira, orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU: 370



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/1976
Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/1986
Recredenciada pelo Decreto Estadual Nº 9.271 de 14/12/2004
Recredenciada pelo Decreto nº 17.228 de 25/11/2016

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PATRICIA AMORIM BISPO DOS SANTOS

“COORDENADOR PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL DE FEIRA DE SANTANA-BA: implicações do desenvolvimento da práxis em escolas de Educação Infantil (2005 – 2021)”
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, na linha de Políticas educacionais, movimentos sociais e processos de educação, como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação.

Feira de Santana, 09 de março de 2022.

Prof/a. Dr/a. Solange Mary Moreira dos Santos
Orientador/a – UEFS

Prof/a. Dr/a. Selma Barros Daltro de Castro
Primeiro/a Examinador/a - UNEB

Prof/a. Dr/a. Elizabete Pereira Barbosa
Segundo/a Examinador/a – UEFS

Prof/a. Dr/a Maria José Oliveira Duboc
Terceiro/a Examinador/a – UEFS

RESULTADO: APROVADO

AGRADECIMENTOS

Ao concluir este trabalho em um período tão difícil e doloroso pelo qual passamos, entre os anos de 2020 e 2021, nos quais muitos perderam suas vidas ou seus entes queridos, não poderia deixar de primeiramente louvar e agradecer ao meu Deus pela vida e pela oportunidade que Ele me concedeu em cursar o Mestrado em Educação. Gratidão é a palavra!

Gratidão à minha família querida e amada, meus filhos, meus pais e meus irmãos, por sempre se alegrarem com cada conquista e desafios superados. Em especial ao meu esposo Paulo Ageu, que sempre acreditou em meu potencial, que entendeu a minha ausência em alguns momentos em que precisava focar e terminar os processos, agradeço imensamente pela cumplicidade, amor e companheirismo em todos os momentos.

À querida professora Dra. Solange Mary, que reencontrei 23 anos depois para ser minha professora novamente, e dessa vez orientadora também, nesse espaço de tanto aprendizado que é a UEFS. Agradeço por todos os ensinamentos, pela prestatividade, paciência e compreensão. A sua postura ética, equilibrada, humana, sensata e humilde com que conduziu toda a orientação durante a pesquisa, em um período de pandemia, foi brilhante!

Gratidão às professoras Dra. Selma Barros Daltro de Castro, Dra. Elizabete Pereira Barbosa e Dra. Maria José Oliveira Duboc por oferecerem ricas contribuições na qualificação e, novamente, por aceitarem participar da banca de defesa, momento tão significativo e valioso para minha formação. Uma eterna gratidão especialmente à Profa. Selma, que se mostrou tão solidária, prestativa e acolhedora ao me fornecer pistas e caminhos para desvendar o processo histórico da constituição do coordenador pedagógico no município de Feira de Santana.

Às minhas queridas diretoras e amigas Janeide e Waldirene, pela parceria e por me apoiarem em todos os momentos desse processo.

Às colaboradoras participantes desta pesquisa, pela disponibilidade em responderem os questionários e e-mails enviados, pelas conversas, pelas trocas... Sem a colaboração de vocês não seria possível realizar esta investigação. Espero que, de algum modo, os resultados deste estudo possam gerar reflexões sobre a importância do coordenador pedagógico no ambiente escolar.

Gratidão às minhas amigas e colegas de trabalho, em especial aos professores que coordeno, com vocês é possível concretizar no dia a dia a práxis tão debatida e refletida nesta pesquisa, a práxis que objetiva transformação através da ação-reflexão-ação.

Gratidão aos professores do Mestrado em Educação da UEFS e aos colegas mestrandos, com os quais compartilhei aprendizagens, aflições, incertezas e ansiedades.

Enfim, gratidão!

RESUMO

A presente pesquisa apresenta como temática central o coordenador pedagógico na educação pública municipal de Feira de Santana e as implicações do desenvolvimento da práxis em escolas de Educação Infantil. Buscou-se respostas para a seguinte questão de pesquisa: como o coordenador pedagógico da educação pública municipal de Feira de Santana desenvolve sua práxis em escolas de educação infantil? Para investigar essa questão, foi estabelecido como objetivo geral analisar a práxis do coordenador pedagógico como o profissional que propicia mudanças na escola e na comunidade, a partir dos determinantes políticos e pedagógicos na educação pública municipal de Feira de Santana em escolas de educação infantil. Visando o alcance do objetivo geral, elencou-se os seguintes objetivos específicos: analisar a trajetória histórica, política, pedagógica e legal da constituição do coordenador pedagógico em âmbito nacional e local; analisar as relações estabelecidas entre teoria e prática da atuação de coordenadores pedagógicos em escolas municipais de educação infantil de Feira de Santana; refletir sobre o conceito de práxis relacionando com as ações do coordenador pedagógico. A pesquisa configurou-se dentro da matriz epistemológica crítico-dialética e da abordagem qualitativa, tendo como procedimento a análise documental e bibliográfica, utilizando como instrumentos de coleta de dados o questionário (formulários *Google Forms*) e a análise documental, com a participação de oito coordenadoras pedagógicas que atuam em escolas exclusivas de Educação Infantil. O recorte histórico da pesquisa foi delimitado para o período de 2005, ano no qual foram encontradas as primeiras informações oficiais sobre a função de coordenador pedagógico em Feira de Santana, até o ano de 2021, quando começou a coleta de dados para a pesquisa. O conceito de práxis foi discutido à luz dos pressupostos do materialismo histórico e dialético tendo como referência o filósofo Vázquez (2011), o educador Freire (1987, 2002) e o economista, filósofo, sociólogo e historiador Marx (2000, 2007). Ao apresentar os dados coletados e a análise dos mesmos, buscou-se identificar como o coordenador pedagógico desenvolve a práxis nas escolas públicas municipais de Educação Infantil em Feira de Santana. Os resultados da investigação apontam que o coordenador pedagógico propicia mudanças na escola e na comunidade através da sua práxis, organizando ações reais reflexivas, saindo do plano teórico, imaginário e concretizando as suas ações em práticas efetivas, significativas e transformadoras. Sendo assim, um coordenador comprometido com uma proposta política e não com o cumprimento de um papel alienado e repetitivo, tem a possibilidade de transformar a escola no exercício de sua função, efetivando a práxis.

Palavras-chave: Coordenador Pedagógico; Educação Infantil; Práxis.

ABSTRACT

This research presents as its central theme the pedagogical coordinator in municipal public education in Feira de Santana and the implications of the development of praxis in early childhood education schools. Answers were sought for the following research question: how does the pedagogical coordinator of the municipal public education of Feira de Santana develop his practice in early childhood education schools? To investigate this issue, the general objective was to analyze the praxis of the pedagogical coordinator as the professional who promotes changes in the school and in the community, based on the social, political and pedagogical determinants of municipal public education in Feira de Santana in early childhood education schools. Aiming at reaching the general objective, the following specific objectives were listed: to analyze the historical, political, pedagogical and legal trajectory of the constitution of the Pedagogical Coordinator at national and local levels; analyze the relationships established between theory and practice in the performance of pedagogical coordinators in municipal schools for children's education in Feira de Santana; reflect on the concept of praxis relating to the actions of the pedagogical coordinator. The research was configured within the critical-dialectical epistemological matrix and the qualitative approach, having as a procedure the documental and bibliographic analysis using the questionnaire (Google Forms forms) and documental analysis as data collection instruments, with the participation of 8 (eight) pedagogical coordinators who work in exclusive early childhood education schools. The historical outline of the research was delimited for the period of 2005, the year when the function of pedagogical coordinator officially began in Feira de Santana, until the year 2021, when data collection for the research began. The concept of praxis was discussed in light of the assumptions of historical and dialectical materialism, having as reference the philosopher Vázquez (2011), the educator Freire (1987, 2002) and the economist, philosopher, sociologist and historian Marx (2000, 2007). By presenting the collected data and their analysis, we sought to identify how the pedagogical coordinator develops the praxis in municipal public schools for early childhood education in Feira de Santana. The results of the investigation show that the pedagogical coordinator promotes changes in the school and in the community through his/her praxis, organizing real reflective actions, leaving the theoretical, imaginary plan and implementing their actions in effective, meaningful and transforming practices. Therefore, a coordinator committed to a political proposal and not to the fulfillment of an alienated and repetitive role, has the possibility of transforming the school in the exercise of its function, making practice effective.

Keywords: Pedagogical Coordinator; Child Education; Praxis.

LISTA DE FIGURAS

Figura I. Mapa da localização geográfica do município de Feira de Santana.....	29
Figura II. Os 27 Territórios de Identidade da Bahia.....	32
Figura III. O Território de Identidade do Portal do Sertão.....	33
Figura IV. Relação oficial de todas as especialistas em educação no ano de 1996 do município de Feira de Santana.....	72
Figura V. Circular da Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana com a relação das primeiras escolas a participarem do Projeto Piloto de Coordenação Pedagógica.....	75
Figura VI. Cronograma de atividade complementar dos professores da educação pública municipal de Feira de Santana, 2019.....	154

LISTA DE QUADROS

Quadro I. Trabalhos publicados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2010-2019).....	20
Quadro II. Trabalhos publicados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2010-2019).....	21
Quadro III. Estabelecimentos de ensino por etapa/modalidade e dependência administrativa do município de Feira de Santana, 2005.....	31
Quadro IV. Quantidade de escolas em Feira de Santana, 2020 (estaduais, municipais e particulares).....	33
Quadro V. Documentos, legislações e fontes que tratam do Coordenador Pedagógico nas instâncias nacional, estadual e municipal.....	43
Quadro VI. Instrumentos de coleta de dados.....	49
Quadro VII. Dados pessoais das participantes da pesquisa.....	50
Quadro VIII. Formação das participantes da pesquisa.....	51
Quadro IX. Resultados da seleção para coordenadores pedagógicos realizada pela SEDUC-FSA nos anos 2006, 2007 e 2008.....	81
Quadro X. Distribuição das vagas para rede estadual e municipal do curso de Especialização em Coordenação Pedagógica na Bahia no ano de 2010.....	84
Quadro XI. Dados das instituições de atuação das coordenadoras participantes da pesquisa.....	115
Quadro XII. Objetivos específicos da pesquisa e a relação com as categorias para a análise dos dados.....	116
Quadro XIII. Experiência na coordenação pedagógica das participantes da pesquisa.....	117
Quadro XIV. Experiência docente das coordenadoras pedagógicas participantes da pesquisa.....	121
Quadro XV. Opiniões das participantes da pesquisa sobre o atual processo seletivo para a função de coordenadores pedagógicos em Feira de Santana.....	133

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico I. Escolas municipais de Feira de Santana e suas etapas.....	34
Gráfico II. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em Feira de Santana, no período de 2005 a 2019.....	35
Gráfico III. Coordenadores pedagógicos em atuação na educação pública municipal de Feira de Santana, 2020.....	36
Gráfico IV. Matrícula inicial em creche por dependência administrativa na cidade de Feira de Santana entre os anos de 2005 e 2015.....	39
Gráfico V. Matrícula inicial em pré-escola por dependência administrativa na cidade de Feira de Santana entre os anos de 2005 e 2014.....	40
Gráfico VI. Coordenador pedagógico no município de Feira de Santana: cargo ou função?.....	134
Gráfico VII. Conhecimentos importantes para o desenvolvimento do trabalho do coordenador pedagógico, segundo as participantes da pesquisa.....	136
Gráfico VIII. Aspectos contemplados nos planos de ações das coordenadoras pedagógicas participantes da pesquisa	141

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APLB	Associação dos Professores Licenciados do Brasil
APMs	Associação de Pais e Mestres
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BTD	Banco de Teses e Dissertações da Capes
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CECOP	Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica
CEE	Conselho Estadual de Educação da Bahia
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
COVID-19	SARS-CoV-2 – Corona Vírus Disease
CP	Coordenador(a) Pedagógico(a)
CPs	Coordenadores(as) Pedagógicos(as)
DADE	Departamento de Apoio ao Desenvolvimento Educacional
DOU	Diário Oficial da União
EAD	Educação à Distância
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96
LOM	Lei Orgânica do Município
MEC	Ministério de Educação e Cultura
NCP	Núcleo de Coordenação Pedagógica
NTE	Núcleos Territoriais de Educação
PABAEE	Programa Americano-Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar
PAR	Plano de Ações Articuladas
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RMFS	Região Metropolitana de Feira de Santana
SEB	Secretaria de Educação Básica

SEDUC	Secretária Municipal de Educação
SEDUC-FSA	Secretária Municipal de Educação de Feira de Santana
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

SUMÁRIO

Introdução	15
1. Capítulo I - Metodologia da pesquisa	25
1.1 O campo de estudo.....	28
1.2 A Educação Infantil em Feira de Santana.....	37
1.3 Procedimentos e caminhos trilhados.....	41
1.4 Instrumentos para coleta de dados e participantes da pesquisa.....	45
2. Capítulo II - O coordenador pedagógico e seu percurso histórico: avanços e retrocessos	53
2.1 Da supervisão educacional à coordenação pedagógica no Brasil.....	54
2.2 A constituição do coordenador pedagógico na Bahia.....	65
2.3 O coordenador pedagógico da Educação Infantil no município de Feira de Santana.....	70
3. Capítulo III - Coordenador pedagógico: da prática à práxis	91
3.1 A práxis e a relação dialética entre a unidade teoria-prática.....	94
3.2 Formas e tipos de práxis: referências para a transformação da prática do coordenador pedagógico.....	100
4. Capítulo IV - A práxis do coordenador pedagógico em escolas de Educação Infantil na educação pública municipal de Feira de Santana	111
4.1 Trajetória do coordenador pedagógico da Educação Infantil no município de Feira de Santana, suas atribuições e os documentos oficiais.....	118
4.2 O coordenador pedagógico e a relação teoria e prática na sua atuação.....	135
4.3 A práxis do coordenador pedagógico nas escolas públicas de Educação Infantil no município de Feira de Santana e os seus desafios.....	140
Considerações finais	156
Referências bibliográficas	169
Apêndices	180
Anexos	188

INTRODUÇÃO

O que me interessa fortemente [...] não é dar receitas, mas é propor desafios, é discutir aspectos que eu considero necessários e permanentemente presentes na prática docente, que eu chamei de saberes fundamentais.

Paulo Freire

O percurso histórico da constituição do cargo/função de coordenador pedagógico (CP) no Brasil sempre foi marcado por avanços e retrocessos concomitantes com a própria história da educação brasileira, pois as concepções, interações e práticas que ocorrem no ambiente escolar são consequências das diferentes posições políticas, culturais e sociais que o homem cria e transforma ao longo de sua trajetória enquanto um ser social, ativo, ator e produtor da/de história. Assim, ao longo dos anos, a função do CP passou por alguns ajustes, nomenclaturas e preconceitos que acabam por reverberar ainda na visão do que constitui a práxis deste cargo no ambiente escolar.

A história da coordenação pedagógica no Brasil nasce com a função de inspetor e supervisor escolar e se consolida a partir da década de 1920, sendo os mesmos responsáveis pelo acompanhamento do trabalho educativo da escola. Nesse período, o supervisor era visto de maneira negativa no ambiente escolar, pois, muitas vezes, agia de forma controladora e burocrática em busca da eficiência e eficácia dos resultados.

Na Bahia, a constituição do CP tem ligações com a história em nível nacional, pois também surge com a ideia de inspeção e de supervisão dos professores (VENAS, 2013). Especificamente em Feira de Santana – *lócus* da presente pesquisa –, o CP ainda está em processo de formação, pois a oficialização da função no município é um fato recente, como veremos de forma específica e detalhada na seção sobre a sua constituição.

A partir da promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, os princípios democráticos na área educacional ganharam destaque e a função de supervisor começou a ser repensada, visando uma ação mais significativa e reflexiva do

trabalho pedagógico para superar a mera intenção de supervisionar e controlar (SANTOS; SANTOS, 2021).

Considerando essas transformações ocorridas no campo da educação e, conseqüentemente, na função do CP, compreendemos que é necessário analisar as suas práticas no cotidiano da escola, uma vez que, de acordo com Orsolon (2001), o coordenador representa o agente de transformação no cotidiano escolar, o responsável pela construção, articulação e reconstrução da ação pedagógica com vistas à transformação da realidade.

Desse modo, o presente estudo tem como foco central de investigação a práxis do coordenador pedagógico como ato político-pedagógico, em especial do coordenador atuante na Educação Infantil da educação pública municipal de Feira de Santana. A escolha desse tema decorreu da minha experiência e de algumas inquietações durante a minha trajetória profissional.

Minha trajetória na área da educação floresceu no ano de 1997, quando prestei vestibular para o curso de Pedagogia e consegui aprovação na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). O meu interesse pelos temas abordados nas diferentes disciplinas do curso levou-me a participar de vários debates e discussões acerca da profissão docente. A graduação em Pedagogia foi significativa na minha formação, na medida em que me ofereceu subsídios para a ampliação de conhecimentos no campo da educação.

Comecei a atuar em uma escola particular como professora da turma de alfabetização, ainda como estudante do curso, no ano de 2000, e no ano seguinte fui convidada pela direção da escola a assumir a coordenação pedagógica da Educação Infantil – um grande desafio para o meu crescimento profissional. Ao final do curso, optei pela Habilitação em Educação Infantil, o que me proporcionou ampliar os conhecimentos sobre as teorias que embasavam a prática pedagógica dos professores para essa etapa de ensino. Essa experiência possibilitou uma vivência significativa para minha formação, reforçando minha paixão por essa etapa da educação básica.

Assim que concluí a graduação, no ano de 2001, conheci a proposta de uma nova escola que estava abrindo em Feira de Santana com uma educação baseada em princípios bíblicos, e, no ano de 2002, lá lecionei em uma turma de Educação

Infantil. Após algum tempo assumi, nessa escola, a coordenação da Educação infantil.

No ano de 2005 fui aprovada e nomeada no concurso público para professor da rede municipal de ensino de Feira de Santana. Como não poderia ser diferente, escolhi uma escola de Educação Infantil para trabalhar, começando essa experiência com crianças de 5 e 6 anos. Posteriormente, no ano de 2008, a pedido da diretora da escola – e pela necessidade de acompanhamento do trabalho pedagógico junto aos professores –, assumi também a coordenação da escola, um trabalho com o qual me identifico e me sinto realizada. Estou nessa mesma escola de Educação Infantil até hoje, um espaço privilegiado de reflexão e discussão do saber-ser e saber-fazer cotidianos. Gosto de atuar fazendo a junção dos objetivos com os resultados, ligar o pensar ao fazer, orientar e subsidiar a equipe no planejamento, execução e avaliação do trabalho pedagógico, atender aos pais e manter a integração e a socialização no ambiente escolar.

Ao longo da experiência como coordenadora pedagógica da Educação Infantil no município de Feira de Santana, percebo que são muitos os desafios e conflitos vivenciados pelos coordenadores pedagógicos, existindo, muitas vezes, a necessidade de intervir em certas práticas pedagógicas de alguns professores e estagiários, práticas essas carregadas de estereótipos e ações cristalizadas, as quais comprometem o desenvolvimento de aprendizagens significativas e de qualidade para as crianças. Os desafios e as limitações são constantes, tendo em vista que promover mudanças na prática dos professores não é uma tarefa fácil.

Percebi também nessa trajetória de mais ou menos 13 anos na coordenação pedagógica que existe uma grande distância entre o que o CP deveria ser/fazer, de acordo com as atribuições legais que lhe são determinadas pelos documentos oficiais, e aquilo que é/faz. Essas e outras ações no dia a dia foram trazendo inquietações e angústias no fazer diário enquanto coordenadora; notei, nesse processo, que o cotidiano do CP é determinado por uma diversidade de situações que o levam a agir na urgência dos fatos e acontecimentos, deixando de lado, muitas vezes, as suas funções primordiais e essenciais.

Motivada então por essas inquietações e desafios do meu cotidiano profissional, me dispus a conhecer, em maior profundidade, a práxis dos CPs que atuam nas escolas de Educação Infantil de Feira de Santana. Também pretendi,

através desta pesquisa, contribuir com a discussão dessa temática pouco pesquisada no município de Feira de Santana, apontando os desafios que os CPs enfrentam para desenvolver a práxis no sentido de transformação.

A práxis que discutimos neste trabalho está baseada nos pressupostos do materialismo histórico e dialético, discutido pelo filósofo Adolpho Sanchez Vázquez (2011) e pelo educador Paulo Freire (1987, 2002).

Vázquez (2011) apresenta a práxis como uma atividade material e transformadora, sendo uma relação de unidade entre a teoria e prática, proporcionando uma transformação da realidade existente. Assim, concordamos com esse autor quando ele afirma que esses termos caminham juntos: a teoria fundamentando, esclarecendo e enriquecendo a prática; esta, dando novas significações e um novo olhar à teoria.

O conceito e as reflexões apresentadas por Freire (1987, 2002) sobre a práxis também estão fundamentando este trabalho, pois a práxis na sua concepção é uma das características fundamentais dos homens, uma vez que esses são seres do “que fazer”, diferenciando-se dos animais, que se reduzem ao seu fazer. Por conseguinte, o fazer do homem, através da sua reflexão e da sua atividade criadora, leva-o a transformar e recriar a sua realidade e o seu mundo. Para Freire, é necessário desconstruir a divisão que fazemos entre teoria e prática, porque não basta ao homem conhecer o mundo, é necessário transformá-lo.

Sendo assim, almejamos analisar a práxis da coordenadora pedagógica como objeto de reflexão, pois o exercício da pesquisa permite atuar de forma mais efetiva e assertiva na realidade, como ressaltam as autoras André e Princepe (2017, p. 106): “A pesquisa quando promove a reflexão crítica sobre a prática profissional em educação possibilita o desenvolvimento de indivíduos críticos e criativos”. Para isso, buscarei respostas para a seguinte questão de pesquisa: Como o coordenador pedagógico da educação pública municipal de Feira de Santana desenvolve sua práxis em escolas de Educação Infantil?

Com base nesse questionamento, pretendemos como objetivo geral do presente estudo analisar a práxis do coordenador pedagógico como o profissional que propicia mudanças na escola e na comunidade, a partir dos determinantes políticos e pedagógicos na educação pública municipal de Feira de Santana em

escolas de Educação Infantil. Para o alcance do objetivo geral, foram elencados os seguintes objetivos específicos:

- Analisar a trajetória histórica, política, pedagógica e legal da constituição do coordenador pedagógico em âmbito nacional e local;
- Analisar as relações estabelecidas entre teoria e prática da atuação de coordenadores pedagógicos em escolas municipais de Educação Infantil de Feira de Santana;
- Refletir sobre o conceito de práxis relacionando com as ações do coordenador pedagógico.

Com o objetivo de conhecer os trabalhos realizados nos últimos dez anos com foco na práxis do CP, realizamos um levantamento das dissertações e teses realizadas no Brasil, no período de 2010 a 2019, em dois bancos de dados, o Banco de Teses e Dissertações da Capes (BTD) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Na busca realizada no BTD, utilizamos os descritores “práxis/coordenação/coordenador pedagógico” com o filtro nos programas de pós-graduação em Educação. Inicialmente, encontramos 6.701 trabalhos. Na BDTD, a partir dos descritores “práxis/coordenação/coordenador pedagógico” e com o filtro dentro dos programas de pós-graduação em Educação, inicialmente encontramos 411 trabalhos.

Os trabalhos encontrados nesses bancos de dados que tratam da temática práxis/coordenação/coordenador pedagógico, dentro do âmbito dos programas de pós-graduação em Educação, fazem referência a diferentes contextos como: o coordenador e a inclusão, o coordenador e as formações continuadas, o coordenador nas diversas etapas da educação básica, a construção da identidade profissional do coordenador pedagógico, o coordenador e as dificuldades e desafios na prática pedagógica, entre outros. Vale ressaltar que, nesses bancos de dados, nenhuma pesquisa foi encontrada no município de Feira de Santana com a temática da coordenação pedagógica com um olhar para as escolas exclusivas¹ de Educação Infantil.

¹ As escolas exclusivas de Educação Infantil são instituições de ensino voltadas especialmente para as crianças na faixa etária de 0 a 5 anos de idade, com estrutura adequada e um ambiente preparado exclusivamente para atendê-las.

Após realizar a leitura de todos os títulos e resumos para triagem dos trabalhos, percebemos que a temática do CP tem muitas pesquisas interessantes e significativas, porém são mais voltadas para os aspectos da identidade profissional do coordenador pedagógico e os desafios da função. Selecionamos dez dissertações que se aproximam do objeto de pesquisa por tratarem de questões relacionadas a práxis, prática e ação do CP, prática docente, mudança e transformações. Apresentamos, a seguir, dois quadros sínteses com as pesquisas encontradas referentes a cada banco de dados consultado e de acordo com duas categorias de análise que consideramos relevantes para identificar a práxis do CP como elemento do processo de sua transformação como profissional da educação.

Quadro I. Trabalhos publicados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2010-2019).

Categoria de análise 1 - Práxis e ação do coordenador pedagógico					
Nº	Ano	Natureza do trabalho	Autor(a)	Título	Estado e Instituição
01	2011	Dissertação	GOMES, Regina Gabriela	Concepções, princípios, práticas e reflexões de coordenadores pedagógicos das escolas municipais de educação infantil de Novo Hamburgo	Rio Grande do Sul Universidade Federal do Rio Grande do Sul
02	2013	Dissertação	MENDES, Ana Claudia Bonachini	Coordenação pedagógica na educação infantil do município de Araçatuba: perspectivas, desafios e a formação da identidade profissional	São Paulo Universidade do Oeste Paulista
03	2014	Dissertação	RUDNICK, Marilda da Silva	A coordenação pedagógica e a práxis educativa na escola	Mato Grosso Universidade Federal de Mato Grosso
04	2014	Dissertação	LIMA, Ana Cristina Cantero Dorsa	A ação do coordenador pedagógico no centro de educação infantil de Campo Grande/MS	Mato Grosso do Sul Universidade Católica Dom Bosco
Categoria de análise 2 - Mudanças e transformações ocasionadas pelo coordenador pedagógico					
01	2014	Dissertação	GRIBEL, Deborah Senid	Coordenação pedagógica: entre o desejado e o vivido	Minas Gerais Universidade

					Federal de Juiz de Fora
02	2017	Dissertação	OLIVEIRA, Juana da Costa	A coordenação pedagógica e os desafios das práticas educativas nas escolas públicas do município de Santo Antônio do Leste – MT	Mato Grosso Universidade Federal de Mato Grosso
03	2017	Dissertação	OLIVEIRA, Elisangela Carmo	O coordenador pedagógico como agente de mudanças na prática docente	São Paulo Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados extraídos do Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Quadro II. Trabalhos publicados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2010-2019).

Categoria de análise 1 - Práxis e ação do coordenador pedagógico					
Nº	Ano	Natureza do trabalho	Autor(a)	Título	Estado e Instituição
01	2012	Dissertação	OLIVEIRA, Rosiane Cristina Muniz de	A qualidade na atuação do coordenador pedagógico da educação infantil: um estudo em Barreiras-Ba	Brasília Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília
02	2013	Dissertação	PATTARO, Rita de Cássia Ventura	O coordenador pedagógico como mediador da práxis docente em escolas de educação e de tempo integral	São Paulo Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Categoria de análise 2 - Mudanças e transformações ocasionadas pelo coordenador pedagógico					
03	2016	Dissertação	PETRI, Claudia Maria Micheli	O coordenador pedagógico e os condicionamentos de um trabalho bem sucedido no cotidiano de uma escola estadual paulista	São Paulo Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados extraídos da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

Na primeira categoria, o CP é analisado na perspectiva da práxis e da sua ação, através dos trabalhos de Gomes (2011), Oliveira (2012), Mendes (2013), Pattaro (2013), Rudnick (2014) e Lima (2014). As pesquisas falam sobre as ações e práticas significativas, responsáveis, críticas e transformadoras desenvolvidas pelos CPs, as quais se tornam efetivas no âmbito escolar e na construção de uma educação de qualidade. O CP é analisado na perspectiva de um líder mediador e

articulador de ações reflexivas, aliando a teoria com a prática e fortalecendo as interações da comunidade escolar.

Na segunda categoria, o CP é considerado um agente de mudanças e transformações através dos trabalhos de Gribel (2014), Juana Oliveira (2017), Elisângela Oliveira (2017) e Petri (2016). As pesquisas discutem como a implantação de novas concepções, pautadas na reflexão sobre a prática, podem ser mediadas pelo CP. Os trabalhos revelam a importância do trabalho do CP em parceria com a comunidade escolar (gestores, professores, funcionários, alunos e pais), na construção das mudanças necessárias para a transformação do contexto escolar a partir da qualificação das práticas pedagógicas e da reflexão-ação-transformação.

Através da análise dos trabalhos acima, percebemos que a abordagem metodológica da maioria das pesquisas selecionadas é qualitativa, numa perspectiva dialética e para a coleta e produção dos dados/informações. Oito pesquisas optaram por questionários e triangulação metodológica, incluindo observação direta, grupo focal e entrevista semiestruturada. Foram utilizadas também a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica. Os referenciais teóricos das pesquisas são abrangentes e fundamentam-se em autores que acumulam importantes e conceituadas produções no campo investigado, de abrangência internacional e nacional.

Com essa análise, foi possível perceber também que a maioria das pesquisas se concentram na região Sudeste: do total de dez selecionadas, quatro são de São Paulo, duas do Mato Grosso, uma de Minas Gerais, uma de Brasília, uma do Rio Grande do Sul e uma do Mato Grosso do Sul. Acreditamos que essa concentração da produção na região Sudeste está proporcionalmente relacionada ao quantitativo de programas de pós-graduação em Educação no país localizados nessa região, assim como a realização dos cursos de pós-graduação de muitos pesquisadores do Nordeste serem realizados também nesses programas.

Ampliando a busca pelas pesquisas que tratassem sobre o CP em banco de dados das universidades baianas, dentro do mesmo período de 2010 a 2019, encontramos duas teses e uma dissertação na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Foram elas, respectivamente: *Transformações ocorridas na função do Coordenador pedagógico, na rede estadual da Bahia (1950 a 2011): alguns apontamentos sociopolíticos, legais e históricos* (VENAS, 2013), *Nós na rede -*

Formação continuada na perspectiva do coletivo de coordenadores pedagógicos de Salvador: tensões, desafios e potenciais (SOUZA, 2018) e *O coordenador pedagógico: formação continuada no currículo da rede* (FERREIRA, 2015). Na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), encontramos uma dissertação que trata do coordenador pedagógico, porém com foco na gestão democrática, intitulada *Práticas discursivas sobre gestão democrática dos Coordenadores Pedagógicos* (SILVA, 2017).

Com base nesse levantamento realizado, mais um ponto apresenta-se para a relevância da pesquisa, tendo em vista que encontramos poucos trabalhos na região Nordeste, e, especificamente, não há nenhum trabalho que discuta a coordenação pedagógica em Feira de Santana com um olhar para as escolas exclusivas de Educação Infantil.

As produções científicas encontradas nos auxiliaram a sistematizar o campo teórico e aprimorar o objeto de pesquisa. Constatamos através das pesquisas de Mendes (2013), Gribel (2014), Oliveira (2012), Oliveira (2017) e Petri (2016) que os coordenadores pedagógicos vivenciam uma indefinição na sua função e desafios em relação a sua formação. As dez pesquisas mencionadas discutiram as múltiplas demandas e atribuições do coordenador, mas nenhuma focou na práxis do CP como ato político-pedagógico. Diante disso – e pensando na construção histórica da função, sua legitimação no município de Feira de Santana e os desafios na realização de uma gestão pedagógica de qualidade –, a coordenação pedagógica emerge como um tema relevante de ser investigado com foco na sua práxis.

A presente pesquisa se configura dentro da matriz epistemológica crítico-dialética e da abordagem qualitativa, que tem como perspectiva a reflexão e compreensão de vários aspectos sobre as ações do CP no cotidiano da escola e no sistema de ensino, sendo esses aspectos não quantificáveis, mas próprios da natureza subjetiva dos sujeitos envolvidos no processo de construção da realidade e do contexto em que atuam.

Nesta pesquisa, a análise bibliográfico-documental ofereceu elementos importantes para configurar o contexto político de criação da função do CP no Brasil e, especificamente, em Feira de Santana. Com base na análise documental realizada previamente na educação municipal de Feira de Santana, a pesquisa limitou-se ao período de quando foram encontradas as primeiras informações oficiais

sobre a função de CP em Feira de Santana, no de 2005, até o ano de 2021, quando começa a coleta de dados da presente pesquisa, ou seja, um recorte temporal de 16 anos. A pesquisa bibliográfica foi realizada através da literatura sobre a temática do CP, o que possibilitou o levantamento de informações históricas, políticas e pedagógicas sobre a origem e constituição da coordenação pedagógica em nível nacional e local, como também trouxe a fundamentação teórica necessária sobre a práxis do CP proposta neste trabalho.

Este trabalho está organizado em quatro capítulos, além da Introdução e das Considerações finais, sendo que no Capítulo I apresentamos a metodologia da pesquisa, justificando o campo de estudo, os participantes, os procedimentos e instrumentos para a coleta de dados, além de contextualizar a educação infantil em Feira de Santana. No Capítulo II tratamos da constituição do cargo/função do CP na perspectiva político-pedagógica, analisando os documentos oficiais que respaldam a atuação desse profissional em âmbito nacional, estadual e, sobretudo, municipal (de Feira de Santana). No Capítulo III discutimos sobre o conceito de práxis e a relação dialética entre a unidade teoria-prática, relacionando as formas, níveis e graus da práxis com as ações do CP. No Capítulo IV apresentamos os dados coletados e a análise dos mesmos, buscando identificar a práxis do CP nas escolas públicas municipais de Educação Infantil em Feira de Santana, à luz dos teóricos que dialogam com o assunto.

CAPÍTULO I

METODOLOGIA DA PESQUISA

Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei. Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer.

Paulo Freire

Pesquisar implica investigar diligentemente aspectos de uma determinada área, visando a produção e a ampliação do conhecimento, as ações e as transformações da realidade que nos cerca. De acordo com Minayo (1999, p. 17), a pesquisa é “a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade”. Dessa maneira, pesquisar é um processo de teorização da prática que conecta através da ciência: pensamento, reflexão e ação.

À vista disso, a pesquisa em educação é uma estratégia para se obter e transformar os conceitos, os conhecimentos e apreender a dinâmica do fenômeno educacional relacionando com a difícil realidade do dia a dia nas escolas, pois, como afirma Freire (1996, p. 29):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Nessa perspectiva, ao pesquisarmos e refletirmos sobre a práxis do coordenador pedagógico na educação pública municipal de Feira de Santana, consideramos que o coordenador pedagógico reflexivo é essencialmente um coordenador pesquisador, pois ele, no desenvolvimento da sua ação, deve examinar sua prática, identificar os reais problemas que afetam o seu cotidiano (e procurar transformá-los), estabelecer uma relação intrínseca entre o pensar e o fazer e entre a teoria e a prática, questionar suas intenções, observar o contexto social, político, institucional e cultural no qual está inserido e colaborar no desenvolvimento das

ações pedagógicas, assumindo o compromisso com a sua formação e a formação dos professores com os quais trabalha (SANTOS; SANTOS, 2021).

Consequentemente, compreendemos que a ação do CP não é neutra, pois há sempre um posicionamento na prática pedagógica desenvolvida pelo mesmo, que pode consolidar tanto a transformação como a confirmação do *status quo*. Nesse sentido, para fundamentar esta pesquisa, adotamos a matriz epistemológica crítico-dialética, pois

[...] as pesquisas orientadas pelo método dialético, revelam a historicidade do fenômeno e suas relações e em nível mais amplo situam o problema dentro de um contexto complexo, e, ao mesmo tempo estabelece e aponta as contradições possíveis dentre os fenômenos investigados. (BORGES; DALBERIO, 2007, p. 8-9).

Os autores ressaltam que esse método norteou as ideias de Freire (1983), claramente evidenciadas na leitura crítica da realidade, na dialogicidade e na ideia de libertação do sujeito da sociedade capitalista e opressora. Percebemos que as teorias críticas trazem à luz uma reflexão e uma leitura crítica e dialética das desigualdades sociais e do contexto político subjacente, revelando o comprometimento do pesquisador com a transformação da realidade circundante.

Com base nesses ideais do método crítico-dialético, elencamos as seguintes categorias para o desenvolvimento da pesquisa: mediação, hegemonia, contradição e práxis. Essas categorias são totalmente integradas e constituíram-se como suportes para a análise e apreensão da realidade, colaborando para irmos além de uma reflexão teórica e provocando possibilidades para uma transformação social. As categorias estão presentes durante todo o trabalho e mais detalhadas no Capítulo IV.

De acordo com Cury (1985), na teoria marxista as categorias de análise dão sentido à realidade social e podem ser entendidas da seguinte forma: Mediação – uma maneira de objetivar a prática, de conhecer a realidade com objetivo de transformá-la; Hegemonia – a preponderância, supremacia ou domínio de alguma coisa sobre outra, ou de alguém em relação aos demais; Contradição – o elemento que move, que impulsiona o movimento social e suas transformações, pois não existe realidade sem contradição, e as contradições levam a conflitos, que tendem a ser superados pelos contrários através de luta e movimento; Práxis – a ação

humana que une teoria e prática, tornando-a indissolúvel e indispensável para que o homem transforme o seu contexto real com intencionalidade e consciência.

Compreendemos, assim, que os estudos e pesquisas na área educacional, tendo como fundamento o método crítico-dialético, proporcionam reflexões críticas e ressignificações dos sujeitos envolvidos na pesquisa, levando-os a uma conscientização do seu papel no mundo como agentes transformadores da realidade opressiva. Todo esse processo culmina em melhorias na qualidade do ensino e na transformação da sociedade.

Esta pesquisa, portanto, desenvolveu-se numa abordagem de cunho qualitativo, pois pesquisas com esse enfoque propõem um “processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para a compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação” (OLIVEIRA, 2013, p. 37). A escolha pela metodologia qualitativa justifica-se também por acreditarmos que, nessa abordagem, todos os participantes da pesquisa contribuem com a elaboração do conhecimento.

Dessa forma, a práxis discutida nesta pesquisa é uma ação transformadora, que, de acordo ao pensamento de Gadotti (1988), delinea a práxis pedagógica baseada na dialética, pois

[...] o pedagogo vive a dialética instigadora entre o seu cotidiano, a *escola vivida* e instituída, a escola dos seus sonhos, a *escola projetada* que procura dar vida, instituir na escola instituída. (GADOTTI, 1988, p. 31, grifo do autor).

Portanto, o coordenador busca, dialeticamente, fatos do cotidiano para explicar a escola real e a escola sonhada, idealizada, transformando-a, atrelando-se ao que, em Gadotti (1988, p. 30), é “uma pedagogia para a educação transformadora [...] o homem um ser criador, sujeito da história, que se transforma na medida em que transforma o mundo”.

Para analisar a práxis e outros elementos importantes na configuração do contexto político de criação da função do CP no Brasil, na Bahia e, especificamente, em Feira de Santana, a presente pesquisa utilizou como procedimento a análise documental e bibliográfica. De acordo com Gonzaga (2006), a pesquisa qualitativa pode apresentar variedade metodológica quando se verifica a abrangência do problema da pesquisa e a complexidade do objeto a ser estudado; permite, ainda, maior flexibilidade na análise dos dados; abrange aspectos que não são possíveis

de se quantificar (como significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes); considera o contexto e os participantes da pesquisa como um todo e, ao mesmo tempo, as pessoas como marco de referência delas próprias; e torna o pesquisador um artífice e não um escravo dos procedimentos.

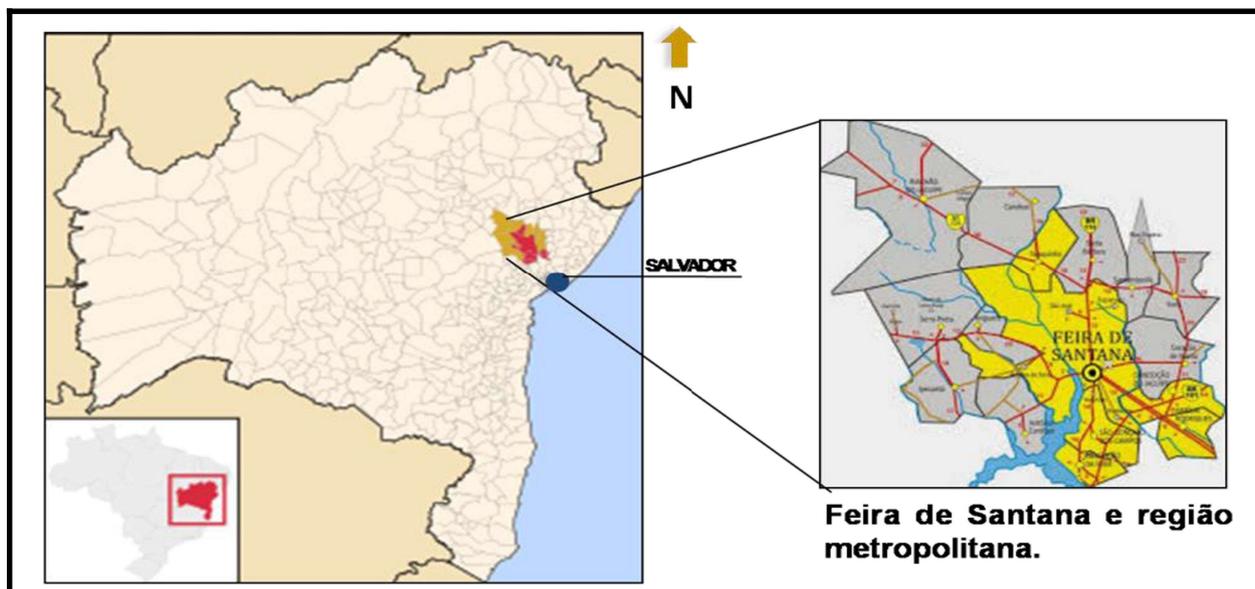
O período entre 2005 e 2021 foi recortado nesta pesquisa, considerando que nesse período ocorreram importantes marcos no processo de constituição da função na educação pública municipal de Feira de Santana. A partir do ano de 2005 encontramos as primeiras informações oficiais sobre a função de CP em Feira de Santana e no ano de 2021 ocorreu o início da coleta de dados da pesquisa. Apresentamos, a seguir, a contextualização da Educação Infantil em Feira de Santana, os procedimentos e instrumentos utilizados para coleta dos dados e o perfil dos participantes da pesquisa.

1.1 O campo de estudo

A presente pesquisa teve como lócus de investigação o município de Feira de Santana, localizado no interior da Bahia, na região Nordeste do Brasil, a aproximadamente 108 quilômetros da capital baiana, Salvador. O município possui uma área territorial de 1.304,425 km² e uma população estimada de 619.609 habitantes, distribuída na sede e em oito distritos: Bonfim de Feira, Ipuauçu (Governador João Durval Carneiro), Humildes, Jaguará, Jaíba, Maria Quitéria, Matinha e Tiquaruçu, segundo dados atualizados no ano de 2020 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Feira de Santana é considerada a “Princesa do Sertão” pela sua grande importância no cenário baiano e pela posição geográfica que adentra o sertão, sendo a sede da maior região metropolitana do interior nordestino conforme a Figura I. A grande evidência regional da economia de Feira de Santana ocasionou a aprovação da Lei Estadual Complementar nº 35 (de 6 de julho de 2011), que instituiu a Região Metropolitana de Feira de Santana (RMFS), composta pelos municípios de Amélia Rodrigues, Conceição da Feira, Conceição do Jacuípe, São Gonçalo dos Campos e Tanquinho. Posteriormente, foram incluídos como zona de expansão os municípios de Anguera, Antônio Cardoso, Candéal, Coração de Maria, Ipecaetá, Irará, Santa Bárbara, Santanópolis, Serra Preta e Riachão do Jacuípe.

Figura I. Mapa da localização geográfica do município de Feira de Santana.



Fonte: Adaptado de <<https://mapasblog.blogspot.com/2014/08/mapas-de-feira-de-santana-ba.html>>. Acesso em: 9 jun. 2021.

Nos aspectos educacionais, a partir da Constituição Federal de 1988, o município de Feira de Santana começou uma reorganização da educação municipal, pois passou a ter status de ente federativo com autonomia para se organizar administrativamente com base nessa Constituição. O processo de reorganização educacional fomentou a aprovação da Lei Orgânica do Município (LOM) (ARAÚJO, 2020), em 5 de abril de 1990, através da Lei nº 37/90. A aprovação da LOM possibilitou a regulamentação para a criação do Conselho Municipal de Educação e do Sistema Municipal de Ensino, possibilitando a ampliação da gestão democrática do ensino público no município de Feira de Santana. A participação mais efetiva da comunidade escolar nas definições de políticas públicas educacionais também ganhou destaque, assim como os princípios de autonomia, responsabilidade compartilhada e descentralização da educação. A LOM de Feira de Santana determinava, no artigo 139: “O Congresso Municipal de Educação se reunirá bianualmente e terá finalidade apreciar o plano municipal de educação proposto pelo Poder Executivo Municipal, emitindo parecer” (FEIRA DE SANTANA, 1990).

Nessa perspectiva, com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) através da Lei 10.172/2001, ficou estabelecida a obrigatoriedade dos estados, do Distrito Federal e dos municípios elaborarem os seus Planos Decenais, com base no PNE. Desse modo, o Poder Executivo de Feira de Santana tomou providências para

a construção do Plano Municipal de Educação (PME), definindo a comissão para elaboração do mesmo, oficializada pela Portaria nº 12, de 17 de novembro de 2005, composta por técnicos da Secretaria Municipal da Educação, representantes da Associação dos Professores Licenciados do Brasil – Seção da Bahia (APLB-BA) e representantes do Conselho Municipal de Educação. Esta comissão se reuniu a partir da data de sua criação até dezembro de 2007, para estudar, discutir e planejar a elaboração do PME.

Para elaboração, propriamente dita do Plano, optou-se pela realização de Mini-Conferências em Salas Temáticas, realizadas na I Etapa da Conferência Municipal de Educação, nos dias 21 e 22 de setembro de 2007, coordenadas por profissionais ligados à temática correspondente e que compunham a Comissão de Apoio; nelas os dados coletados foram analisados por cerca de 600 participantes (professores, gestores, alunos, comunidade e autoridades presentes e/ou representadas) e subsidiaram a definição de ações por Sala Temática. (FEIRA DE SANTANA, 2012).

O material produzido nas miniconferências foi sistematizado pelos coordenadores e relatores que foram eleitos em cada sala, definindo, assim, diretrizes, objetivos e metas para a educação do município. Posteriormente, foi encaminhado para apreciação, votação e conclusão na Plenária Final da Conferência Municipal de Educação, que ocorreu entre os meses de novembro e dezembro do ano de 2007. Todavia, o PME só foi aprovado e se efetivou como Lei em 5 de junho de 2012, com a Lei nº 3.326.

A partir do ano de 2005 – o ano inicial do recorte da presente pesquisa –, o município de Feira de Santana começou a sistematizar objetivos e metas, visando a melhoria da qualidade educacional. Entre os objetivos propostos pelo PME estavam:

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

Podemos observar no Quadro III a quantidade dos estabelecimentos de ensino de acordo com a etapa/modalidade e dependência administrativa no ano de 2005, quando começou a construção do primeiro PME e onde se inicia o recorte temporal desta pesquisa.

Quadro III. Estabelecimentos de ensino por etapa/modalidade e dependência administrativa do município de Feira de Santana, 2005.

Etapa / Modalidade de Oferta	Dependência Administrativa				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Particular
Educação Infantil	336	-	6	148	182
Ensino Fundamental (sem Ensino Médio)	371	-	45	176	150
Ensino Médio (sem Ensino Fundamental)	4	-	3	-	1
Ensino Fundamental e Ensino Médio	55	-	40	-	15
Educação Especial	5	-	3	1	1
Educação de Jovens e Adultos	177	-	69	108	-
Educação Profissional	-	-	1	-	-
Total⁽¹⁾	503	-	93	211	199

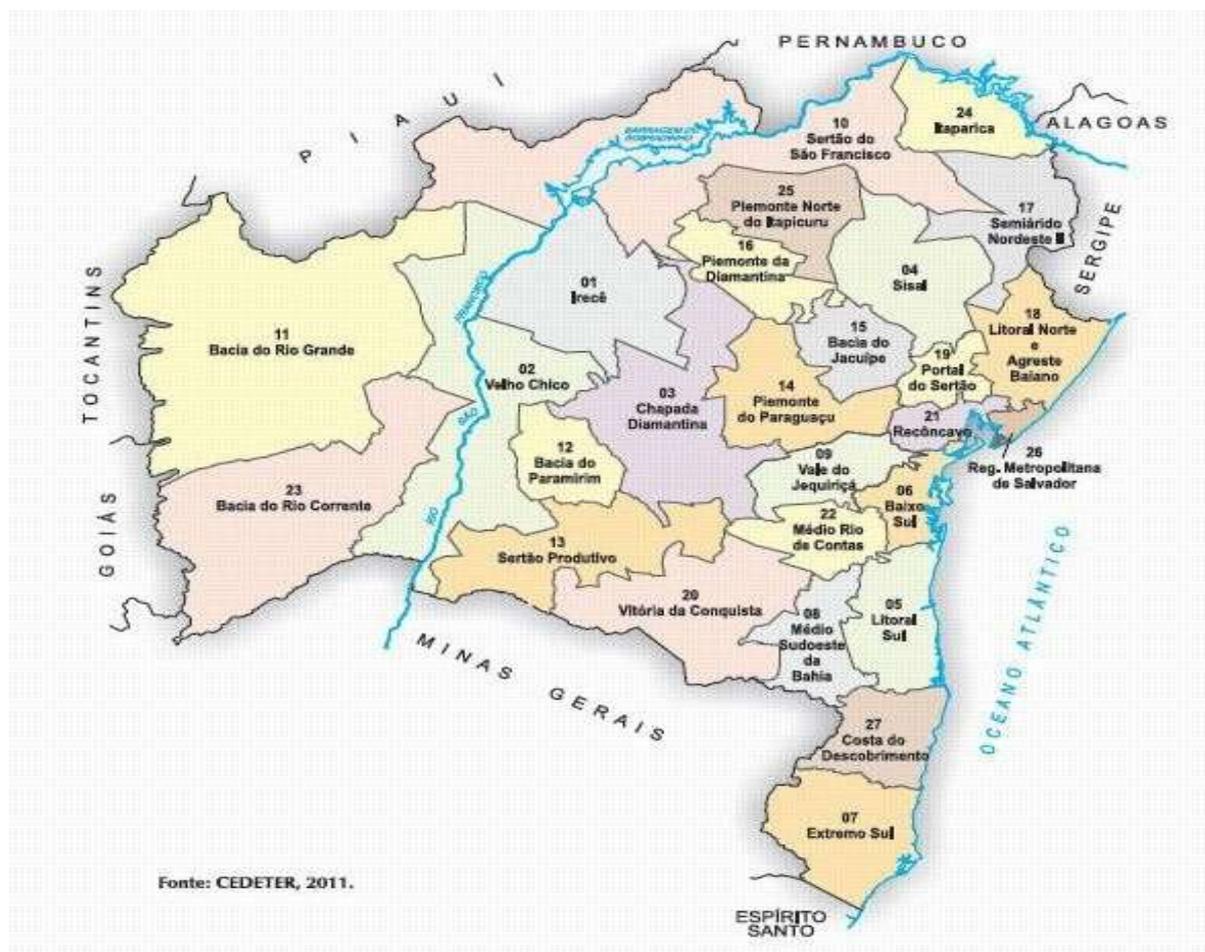
Fonte: Feira de Santana (2012).

⁽¹⁾ Não corresponde à soma por etapa/modalidade de oferta, pois existem estabelecimentos de ensino com mais de um tipo de oferta.

É importante ressaltar no processo de evolução histórica e social do município de Feira de Santana que, a partir do ano de 2010, a Região Metropolitana de Feira de Santana, junto a alguns municípios próximos, passou a ser denominada geograficamente na Bahia² como Território de Identidade Portal do Sertão, como podemos verificar nas Figuras II e III.

² A divisão por território faz parte da divisão geográfica do estado da Bahia, implementada pelo Decreto nº 12.354/2010.

Figura II. Os 27 Territórios de Identidade da Bahia.



Fonte: <http://www.sei.ba.gov.br/>. Acesso em: 10 jun. 2021.

Figura III. O Território de Identidade do Portal do Sertão.



Fonte: <http://www.sei.ba.gov.br/>. Acesso em: 10 jun. 2021.

Seguindo uma crescente evolução, em todas as áreas, de acordo com dados apresentados no Censo Escolar de 2020, Feira de Santana possuía 118.621 alunos matriculados na Educação Básica, divididos em 684 escolas públicas (estaduais e municipais) e na rede privada de ensino conforme o Quadro IV, além de um crescente número de instituições de Ensino Superior como a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), a [Universidade Federal do Recôncavo da Bahia](#) (UFRB) e faculdades particulares, além de instituições de ensino profissionalizante.

Quadro IV. Quantidade de escolas em Feira de Santana, 2020 (estaduais, municipais e particulares).

QUANTIDADE DE ESCOLAS EM FEIRA DE SANTANA – 2020	
Ensino infantil	255
Ensino fundamental	354
Ensino médio	75

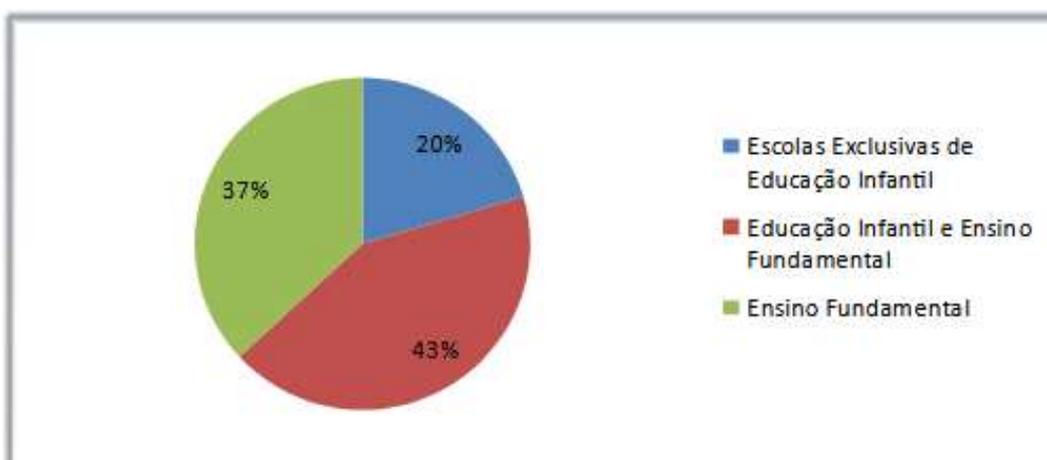
Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados encontrados em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/feira-de-santana/pesquisa/13/0>>. Acesso em: 10 jun. 2021.

Conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96 no Art. 11, inciso V, ao município compete ofertar a Educação Básica.

[...] os Municípios incumbir-se-ão de oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 1996).

Seguindo essa determinação, de acordo com os dados fornecidos pela Secretaria de Educação de Feira de Santana (SEDUC-FSA), através do Departamento de Apoio ao Desenvolvimento Educacional (DADE), a educação pública municipal até o ano de 2020 constava com 206 escolas, com 47.684 alunos matriculados na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, sendo que 42 dessas escolas eram exclusivas de Educação Infantil, 88 escolas atendiam a etapa da Educação Infantil e do Ensino Fundamental concomitante e 76 escolas atendiam alunos do Ensino Fundamental, conforme o gráfico abaixo.

Gráfico I. Escolas municipais de Feira de Santana e suas etapas.

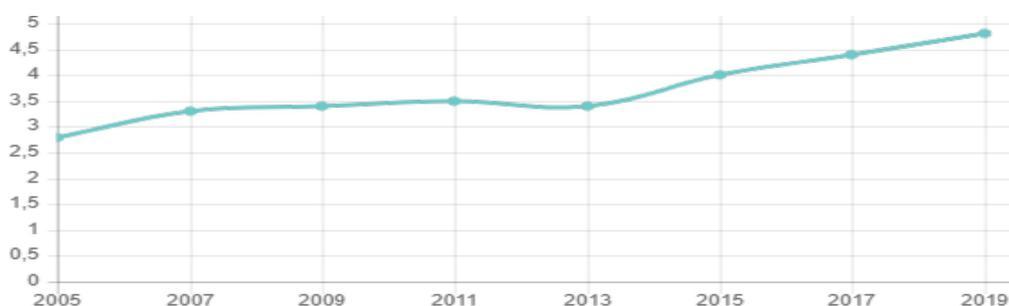


Fonte: Dados fornecidos pela SEDUC-FSA, através do DADE, em 8 de abril de 2021.

Entre o período de recorte temporal desta pesquisa, de 2005 a 2021, Feira de Santana avançou consideravelmente em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para os anos iniciais do Ensino Fundamental, como

podemos verificar no Gráfico II. No ano de 2019, chegou a atingir a meta estabelecida pelo Ministério da Educação, conforme a publicação no site da Secretaria Municipal de Educação (2019). O índice alcançado pelas escolas do Ensino Fundamental I foi 4,8, o que representa um aumento de 0,4 em relação à avaliação anterior, feita em 2017. O IDEB foi calculado com base no aprendizado dos alunos em português e matemática (Prova Brasil) e no fluxo escolar (taxa de aprovação).

Gráfico II. Índice de desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em Feira de Santana, no período de 2005 a 2019.



Fonte: IBGE. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/feira-de-santana/pesquisa/40/30277?ano=2005&tipo=gráfico>>. Acesso em: 10 jun. 2021.

O PME, construído entre os anos de 2005 a 2007, apresentava como um dos objetivos e metas a criação do cargo de CP nas escolas municipais de Feira de Santana. Esse plano, quando trata dos níveis de ensino da Educação Básica, especificamente no subcapítulo da Educação Infantil, apresenta como objetivos e metas para essa etapa:

24. Realizar, em cinco anos, concurso público para o cargo de coordenador pedagógico para a educação infantil, admitindo a formação mínima para ingresso a Especialização em Educação Infantil, em nível de pós-graduação;
25. Prover a instituição de educação infantil de pelo menos um coordenador pedagógico. (FEIRA DE SANTANA, 2012, p. 49).

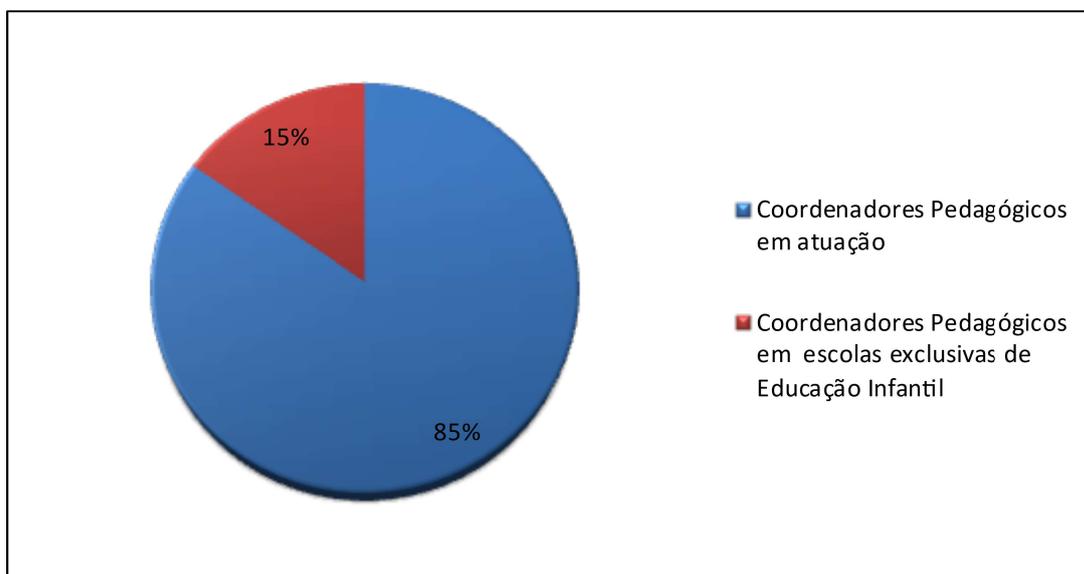
A meta de implantação do acompanhamento pedagógico nas unidades escolares da rede, através do coordenador pedagógico, também estava prevista no Planejamento Estratégico da Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana, no ano de 2004, visando o melhor desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Conseqüentemente, essa meta foi colocada em prática através da criação de

um Projeto Piloto de Coordenação Pedagógica, o qual selecionou, no início do ano de 2005, 35 coordenadores para atuarem inicialmente em 24 escolas.

Dessa forma, com base na Lei Complementar nº 26, de 14 de dezembro de 2005, Art. 5º, inciso V, e na Portaria nº 15/2005, que regulamentaram a coordenação pedagógica nas unidades escolares da rede municipal de ensino, e na necessidade da presença de CPs nas escolas, a SEDUC-FSA começou a realizar processos seletivos a partir do ano de 2006 para que professores pudessem atuar na referida função.

De acordo com os dados obtidos na Assessoria Especial da SEDUC-FSA, no ano de 2020, o município possuía 128 coordenadores atuando em escolas; desse total, 4 eram especialistas em educação e 124 eram professores concursados. Entre as 42 escolas exclusivas de Educação Infantil, 23 possuíam CP, conforme o gráfico III.

Gráfico III. Coordenadores pedagógicos em atuação na educação pública municipal de Feira de Santana, 2020.



Fonte: Dados fornecidos pela Assessoria Especial da SEDUC-FSA (2020).

A escolha para analisar esses sujeitos se deve ao fato de que ser coordenador nesse município torna-se um grande desafio para o professor que sai da sala de aula e passa a ocupar uma função complexa e abrangente. Ao assumir esse contexto, o coordenador precisa construir novas concepções para trabalhar com os diferentes atores da comunidade escolar e alavancar o processo formativo dos docentes. Acreditamos que o professor que assume a coordenação pedagógica

se compromete com o desafio da práxis, ou seja, ele adquire o compromisso de aproximar teoria e prática, fundamentando, questionando, refletindo e buscando estratégias para potencializar o seu grupo e para transformar o processo educacional.

1.2 A Educação Infantil em Feira de Santana

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 (LDB), promulgada em dezembro de 1996, assegurou a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica. A LDB teve o seu Art. 29 alterado pela Lei nº 12.796, de 2013, a qual define que a educação infantil “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2013). Já o Art. 30 estabelece que a Educação Infantil deverá ser ofertada em creches para crianças de 0 a 3 anos de idade, e pré-escolas para crianças de 4 a 5 anos de idade.

Outros importantes documentos para a Educação Infantil foram publicados no ano de 1988, originados de intensos processos de discussões nas esferas nacional, estadual e municipal. O Ministério de Educação e Cultura (MEC) publicou o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (RCNEI), em três volumes, que foram enviados a escolas de todo o país, oferecendo subsídios para os projetos pedagógicos das prefeituras e das unidades de educação infantil (BRASIL, 1998a). O documento com o título *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil* (BRASIL, 1998b) foi preparado com o objetivo de ser uma referência para as regulamentações a serem adotadas pelos conselhos para autorizar e orientar o funcionamento das instituições de Educação Infantil em seus estados e municípios, apresentando vários textos sobre aspectos como espaço físico, saúde e formação de pessoal, entre outros.

De acordo com os documentos citados, os municípios que são os responsáveis pela oferta da educação infantil passaram a ter alguns compromissos e metas para essa primeira etapa da Educação Básica, como: garantir às crianças de 0 a 5 anos o acesso a uma educação de qualidade; possibilitar a frequência das crianças em instituições de Educação Infantil com infraestrutura e recursos materiais adequados à faixa etária; qualificar e profissionalizar os profissionais que atuam na

Educação Infantil e implementar práticas educativas de qualidade, visando favorecer o desenvolvimento integral das crianças. Esses compromissos e metas tinham como objetivo modificar a visão compensatória que se tinha da Educação Infantil, porém a transformação que precisava ocorrer perpassava também por outros aspectos, assim como afirma o Referencial Nacional para a Educação Infantil:

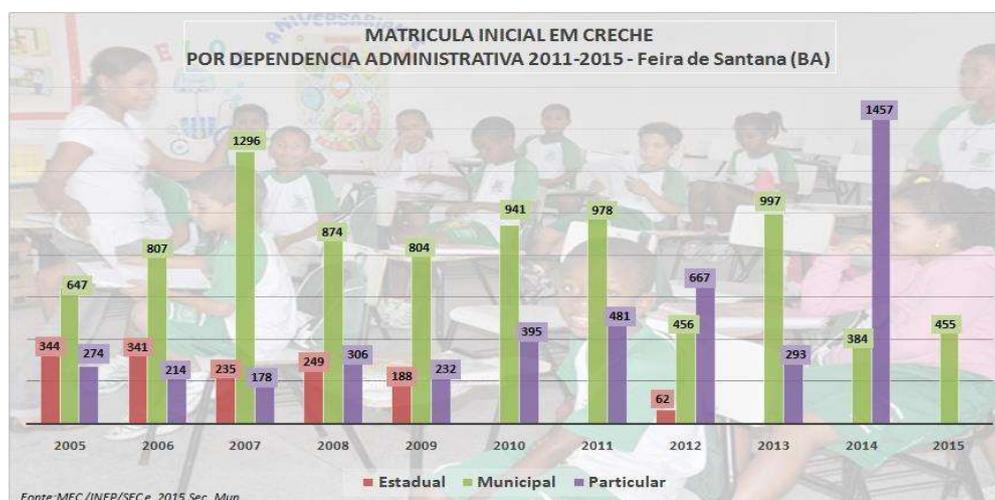
[...] modificar essa concepção de educação assistencialista significa atentar para várias questões que vão muito além dos aspectos legais. Envolve, principalmente, assumir as especificidades da educação infantil e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante das crianças pequenas. (BRASIL, 1998, p. 17).

Com base nesse extrato, percebemos a necessidade de uma mudança de postura e de visão sobre as concepções de infância que permeiam a prática de muitos educadores e da comunidade escolar. Assim, consideramos importante a presença do CP nas escolas de Educação Infantil, um profissional que é responsável por promover a formação continuada da equipe docente, além de ser um articulador entre os diferentes segmentos da escola e um mediador do trabalho pedagógico. Através de ações efetivas e de qualidade no ambiente escolar, o CP, junto com todos os atores da comunidade escolar, pode contribuir para a superação de concepções assistencialistas e compensatórias da Educação Infantil.

Nessa perspectiva, a escolha por escolas de Educação Infantil se justifica por acreditarmos que essas instituições são contextos sociais ricos para uma aprendizagem significativa e efetiva, pois têm a intenção de promover o desenvolvimento pleno da criança em todos os seus aspectos, de forma integrada e integral. Lüdke e André (1986, p. 5) afirmam que “cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social, por sua vez inserido em uma realidade histórica que sofre toda uma série de determinações”. Nesse sentido, as peculiaridades que abrangem a educação destinada a crianças de 0 a 5 anos de idade suscitam questões teórico-práticas que reverberam na qualidade das ações pedagógicas que são próprias das instituições de Educação Infantil. Sendo assim, analisamos a práxis do CP da Educação Infantil partindo da compreensão de que esse profissional pode propiciar mudanças na escola e na comunidade, a partir dos determinantes políticos e pedagógicos.

Em Feira de Santana, o atendimento da Educação Infantil que vem sendo ofertado pelo sistema municipal de ensino apresentou instabilidade na matrícula inicial entre os anos de 2005 a 2015, conforme apresentado no Gráfico IV. Ainda, segundo dados do IBGE, no ano de 2010, a população infantil de 0 a 5 anos em Feira de Santana era de 49.700 crianças, sendo que 33.118 estavam na faixa etária de 0 a 3 anos e 16.582 na faixa etária de 4 a 5 anos.

Gráfico IV. Matrícula inicial em creche por dependência administrativa na cidade de Feira de Santana entre os anos de 2005 e 2015.

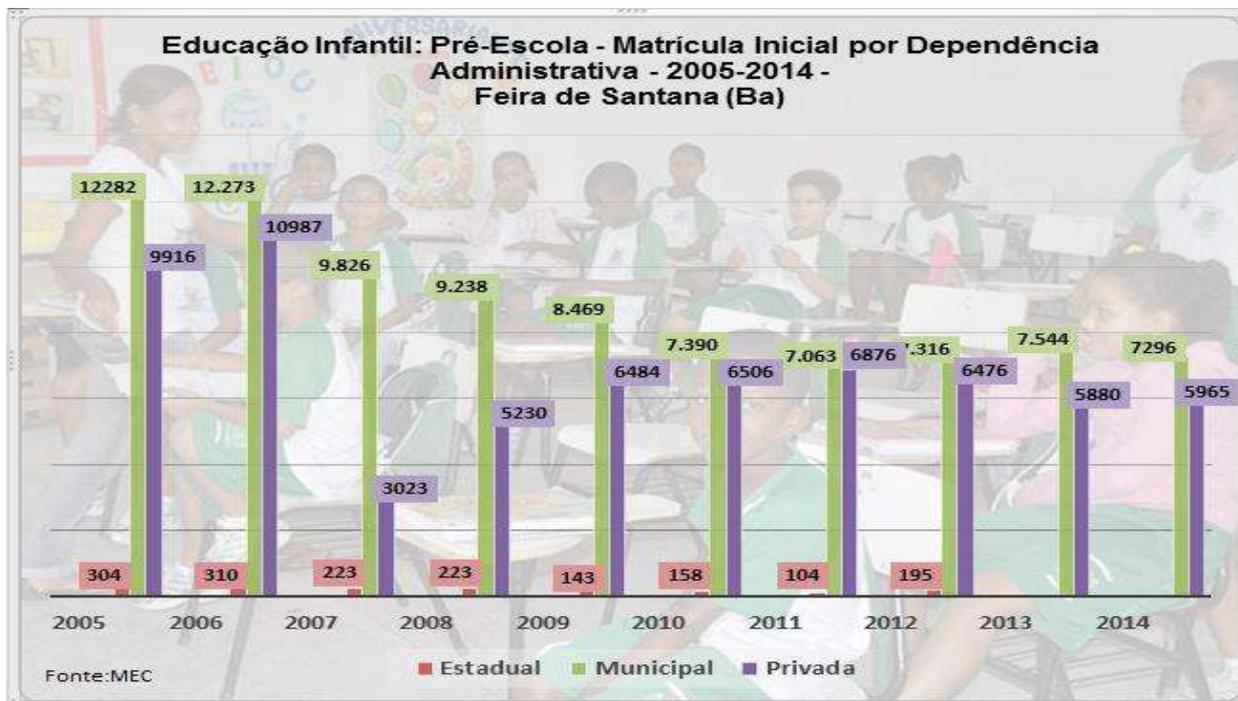


Fonte: Feira de Santana (2016).

De acordo com o Gráfico IV, sobre a distribuição de matrículas por dependência administrativa, no período de 2005 a 2015, em Feira de Santana, constatamos que o atendimento às crianças na faixa etária de 0 a 3 anos (creche) teve um crescimento expressivo em 2007, com 1.296 crianças matriculadas na educação pública municipal de ensino, de acordo ao Plano Municipal de Educação de 2016. Esse aumento no número de matrículas ocorreu devido à ampliação das vagas na esfera municipal.

Através desse mesmo gráfico, verificamos que a educação pública estadual ao longo dessa década deixou de ofertar a etapa da Educação Infantil, cumprindo o que está estabelecido na LDB 9394/96, que incumbe aos municípios a responsabilidade com a Educação Infantil. Fica evidente também que a rede particular, no ano de 2014, obteve um significativo crescimento do número de matrícula, evidenciando assim a ausência de políticas públicas de qualidade para o atendimento das crianças da Educação Infantil, nas creches públicas e gratuitas de Feira de Santana.

Gráfico V. Matrícula inicial em pré-escola por dependência administrativa na cidade de Feira de Santana entre os anos de 2005 e 2014.



Fonte: Feira de Santana (2016).

O Gráfico V apresenta os dados de matrícula inicial por dependência administrativa no período de 2005 a 2014 para crianças de 4 a 5 anos (pré-escola), no qual podemos observar a extinção total da Educação Infantil na rede estadual a partir de 2013 e um paralelo proporcional de matrículas na educação pública municipal e particular, obtendo destaque o ano de 2007, em que a matrícula da educação pública municipal supera em três vezes mais o quantitativo da rede privada, de acordo ao Plano Municipal de Educação (PME) de 2016. Esse aumento no número de matrículas ocorreu devido à ampliação das vagas na educação pública municipal. O número mais expressivo de matrículas na educação pública municipal continuou crescendo no decorrer dos tempos, pois, em 2013, a Lei 12.796/2013 alterou a LDB e estabeleceu a obrigatoriedade da matrícula a partir dos 4 anos de idade.

De acordo com o PME/2016, o atendimento às crianças das escolas municipais de Educação Infantil ainda precisa de muitos investimentos e melhoria na qualidade. O PME-2016 nos informa que

[...] a rede municipal de ensino presta atendimento às crianças de 2 e 3 anos, em duas creches municipais e em instituições conveniadas, que em sua maioria, funcionam com infraestrutura física inadequada e com número insuficiente de profissionais para acolher essas crianças. O atendimento das crianças de 4 a 5 anos é prestado em instituições públicas e conveniadas, e em escolas de Ensino Fundamental que, majoritariamente, atendem às crianças na faixa etária de 7 a 10 anos. Tais instituições foram projetadas para atender às crianças do Ensino Fundamental, mas, como a necessidade de atendimento educacional às crianças de 4 a 5 anos é muito alta, estas instituições abrem vagas para suprir a demanda existente, resolvendo, parcialmente, o problema da oferta de matrículas. Entretanto, o atendimento educacional ocorre de modo insatisfatório, em espaço físico inadequado e com profissionais despreparados para atuar nesse nível. (FEIRA DE SANTANA, 2016, p. 27).

Com base no extrato acima, percebemos a carência que ainda existe no atendimento às crianças da Educação Infantil em Feira de Santana. É necessário ampliar as políticas públicas para essa faixa etária em âmbito nacional e mais especificamente no âmbito municipal, que é o responsável direto por esta etapa da educação básica, visando a ampliação de vagas e novas escolas exclusivas com infraestrutura e recursos adequados para um atendimento de qualidade para esse crescente público que são as crianças de 0 a 5 anos.

É indispensável proporcionar às crianças da Educação Infantil experiências de aprendizagens e interações. Para isso, as instituições precisam ter profissionais qualificados que possam refletir a sobre a sua prática em um processo constante de ação-reflexão-ação e que organizem o ambiente pedagógico com “práticas específicas relacionadas ao cuidado com as características das crianças, à ludicidade, à estética e à ética das relações entre adultos e crianças e entre os pares tão importantes nessa fase da vida” (BARBOSA, 2009, p. 89).

Porém, ressaltamos que esses profissionais também precisam ser valorizados pelo poder público, o qual deve oferecer boas condições de trabalho, remunerações compatíveis e plano de carreira atualizado. Essas e outras conquistas para a Educação Infantil pública municipal de Feira de Santana perpassa por um processo complexo e da falta de compromisso político dos governantes em deliberar ações concretas que efetivamente garantam um atendimento educacional significativo e de qualidade.

1.3 Procedimentos e caminhos trilhados

O levantamento, a análise e o estudo bibliográfico que tratam da temática da pesquisa ocorreram no sentido de ampliar a compreensão e discussão sobre a constituição e ações da coordenação pedagógica, no âmbito nacional, estadual e municipal. A pesquisa bibliográfica foi imprescindível na realização deste trabalho, uma vez que possibilitou o levantamento de obras de referência sobre a temática investigada, colaborando para aprofundar o conhecimento do tema analisado, assim como ressaltam Silva, Cervo e Bervian (2007, p. 61): “a pesquisa bibliográfica constitui o procedimento básico para os estudos monográficos, pelos quais se busca o domínio do estado da arte sobre determinado tema”.

A análise documental também se constituiu uma técnica importante na pesquisa qualitativa, pois ela se caracteriza por sua fidelidade em não admitir interferências externas, assim como Afonso (2005, p. 88) ressalta “a pesquisa documental tem a vantagem de poder ser utilizada como metodologia não interferente”.

Desse modo, a pesquisa documental sucedeu a partir de fontes históricas, de normativas, de legislações e dos documentos oficiais e institucionais que tratam sobre o CP nos diversos âmbitos, em nível nacional, estadual e local, conforme listado no Quadro V.

Quadro V. Documentos, legislações e fontes que tratam do Coordenador Pedagógico nas instâncias nacional, estadual e municipal.

NACIONAL – BRASIL		
Documento/Legislação	Ano	Finalidade
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 4.024)	1961	Lei que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 252, de 11 de abril de 1969	1969	Normatiza os conteúdos mínimos, o tempo de duração e as disciplinas que iriam constituir a parte comum e a parte diversificada do currículo do curso de Pedagogia.
Resolução do Conselho Federal de Educação nº 2/1969	1969	Normatiza os conteúdos mínimos, o tempo de duração e as disciplinas que iriam constituir a parte comum e a parte diversificada do currículo do curso de Pedagogia.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 5.692)	1971	Lei que fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.
Constituição da República	1988	Lei fundamental e suprema do Brasil, servindo

Federativa do Brasil		de parâmetro de validade a todas as demais espécies normativas, situando-se no topo do ordenamento jurídico.
Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9.394)	1996	Lei que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 5	2005	Homologa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, redefinindo o seu programa, não mais existindo as habilitações e passando à formação integral do pedagogo, podendo exercer tanto a docência como as diferentes funções do trabalho pedagógico.
ESTADUAL – BAHIA		
Documento/Legislação	Ano	Finalidade
Decreto Lei nº 7.023	1997	Altera dispositivos da Lei 6.677, de 26 de setembro de 1994, e dá outras providências. (Transformou os cargos de Orientador Educacional e de Supervisor Escolar em cargo de Coordenador Pedagógico).
Decreto nº 6.212	1997	Define critérios para a organização administrativa das Diretorias Regionais de Educação e Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino Público. (Oficializou o cargo de coordenador pedagógico na rede estadual da Bahia).
Lei nº 8. 261	2002	Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia.
MUNICIPAL – FEIRA DE SANTANA		
Documento/Legislação	Ano	Finalidade
Lei Complementar nº 1	1994	Dispõe sobre o Estatuto, Previdência e Sistema de Carreira dos Servidores do Município de Feira de Santana e de suas Autarquias e Fundações.
Lei Complementar nº 26	2005	Altera e acrescenta dispositivos da Lei complementar nº 1/94 (Trouxe na sua redação a possibilidade do professor concursado da rede pudesse assumir temporariamente a função de coordenador pedagógico).
Portaria nº 016 da Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana.	2005	Dispõe sobre a seleção de professores para atuarem em um projeto piloto de coordenação pedagógica e elenca as atribuições destes coordenadores.
Memorial da Gestão da Educação Municipal de Feira de Santana.	2004 a 2008	Instrumento de sistematização e registro das ações vivenciadas pela Secretaria Municipal de Educação.
Portaria nº 028 da Secretaria Municipal de Educação de Feira	2007	Dispõe sobre o processo seletivo para professores atuarem na função de coordenador

de Santana.		pedagógico.
Memorial do núcleo de Coordenação Pedagógica de Feira de Santana.	2007 e 2008	Instrumento de sistematização e registro do processo de seleção, formação e acompanhamento dos coordenadores pedagógicos em Feira de Santana.
Lei nº 3.326	2012	Aprova o Plano Municipal de Educação de Feira de Santana.
Portaria nº 08	2014	Dispõe sobre as atribuições do coordenador pedagógico, bem como as normas estabelecidas no projeto político-pedagógico da Escola.
Lei nº 3.651	2016	Institui o Plano Municipal de Educação de Feira de Santana.
Edital do Processo Seletivo Interno para a Função de Coordenador Pedagógico em Feira de Santana.	2018	Define as diretrizes e normas para a seleção de professores efetivos da rede municipal de ensino de Feira de Santana atuarem na função de coordenadores pedagógicos.

Fonte: Elaboração própria.

Além dos documentos e legislações citados acima, foram enviados ofícios à SEDUC-FSA, presencialmente e através de e-mails, com a solicitação de dados oficiais sobre a constituição e regulamentação da função, número de coordenadores atuantes, quantidade e nome de escolas que contavam com a presença desse profissional e outras informações relevantes para a pesquisa, mesmo quando não publicados oficialmente, pois, de acordo com Lüdke e André (1986, p. 38), “são considerados documentos quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”.

Essas fontes encontram-se disponíveis por meio digitais, de forma on-line, nos sites oficiais da prefeitura de Feira de Santana, na SEDUC-FSA e nos arquivos pessoais de alguns técnicos da referida secretaria, especialistas em educação, professores e representantes do sindicato de professores, que colaboraram e fizeram parte do momento histórico da constituição e implementação da função de CP na educação pública municipal de Feira de Santana. Os mesmos foram analisados levando-se em consideração o contexto histórico-educacional-político em que foram construídos. De acordo com Minayo,

[...] a história da ciência revela não um “a priori”, mas o que foi produzido em determinado momento histórico com toda a relatividade do processo de conhecimento. [...] Poderíamos dizer, nesse sentido, que o labor científico caminha sempre em duas direções: numa, elabora suas teorias, seus métodos, seus princípios

e estabelece seus resultados; noutra, inventa, ratifica seu caminho, abandona certas vias e encaminha-se para certas direções privilegiadas. E, ao fazer tal percurso, os investigadores aceitam os critérios da historicidade, da colaboração e, sobretudo, imbuem-se da humildade de quem sabe que qualquer conhecimento é aproximado, é construído. (MINAYO, 2002, p. 12- 13).

A partir da aquisição e seleção dos documentos e legislações elencados no Quadro V, iniciamos o processo da análise documental com a leitura dos dispositivos de cada lei e os objetivos de cada documento, buscando extrair as informações mais pertinentes e coerentes com o presente estudo. Nesse sentido, a análise documental relaciona-se com a análise de conteúdos de Bardin (2000), pois, ao examinar os documentos, as fontes históricas e as leis buscando encontrar elementos a respeito do CP e da sua práxis, relacionamos com a literatura sobre a temática, interpretando e refletindo sobre os dados encontrados de forma crítica.

O projeto desta pesquisa foi devidamente submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) em seu registro identificador CAAE 45273821.0.0000.0053 e número do parecer 4.733.708. Nos apêndices da pesquisa constam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e os questionários aplicados aos coordenadores pedagógicos.

1.4 Instrumentos para a coleta de dados e participantes da pesquisa

Em decorrência da situação de pandemia que vivenciamos no percurso desta pesquisa, gerada pelo Sars-CoV-2, agente causador da doença COVID-19, as escolas do município de Feira de Santana tiveram que fechar as portas no mês de março de 2020, atendendo aos decretos e normativas em nível federal, estadual e municipal. A suspensão das aulas presenciais foi determinada através da Portaria expedida pelo Ministério da Educação (MEC) nº 343, de 17 de março de 2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus (COVID-19); do Decreto do Estado da Bahia de nº 19.529, de 16 de março de 2020; do Parecer do Conselho Estadual de Educação da Bahia (CEE) nº 53/2020; da Resolução CEE/BA nº 27/2020, de 25 de março de 2020, que regulamenta, no estado da Bahia, as medidas temporárias para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus; e do Decreto nº 11.490, de 16

de março de 2020, publicado pela prefeitura de Feira de Santana no diário oficial eletrônico do município, que dispõe sobre novas medidas para o enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente do Coronavírus (COVID-19) no âmbito do município de Feira de Santana. Especificamente, no seu artigo 1º, trata da suspensão das aulas em todas as escolas da rede municipal de ensino:

Ficam suspensas, a contar do dia 18/03/2020, pelo prazo de 15 (quinze) dias corridos, as atividades de Classe de todas as unidades escolares integrantes da Rede Municipal de Educação, bem como de todos os estabelecimentos da Rede Privada de Ensino (superior, médio, fundamental, básico, assim como creches) licenciados pela prefeitura Municipal de Feira de Santana. (FEIRA DE SANTANA, 2020).

Diante desse contexto excepcional de pandemia, os coordenadores pedagógicos passaram a exercer as suas funções de forma remota, sendo necessário buscar novas estratégias para a produção de dados desta pesquisa com os participantes. Dessa forma, o contato e a comunicação inicial ocorreram através de e-mails, com ofícios em anexo direcionados à SEDUC para solicitação de dados, e de formulários *Google Forms* (Apêndice B e C), para coletar dados nos grupos dos coordenadores pedagógicos através do aplicativo *WhatsApp*, gerando material de análise para o estudo. Esse processo foi baseado nas orientações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) para procedimentos em pesquisas com a utilização de ambiente virtual, publicadas em 24 de fevereiro de 2021.

As medidas publicadas pelo CONEP visam preservar a proteção, a segurança e os direitos dos participantes de pesquisa que envolvam o contato com participantes e/ou coleta de dados em qualquer etapa da pesquisa, em ambiente virtual, ou seja, quando envolve a utilização da internet (como e-mails, sites eletrônicos, formulários disponibilizados por programas, entre outros), assim como outros programas e aplicativos que utilizam esses meios.

A internet e as redes sociais vêm se destacando como significativos instrumentos que promovem o acesso mais rápido e fácil às informações e à propagação de conhecimento. Desse modo, as tecnologias estão cada vez ganhando mais força, o que facilita e auxilia no desenvolvimento de pesquisas científicas. Com o advento da internet nos últimos anos e com a pandemia instalada no mundo nos anos de 2020 e 2021, o emprego de questionários eletrônicos *on-line*

passou a ser uma prática recorrente para a efetivação de pesquisas acadêmicas, proporcionando maneiras mais ágeis e objetivas para a coleta, organização e a análise de dados da pesquisa.

Após o envio dos dados pela Assessoria Especial da SEDUC para a pesquisadora, os procedimentos iniciais para a coleta dos dados empíricos da pesquisa foram iniciados. O primeiro dado a considerar foi o número de coordenadores que estavam atuando nas escolas exclusivas de Educação Infantil no município de Feira de Santana. Conforme foi passado pela assessorial, constava de 23 coordenadoras³ pedagógicas.

Com base nesse quantitativo de coordenadoras e com os seus respectivos nomes e escolas em que atuavam, buscamos os contatos particulares das mesmas e conseguimos enviar, através do *WhatsApp* de 17 coordenadoras, uma apresentação da pesquisa contendo o título, justificativa e objetivos e, em seguida, dois links para que aquelas que desejassem participar da pesquisa acessassem os formulários, um com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e outro com o formulário *Google Forms* para a identificação e caracterização das coordenadoras, bem como o seu aceite, por livre e espontânea vontade, em participar da pesquisa. Deixamos registrado para as coordenadoras que esses dados pessoais solicitados seriam para controle restrito da pesquisadora e não seriam divulgados. Ressaltamos também que as informações ficariam guardadas em arquivos de acesso exclusivo da pesquisadora.

As CPs foram informadas que receberiam uma via dos dois formulários nos seus respectivos e-mails, após a leitura e marcação da opção que aceitavam participar da pesquisa, clicando em enviar, retornado assim o seu consentimento para participar da pesquisa. Às participantes da pesquisa foi oportunizado o direito de não responder qualquer questão, sem a necessidade de explicação ou justificativa para tal, sendo que elas poderiam se retirar da pesquisa a qualquer momento se assim desejassem.

Os critérios para inclusão das CPs na pesquisa foram primeiramente pertencer a uma escola exclusiva de Educação Infantil e ter participado de processo seletivo para exercer a função na rede municipal de ensino de Feira de Santana até o ano de

³ A coordenação da Educação Infantil do município de Feira de Santana é composta em sua totalidade por mulheres. Por esse motivo, a partir desse momento, assumirei no texto a expressão “coordenadora pedagógica” (ou a sigla CP, conforme já vem sendo utilizada) para me reportar a todas e todos os profissionais que exercem a função no município na Educação Infantil.

2018. Foram excluídas da pesquisa as coordenadoras que não participaram do processo seletivo para CPs, as que não assinaram o TCLE e as que não responderam a questões específicas sobre a práxis no questionário.

Após o retorno do aceite em participar da pesquisa, as coordenadoras que atendiam aos critérios de inclusão para a pesquisa receberam mais um formulário com um questionário (Apêndice C) para ser respondido em um prazo de dez dias. Esse questionário teve como objetivo identificar e analisar como as coordenadoras pedagógicas da educação pública municipal de Feira de Santana desenvolvem sua práxis em escolas de Educação Infantil. Nesse instrumento também foram obtidas informações mais precisas para a identificação dos participantes da pesquisa e da sua práxis, tais como: tempo de experiência como coordenadora pedagógica, tempo de atuação na Educação Infantil, formação acadêmica, as ações que desenvolvem na escola, como a sua práxis transforma o trabalho do professor e da comunidade escolar, entre outras questões. As perguntas foram de múltipla escolha e abertas. Ao final desse processo, ocorreu a análise mais aprofundada dos dados sobre a práxis, tendo como referencial o levantamento, a análise e o estudo bibliográfico realizado para esta pesquisa.

Para a apresentação dos dados foram utilizados como procedimentos básicos: a) a representação escrita (apresentação dos dados coletados em forma de texto); e b) tabelas e ilustrações (quadros, gráficos, organogramas), cujo objetivo foi sintetizar os dados, tornando-os mais compreensivos (MARCONI; LAKATOS, 2011).

É necessário ressaltar que antes do envio do questionário para as CPs foi realizado um pré-teste do instrumento com duas coordenadoras que não participaram da pesquisa. O objetivo foi avaliar alguns aspectos do questionário como a “complexidade das questões, imprecisão da redação, constrangimentos ao informante, exaustão, etc” (GIL, 2009, p. 134). Com base na devolutiva dessas coordenadoras, realizamos algumas alterações no instrumento para ser enviado com as modificações às participantes da pesquisa.

Dos 17 TCLE distribuídos, 13 foram respondidos e devolvidos à pesquisadora, e 4 não foram devolvidos. Após o TCLE, enviamos 13 questionários para identificação e caracterização da coordenadora pedagógica; 13 foram respondidos e devolvidos à pesquisadora. Por fim, enviamos o último questionário para análise da práxis das coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil: no total de 13

questionários enviados, 8 foram respondidos e devolvidos à pesquisadora. No Quadro VI, apresentamos o percentual de instrumentos distribuídos e devolvidos na pesquisa.

Quadro VI. Instrumentos de coleta de dados.

Quantidade e percentual dos Instrumentos de coleta de dados		
	Entregues	Devolvidos
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	17	13 (76%)
Questionário para identificação e caracterização das coordenadoras pedagógicas	13	13 (100%)
Questionário para análise da práxis das coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil	13	08 (62%)

Fonte: Elaboração própria.

Conforme os dados apresentados no Quadro VI, das 17 participantes aptas a participarem da pesquisa, apenas 8 concluíram todo o processo. As 9 coordenadoras que desistiram da participação na pesquisa declararam a impossibilidade de dar seguimento ao processo, devido às várias demandas profissionais que apresentavam no período do convite, demandas essas que incluíam encerramento do ano letivo de 2020 com o formato de ensino remoto e a organização do ano letivo de 2021, com o formato híbrido. Mesmo diante do número reduzido de participantes, a análise dos dados não foi prejudicada e foi possível obter respostas significativas e consistentes para reflexão e análise.

A escolha por coordenadores da Educação Infantil se deu pelo fato da minha larga experiência nesta etapa educativa e por entender que essa se constitui em uma fase muito significativa para o desenvolvimento integral da criança, além de ter uma aproximação com esses coordenadores através de reuniões específicas dessa etapa, o que facilitou o contato com os mesmos e o retorno dos questionários.

Dessa forma, nesta pesquisa coletei informações com oito coordenadoras que atuam em escolas exclusivas de Educação Infantil. Esse quantitativo representa 35% das coordenadoras dessa etapa da educação básica, que, de acordo as informações fornecidas pela Assessoria Especial da SEDUC, atualmente conta com 23 coordenadoras em atuação.

O primeiro questionário que foi disponibilizado para as coordenadoras através do *Google Forms* tinha como objetivo identificar e caracterizar o perfil das mesmas. Esse questionário abrangia questões pessoais como sexo, idade, e-mail e o nome da escola em que atuava como CP; a parte inicial do segundo questionário completou as demais informações pessoais necessárias. Ressaltamos que o nome para participar da pesquisa foi escolhido pelas coordenadoras no próprio questionário enviado. Esses dados estão organizados no Quadro VII.

Quadro VII. Dados pessoais das participantes da pesquisa.

Coordenadora	Idade	Tempo de atuação como coordenadora pedagógica	Tempo de atuação como coordenadora pedagógica da Educação Infantil
Ana	41 anos	11 anos	11 anos
Angélica	55 anos	18 anos	14 anos
Clara	46 anos	24 anos	20 anos
Anna Maria	55 anos	14 anos	14 anos
Cristal	41 anos	13 anos	13 anos
lasmin	35 anos	07 anos	07 anos
Professora Coordenadora	41 anos	14 anos	10 anos
Querubim	Não informou	2 anos e 7 meses	2 anos e 7 meses

Fonte: Elaboração própria.

Podemos observar no Quadro VII que, com exceção da coordenadora Querubim, todas possuem acima de sete anos de atuação na coordenação pedagógica, o que caracteriza uma larga experiência no exercício da função na educação pública municipal de Feira de Santana. No entanto, segundo Nóvoa (1992, p. 36), “a experiência não é nem formadora nem produtora. É a reflexão sobre a experiência que pode provocar a produção do saber e a formação”. Portanto, o CP reflexivo e crítico está sempre preparado para mudanças; mesmo com longos anos de experiência na função, há sempre algo a melhorar e avançar. É de suma importância a continuidade do coordenador no mesmo ambiente escolar por um bom período de tempo, tendo em vista que as propostas, projetos e ações construídas coletivamente sejam articuladas e colocadas em prática de forma mais significativa e duradora, com monitoramento e avaliações constantes.

Podemos observar no Quadro VIII outro dado importante coletado nos questionários: a formação das participantes. Espera-se que o CP favoreça a organização dos atores e dos processos da escola, com atitude crítica e reflexiva, fazendo uso dos saberes adquiridos na sua formação acadêmica e na experiência profissional, com o intuito de nortear as relações existentes no ato de aprender e ensinar, transformando a escola num espaço onde se coordena o saber fazer e o saber aprender. Conseqüentemente, é importante que a formação inicial desse profissional tenha uma fundamentação consistente teórica e prática que o torne consciente de que sua atuação é mediar os processos de ensino-aprendizagem dos alunos.

Quadro VIII. Formação das participantes da pesquisa.

Coordenadora	Formação
Ana	- Pedagogia - Especialista em Política do Planejamento Pedagógico - Pós-Graduação em Psicopedagogia - Especialista em Atendimento Educacional Especializado e Educação Especial
Angélica	- Pedagogia - Especialista em Supervisão Escolar
Clara	- Pedagogia - Especialista em Alfabetização
Anna Maria	- Pedagogia - Especialista em Educação Infantil - Especialista em Coordenação Pedagógica
Cristal	- Pedagogia - Especialista em Alfabetização - Especialista em Educação Especial - Mestrado em Educação
Iasmin	- Pedagogia - Pós-graduação em Psicopedagogia
Professora Coordenadora	- Pedagogia - Especialista em Metodologia do Ensino Básico
Querubim	- Pedagogia - Especialista em Supervisão Escolar

Fonte: Elaboração própria.

Como observado no Quadro VIII, as oito coordenadoras possuem graduação em Pedagogia com pelo menos uma especialização voltada para a área de Educação. Percebemos que só a formação inicial não satisfaz; o educador se torna um eterno aprendiz e as especializações surgem como investimento a mais para que ele adquira conhecimentos, teorize a sua prática e reflita criticamente a sua profissão. É relevante salientar que a formação docente inicial se alia à prática pedagógica para aperfeiçoar o profissional da educação, visto que

[...] os saberes docentes são construídos pelas relações entre os conhecimentos adquiridos na formação inicial e os conhecimentos adquiridos na experiência de trabalho, isto é, na prática cotidiana na escola. (TARDIF, 2002, p. 33).

A práxis do coordenador pedagógico alimenta a sua ação-reflexão-ação constante, tornando-se necessário que a sua formação inicial e continuada tenha uma consistente fundamentação teórica e prática que o torne consciente da sua atuação como mediador e articulador do trabalho pedagógico na escola, promovendo a interação dialógica e democrática entre a comunidade escolar. Portanto, a atitude de refletir criticamente a prática permite planejar e replanejar as ações visando a transformação.

Como um dos objetivos da pesquisa foi analisar a práxis dos coordenadores que atuam em escolas exclusivas de Educação Infantil, concordamos com Sousa (2003, p. 214) quando diz que, “quanto menor a criança, maior deveria ser o preparo e a formação de quem dela cuida e educa”. Portanto, a formação desses profissionais é um fator importante para que os mesmos entendam e vivenciem os aspectos teórico-metodológicos e práticos da Educação Infantil.

No próximo capítulo será apresentado o processo de constituição do CP na perspectiva politico-pedagógica, analisando os documentos oficiais que respaldam a atuação desse profissional nas redes de ensino, com foco principal na rede municipal de ensino de Feira de Santana.

CAPÍTULO II

O COORDENADOR PEDAGÓGICO E SEU PERCURSO HISTÓRICO: AVANÇOS E RETROCESSOS

É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática.

Paulo Freire

Retomar e refletir o passado são ações indispensáveis para conhecer e se posicionar no presente, pois “fazer a análise histórica é compreender dialeticamente a história como campo de possibilidades e, principalmente, entender que a história se constrói nas diferentes ações concretas do ser humano” (LAFFÍN; RAUPP; DURLI, 2005, p. 143). Nesse sentido, revisamos a história para entender os fatos e situações presentes, compreendendo como primordial o resgate de fragmentos históricos para o entendimento da constituição e consolidação do coordenador pedagógico no cenário educacional.

Desse modo, este capítulo busca compreender como se deu a construção do cargo/função de coordenador pedagógico na esfera política, pública e pedagógica, ao longo da história da educação no Brasil, na Bahia e, mais especificamente, em Feira de Santana. Desde o século XVI, quando surgiu a instituição escolar, podemos perceber que já ocorria uma supervisão, vigilância, orientação e coordenação do processo educativo das crianças e dos mais jovens pelos adultos, porém de forma não institucionalizada e formal. Consequentemente, a função de CP originou-se e continua atrelada a essa primeira noção de supervisão, ou seja, com noções de controle, de inspeção e de fiscalização.

No Brasil, a constituição da função tem seu início com a figura do inspetor escolar e do supervisor educacional na década de 1920, sendo que um dos principais fatores que influenciaram positivamente para a ascensão do cargo e a possibilidade de profissionalização do mesmo foi a criação dos cargos de técnicos em Educação e a reformulação do curso de Pedagogia em 1964, com a orientação de habilidades técnicas como administração, supervisão e orientação. Na década de 1970, surgiu a necessidade de um profissional especialista para atuar como orientador das práticas pedagógicas dos docentes na escola (OLIVEIRA, 2009). Posteriormente, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação

(LDB) nº 9.394/96, importantes avanços foram garantidos para a redefinição do papel do supervisor educacional, almejando que ele se transforme em um coordenador de ações pedagógicas significativas e reflexivas na escola.

O CP é um profissional que deveria estar presente na maioria das instituições educacionais, devido à sua importância para a qualidade de todo o processo educacional. Contudo, percebemos que ainda perpassa por um processo longo de reconhecimento e valorização; por isso, falar da práxis, da carreira, das ações, das conquistas históricas, pedagógicas e políticas do CP é uma tarefa desafiadora. No Brasil há uma variedade de concepções sobre a práxis do CP e uma diversidade nos modos de atuação dos mesmos.

Em sua pesquisa de mestrado, Teixeira (2015) aponta que em alguns estados e municípios brasileiros acontecem concursos para provimento do cargo, exigindo formação específica em Pedagogia, com salários diferenciados em relação aos outros profissionais da educação. Já em outros locais do Brasil, como no município de Feira de Santana, não são realizados concursos e nem há uma remuneração diferenciada, muitas vezes nem mesmo atribuições e funções são claramente explicitadas para o exercício da função.

Este capítulo está organizado em três seções. Na primeira vamos tratar como ocorreu a evolução da supervisão educacional para a coordenação pedagógica no Brasil, bem como analisar os avanços e retrocessos dessa trajetória. Na segunda vamos discutir a constituição do coordenador pedagógico na Bahia. Na terceira e última vamos analisar especificamente o CP no município de Feira de Santana, identificando a função nos documentos oficiais da rede municipal de ensino.

2.1 Da supervisão educacional à coordenação pedagógica no Brasil

A história da coordenação pedagógica no Brasil passou por reformas educacionais significativas, através das quais a educação brasileira e os seus profissionais ganharam novas configurações e relevância com propostas voltadas para a democratização do ensino e uma atuação coletiva e integradora de toda a comunidade escolar. Sabemos que os educadores desempenham funções sistemáticas e específicas na escola, porém, para que o trabalho educativo

proporcione uma práxis transformadora, é necessário que se tenha um articulador organizando, integrando e liderando todo o processo de ensino e aprendizagem para que o mesmo seja efetivo e de qualidade. O CP atua como esse articulador no ambiente escolar, favorecendo a criação de um espaço produtivo e reflexivo, envolvendo a participação de todos.

As literaturas pesquisadas (ARANHA, 1996; SAVIANI, 2010; VASCONCELOS, 2006) nos informam que uma das primeiras nomenclaturas para a função de CP foi a de supervisor. Essa “supervisão” já existia desde os primórdios da educação, nas comunidades primitivas, como destaca Saviani (2010, p.13): “[...] a função supervisora, implicitamente, acompanha a ação educativa desde suas origens”. Nesse período inicial, nos séculos XVI e XVII, a educação e a vida eram similares e o processo educativo acontecia de forma espontânea, na coletividade da comunidade, através dos exemplos e práticas dos mais velhos e experientes ensinando, orientando e supervisionando as ações dos mais jovens. Assim, na sua origem, a coordenação do trabalho pedagógico surge com a intenção de supervisionar, o que gerava uma visão negativa, pois se relacionava a ações controladoras e fiscalizadoras.

A partir do ano de 1920, a supervisão escolar aparece realmente como profissão no Brasil e os supervisores passam a ser classificados como técnicos em educação, separando-se da dimensão administrativa do diretor. De acordo com Saviani (2010), foi em Pernambuco que se intensificou o interesse em separar o técnico pedagógico do administrativo. Esse processo de separação foi um importante passo para a constituição da função do supervisor educacional, ou seja, do técnico em educação.

A sociedade capitalista que emergia nessa época trouxe com ela os ideais de uma educação controladora e conservadora. O controle e a supremacia da burguesia adentravam o ambiente escolar com o objetivo de formar futuros trabalhadores. Esses ideais acabaram reverberando nas ações do supervisor educacional, já que as suas ações consistiam basicamente em inspecionar, fiscalizar e vistoriar o trabalho realizado pelos professores e o funcionamento da escola como um todo (HORTA, 2007).

Nas décadas de 1930 e 1940 surgiram alguns movimentos ansiando por um melhor desenvolvimento e modernização do sistema educacional brasileiro, visando

a sua reestruturação, com base no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e as Reformas Francisco Campos e Capanema. Esses movimentos foram importantes para a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, do Ministério da Educação e das Secretarias Estaduais de Educação (SAVIANI, 2010).

Com a criação desses órgãos oficiais, a promulgação de uma lei específica para a educação e a expansão do ensino nesse período, foi necessário a capacitação e formação de profissionais para atuarem nesses espaços e também que acompanhassem o desenvolvimento do trabalho pedagógico nas escolas. Nessa perspectiva, em 1939, o curso de Pedagogia foi criado, com o objetivo de formar técnicos nos cursos de bacharelado e de especialistas nos cursos de licenciatura. Os primeiros para atuação na organização dos sistemas, ou seja, os técnicos, e os segundos para atuação na docência. Essa estrutura do curso de Pedagogia permaneceu até o final da década de 1960, locados na Faculdade de Filosofia. A partir do ano de 1968 com a Reforma Universitária, o curso de Pedagogia passou a integrar a Faculdade de Educação.

Na década de 1950, o ensino elementar brasileiro apresentava altos índices de repetência e evasão e um alto número de professores leigos. Com o objetivo de melhorar essa situação no ensino, o Brasil assinou um acordo com os Estados Unidos para a implantação do Programa Americano-Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar (PABAE), o que gerou uma forte onda de “modernização da educação” no Brasil, devido à influência da ideologia educativa dos Estados Unidos que priorizava uma educação voltada para o progresso e desenvolvimento da transformação social. Nesse período, os supervisores educacionais receberam capacitação em universidades americanas através do PABAE, para a atuação com base em ideais de modernidade no sistema educacional brasileiro e visando a formação e preparação dos professores leigos. Dessa maneira, esse programa formou os primeiros supervisores escolares para atuar no ensino elementar brasileiro, com ênfase em métodos e técnicas de ensino, conforme o modelo norte-americano de educação (VENAS, 2013).

Dessa forma, a partir da criação do curso de Pedagogia e da formação dos primeiros supervisores educacionais, a formação de professores começou a ganhar importância, reforçando a necessidade de transformação e qualificação dos cargos

de supervisor escolar, conforme está descrito no artigo 52 do Capítulo 4 da LDBEN 4024/61, o qual trata da Formação do Magistério para o Ensino Primário e Médio:

O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância. (BRASIL, 1961, p. 13).

Por conseguinte, nos anos posteriores, aconteceram algumas reformulações e novas legislações foram criadas, específicas para os cursos de Pedagogia, visando o seu aperfeiçoamento. Foi estabelecida a oferta de habilitações voltadas para funções específicas e técnicas como as de administração, orientação educacional, inspeção e supervisão. A normatização dos conteúdos mínimos e o tempo de duração, bem como as disciplinas que iriam constituir a parte comum e a parte diversificada do currículo, foram regulamentadas com o parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 252, de 11 de abril de 1969 (BRASIL, 1969), e com a Resolução CFE nº 2/1969, ambos de autoria do professor Valmir Chagas, membro desse conselho.

Essa reformulação do curso de Pedagogia conservou a formação de professores para o Ensino Normal e instituiu as habilitações com o objetivo de formar os especialistas responsáveis pelo trabalho de planejamento, supervisão, administração e orientação educacional. Portanto, “é com este parecer que se dá a tentativa mais radical de se profissionalizar a função do supervisor educacional”. (SAVIANI, 2010, p. 29).

Desse modo, a formação do especialista em Educação, a partir do estabelecimento das habilitações, passou a ser o papel fundamental do curso de Pedagogia. Começou, nesse período, uma preocupação com a divisão entre o saber e o fazer, ou seja, os especialistas poderiam trabalhar com as questões de concepções e as propostas pedagógicas, enquanto a parte da execução ficaria com o professor, formado, na maioria das vezes, em curso de nível médio. Com essas reformulações no curso de Pedagogia, reforçou-se a visão da supervisão associada ao controle, o que possuía uma “super-visão”, o que sabe mais, uma autoridade superior na área educacional, os especialistas em educação. Desse modo, a escola acabou reproduzindo a ideologia da classe dominante, presente na sociedade nesse período. A esse respeito, Vasconcellos (2007, p. 86) ressalta que

[...] a introdução da Supervisão Educacional traz para o interior da escola a divisão social do trabalho, ou seja, a divisão entre os que pensam, decidem, mandam (e se apropriam dos frutos), e os que executam; até então, o professor era, em muito maior medida, o ator e autor de suas aulas, e a partir disto passa a ser expropriado de seu saber, colocando-se entre ele e o seu trabalho a figura do técnico.

Esse extrato evidencia um retrocesso educacional através da divisão social do trabalho, afastando-se de uma visão coletiva e reflexiva do trabalho pedagógico, ou seja, da verdadeira práxis. Com essa divisão entre os que executam e os que pensam, era reforçada na área educacional a tendência tecnicista e o autoritarismo militar que regia a sociedade brasileira. Esse período dos anos 1970 teve como respaldo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira 5.692/71 (BRASIL, 1971), que dispõe acerca do ensino de 1º a 2º graus e outras providências, levando ainda mais o supervisor pedagógico a atuar ancorado nessas tendências. Segundo Oliveira (2009), nesse período o supervisor pedagógico

[...] atuava na coordenação do planejamento da escola, observando o modelo do planejamento curricular estabelecido. Suas funções podem ser resumidas em: planejamento, coordenação e avaliação do currículo escolar e assessoramento da administração escolar, orientação a respeito da atuação dos docentes em sala de aula e avaliação do currículo em relação ao desempenho dos alunos. (OLIVEIRA, 2009, p. 6).

Através das funções citadas nesse extrato, percebemos que o supervisor pedagógico continuava com sua prática burocratizada e a serviço da reordenação do processo educacional de forma objetiva e operacional, reduzindo-se à dimensão do saber fazer, de acordo com os ideais tecnicistas. Contudo, com a crise vivenciada na década de 1980 (VIEIRA, 2007), após o fim do milagre econômico, o Brasil chegou ao final dessa década sob uma forte influência dos organismos internacionais e com o Banco Mundial interferindo nas políticas públicas educacionais, trazendo para o interior da escola os ideais neoliberais e do sistema capitalista com os lemas de competitividade, produtividade, qualidade e eficiência, entre outros.

Com a ascensão desses novos ideais, tornou-se necessário um perfil diferenciado para o supervisor educacional, não cabendo mais somente a função de supervisionar e controlar. Era necessário um profissional que fosse além das

funções burocráticas e que garantisse ótimos resultados de aprendizagem e uma excelente qualidade educacional. A supervisão passa a ser compreendida como ação relacional e comprometida com o interesse coletivo; assim sendo, exige um profissional

[...] competente, entendendo-se que a competência é, em si, um compromisso com o público, com o social e, portanto, com político, com a sua etimologia na polis, 'cidade', coletividade. E o interesse coletivo opõe-se ao interesse individualizado, na educação e no seu serviço supervisor. (RANGEL, 2002, p. 74).

Nesse contexto histórico e político de transformações, surge a promulgação da Constituição Federal de 1988, na qual os princípios democráticos relativos à área educacional foram fortalecidos. Isso ocorreu devido às lutas dos movimentos sociais e dos professores, ocasionando o surgimento de novas formas de organização e administração do sistema escolar, objetivando a universalização do ensino.

Com base nos princípios democráticos que emergiram nesse período, diversos debates e críticas surgiram contra as práticas autoritárias e controladoras que ocorriam nas escolas, inclusive através das ações do supervisor educacional. Conseqüentemente, a função de supervisor foi mais uma vez repensada, visando uma ação mais significativa e reflexiva do trabalho pedagógico e não só com a intenção de supervisionar.

Esse período também foi marcado por lutas e mobilizações para a formulação das políticas públicas de formação dos profissionais da educação e para a reformulação dos cursos de Pedagogia⁴, para que os mesmos valorizassem a formação integral do pedagogo e não fossem fragmentados em habilitações e especializações, oportunizando, assim, uma formação significativa e democrática para todos os educadores.

Todo esse movimento popular em busca de uma educação pública de qualidade e igualitária reverberou fortemente na década de 1990, influenciando a implantação de um novo modelo de organização e gestão do sistema educacional e da escola, ocasionando na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96. Essa LDB reforçou o princípio constitucional da gestão democrática no

⁴ Posteriormente, através do Parecer CNE/CP nº 5/2005 (BRASIL, 2005) (BRASIL, 2006) foi homologada as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, redefinindo o seu programa, não mais existindo as habilitações e passando a formação integral do pedagogo, ou seja, ele poderia exercer tanto a docência como as diferentes funções do trabalho pedagógico.

ensino público, levando à descentralização da autonomia escolar, à transferência de responsabilidades e de atribuições aos estados e municípios e incluindo a comunidade local na gestão e no financiamento das unidades escolares, promovendo maior liberdade para as escolas nos seus aspectos administrativo, financeiro e pedagógico.

A LDB 9.394/96 também promoveu o aumento do tempo escolar, a ampliação da aprendizagem dos alunos, a melhoria da capacitação docente e outras ações significativas para o contexto escolar (SILVA, 2002). Essas ações passaram a ser consideradas como uma modernização do Estado brasileiro e dos serviços públicos, visando a sua eficiência, eficácia e qualidade. Ela apresenta como um marco significativo em suas normas e diretrizes a questão da autonomia e a democratização da gestão das unidades escolares. Em seu artigo 14, ela define que

[...] os sistemas de ensino devem estabelecer normas para o desenvolvimento da gestão democrática nas escolas públicas de educação básica e que essas normas devem, primeiro, estar de acordo com as peculiaridades de cada sistema e, segundo, garantir a “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola”, além da “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”. (BORDIGNON; GRACINDO, 2004, p. 147).

Nessa perspectiva, a gestão democrática da educação demanda mais do que mudanças básicas nas estruturas organizacionais: solicita mudança de paradigmas que fundamentem a constituição de uma proposta educacional e o desenvolvimento de uma gestão diferenciada, que vá além dos padrões frequentemente desenvolvidos pelas organizações burocráticas. Esse novo modelo de gestão educacional constitui-se em um fazer coletivo, constantemente em processo de mudança, buscando a qualidade pedagógica.

No entanto, o fazer coletivo não exime o Estado do seu papel, da responsabilidade financeira e social com a escola. Paro (2001) enfatiza a necessidade da sociedade civil se contrapor ao movimento que a torna responsável pelo controle das escolas, uma vez que o Estado estaria se eximindo “de seu dever de arcar com os custos das escolas, com soluções que deixam estas à própria sorte, induzindo participação da comunidade, não para decidir sobre seus destinos, mas para contribuir no financiamento do ensino” (PARO, 2001, p. 77).

A partir desse extrato, percebemos que o Estado passa a delegar às diretoras das escolas a responsabilidade financeira do mesmo, uma vez que as diretoras têm que demonstrar a sua “autonomia” para gerir os escassos recursos financeiros que a escola recebe, juntamente com os pais de alunos e toda a comunidade escolar por meio da Associação de Pais e Mestres (APMs), na qual se define como os recursos governamentais serão utilizados, bem como são definidas as aplicações do dinheiro ganho com os eventos, festas e parcerias com instituições privadas. Com essas ações, as escolas acabam arcando com a maior parte dos seus custos e o Estado se afastando da sua responsabilidade em oferecer uma escola pública, gratuita e de qualidade.

Dessa forma, precisamos estar atentos às ideologias e imposições sutis presentes nas leis, verificando os prós e contras de cada diretriz, analisando criticamente as determinações e ideologias que as mesmas trazem imbuídas. Contudo, é importante considerar que após esse importante e significativo momento na política educacional brasileira houve uma expansão da educação básica, como também tem se buscado fortalecer o trabalho coletivo e participativo da comunidade escolar em parceria com a gestão da escola, inclusive com a criação dos conselhos escolares, nos quais o coordenador pedagógico se torna uma peça importante para fazer a articulação e mobilização no ambiente escolar.

Como podemos ver, a LDB 9.394/96 trouxe avanços e retrocessos para a educação e, conseqüentemente, também colaborou para a redefinição do papel do supervisor educacional, o qual passou a ser considerado um mediador das relações que ocorrem no ambiente escolar, realizando a interlocução entre as práticas pedagógicas realizadas e os sujeitos envolvidos. Com esse novo perfil profissional, com ações voltadas para a formação docente, mediação e construção coletiva, alguns sistemas de ensino e redes começaram a utilizar a nomenclatura de coordenador pedagógico no lugar de supervisor educacional na elaboração dos seus regimentos e planos estaduais e municipais. Percebemos, com isso, uma diversidade de nomenclaturas utilizadas, pois fica a critério de cada sistema de ensino a sua regulamentação⁵.

⁵ A nomenclatura adotada atualmente para os diferentes especialistas em educação encontra referência em uma designação particular de cada sistema de ensino. No caso da coordenação pedagógica, identificamos as seguintes terminologias: coordenador pedagógico, professor coordenador, orientador pedagógico, analista pedagógico, coordenador educacional.

No Brasil, também ocorre a diferenciação de nomenclatura em virtude do local de trabalho, pois os profissionais que atuam nas secretarias de educação comumente são denominados de supervisores e sua atuação fica mais restrita aos órgãos centrais; por outro lado, os profissionais que atuam diretamente nas escolas costumam ser chamados de coordenadores pedagógicos. Porém, independente do uso da nomenclatura, todos são considerados profissionais e especialistas da educação; a LDB 9.394/96 apresenta alguns critérios básicos para assumir essa função, como podemos observar no artigo 64 que trata especificamente da questão da sua formação:

Art. 64. 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. (BRASIL, 1996).

Além da formação citada acima, a lei enfatiza também a necessidade da experiência docente para assumir tais funções. No parágrafo primeiro, por exemplo, fica evidente que a “experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino” (BRASIL, 1996). Sendo assim, a exigência de experiência na docência e a obrigatoriedade da formação em cursos de graduação ou pós-graduação em Pedagogia colocaram o coordenador pedagógico mais próximo da gestão pedagógica da escola. Contudo, cabe a cada sistema estadual e municipal atribuir as funções legais que competem aos CPs que compõem as suas redes e/ou sistemas de ensino.

No ano de 2006, o curso de Pedagogia passa por novas reformulações, a partir da Resolução Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 1/2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, em que a formação do pedagogo é direcionada para várias funções no magistério. A ampliação das funções e da formação dos pedagogos encontra-se nos artigos 4º e 5º dessa resolução e indica que o licenciado em Pedagogia edifique uma formação baseada na investigação, na reflexão crítica e na experiência, que consiga planejar, executar e avaliar as atividades educativas de maneira a contribuir para os mais variados

campos de conhecimento. Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais, nos artigos 4º e 5º da Resolução CNE/CP n. 01/2006, ressaltam:

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, 2006b).

Nesse sentido, a formação no curso de Pedagogia assegurou que a atuação do pedagogo vai além da docência; essa formação deve garantir a articulação entre a docência, a gestão educacional e a produção do conhecimento na área da educação. Aguiar e Melo (2005) ressaltam que o sentido da docência é expandido para a ideia de *trabalho pedagógico*, podendo ser realizado em espaços escolares e não-escolares.

As discussões e reflexões sobre a formação dos professores e dos pedagogos ampliam-se com a incorporação de fundamentos e práticas da gestão educacional e escolar na formação do profissional do magistério, em todos os cursos de licenciatura, a partir da aprovação do Parecer CNE/CP Nº. 2/2015 (BRASIL, 2015a) e da Resolução CNE/CP Nº. 02/2015 (BRASIL, 2015b), que instituiu novas diretrizes para a formação inicial e continuada de professores para a educação básica. A possibilidade de discutir de modo mais específico a gestão educacional e escolar nos cursos de licenciatura favorece um olhar mais apurado e preciso sobre as políticas educacionais no contexto da prática, proporcionando uma formação mais crítica e reflexiva sobre os processos educacionais.

É importante ressaltar que o curso de Pedagogia contempla uma carga horária mais ampliada para tratar da especificidade da política e gestão educacional, pois, de acordo com as diretrizes curriculares próprias do curso, é fundamental em

sua formação “a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino” (BRASIL, 2006, p. 1). Destaca-se também que, na licenciatura em Pedagogia, é obrigatório o estágio curricular supervisionado em gestão educacional e escolar, visando relacionar a teoria com a prática para os futuros gestores escolares (diretor ou coordenador pedagógico). Assim, o CP vivencia, ainda durante o curso, um pouco da realidade profissional, a partir de um processo de estudo, teorização, reflexão, pesquisa, análise, problematização, intervenção e redimensionamento da ação.

Nessa perspectiva, o coordenador pedagógico adquire uma prática reflexiva, ancorada no movimento dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer, entendendo que não deve reduzir a prática pedagógica a uma atividade mecânica e reprodutiva. Freire (2002) nos alerta que, sem reflexão, a teoria pode ficar apenas no plano do discurso e a prática se torna mero ativismo e reprodução alienada. Portanto, consideramos que o CP é um mediador que deve buscar exercer a sua práxis, sendo um agente de transformação na escola. Ele deve ser o profissional que organiza, viabiliza, incentiva e propõe a equipe docente e a comunidade escolar a buscar o novo, a se reinventar e a criar, objetivando uma prática pedagógica qualificada e reflexiva. Como afirma Orsolon (2001, p. 22), o CP

[...] medeia o saber, o saber fazer, o saber ser e o saber agir do professor. Essa atividade mediadora se dá na direção da transformação quando coordenador considera o saber, as experiências, os interesses e o modo de trabalhar do professor, bem como cria condições para questionar essa prática e disponibiliza recursos para modificá-la, com a introdução de uma proposta curricular inovadora e a formação continuada voltada para o desenvolvimento de suas múltiplas dimensões.

Na próxima seção vamos analisar o percurso histórico do CP no estado da Bahia para compreender como se deu o processo de afirmação e construção da sua identidade profissional no território baiano.

2.2 A constituição do coordenador pedagógico na Bahia

O percurso histórico da constituição do CP na Bahia apresenta fortes ligações com a história em nível nacional (apresentada na seção anterior), pois a

função também surge com ações voltadas para supervisionar e controlar os professores.

Em 1925, o educador Anísio Teixeira assumiu a função de inspetor da Instrução Pública no estado da Bahia e criou a Diretoria Geral de Ensino, assumindo a função de técnico. A partir desse período, começou a se admitir a necessidade de técnicos especializados para o trabalho pedagógico na Bahia, primeiramente com as denominações de supervisor e orientador educacional (VENAS, 2013).

Na década de 1950, uma forte onda de “modernização da educação” ganhou força no Brasil devido à influência da ideologia educativa dos Estados Unidos, que priorizava uma educação voltada para o progresso e desenvolvimento da transformação social. Essa influência foi marcante no estado da Bahia, com as medidas de controle das unidades escolares centradas na pessoa de um supervisor, que tinha a responsabilidade de visitar as escolas em determinados períodos (semanalmente, quinzenalmente ou mensalmente), cobrando dos professores um ensino de qualidade. Na maioria dessas visitas, porém, as ações do supervisor se resumiam a recolher dados estatísticos e burocráticos para levar aos seus superiores da Secretaria de Educação. Esses supervisores receberam capacitação em universidades americanas através do PABAE e passaram a atuar com base nesses ideais de modernidade no sistema educacional baiano, assim como os diversos supervisores educacionais em outros estados do Brasil, conforme descreve Lima (2001, p. 71):

Essa supervisão se inicia no Brasil mediante cursos promovidos pelo Programa Americano-Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar (PABAE), que formou a primeira leva de supervisores escolares para atuar no ensino elementar (primário) brasileiro, com vistas à modernização do ensino e ao preparo do professor leigo. A formação de tais supervisores se deu segundo o modelo de educação americano, que enfatizava os meios (métodos e técnicas) de ensino.

Nessa perspectiva, percebemos que o objetivo do PABAE era favorecer a efetivação de uma política desenvolvimentista, com uma concepção de educação como promotora da transformação social. A partir dessas formações e desse novo ideal de modernização do sistema educacional, começou a se delinear a função do CP na Bahia, sendo extremamente marcada pelo novo formato dos cursos de

Pedagogia da época, com a especialização de supervisor escolar que derivava das Faculdades de Educação inspiradas nos ideais norte-americanos.

Venas (2013) apresenta aspectos mais específicos na elaboração histórica da coordenação pedagógica na Bahia, ressaltando que essa função tem início em 1959, no Colégio Santa Bernadete, e ressalta que foi a partir da ascensão de movimentos democráticos que objetivavam a transformação do projeto pedagógico dessa instituição que foi criada a função de CP. “[...] esses princípios democráticos levaram a professora Dilza Atta a se tornar a primeira coordenadora do Santa Bernadete, escolhida por seus pares com o aval dos alunos e da direção” (VENAS, 2013, p. 48).

De acordo com Venas (2013), a experiência vivenciada no Colégio Santa Bernadete foi tão significativa que proporcionou à professora Dilza Atta alcançar um cargo na Secretaria de Educação, assumindo, com isso, a responsabilidade de implantar a coordenação pedagógica nas escolas estaduais da Bahia. Com base nos ideais de Karl Rogers e nos princípios da não-diretividade, Dilza Atta instigou reflexões sobre o papel do supervisor no sistema de educação como facilitador do aperfeiçoamento de pessoal e, por isso, agente multiplicador de recursos humanos, indo de encontro à concepção tecnicista do trabalho do CP.

Ao atuar na Secretaria de Educação com vistas a uma nova concepção de coordenação pedagógica, a professora Dilza convidou professores com quem trabalhava para a implantação da coordenação pedagógica nas escolas estaduais da Bahia, criando o primeiro grupo de coordenadores do estado da Bahia (VENAS, 2013). No entanto, esses profissionais não foram logo denominados oficialmente coordenadores pedagógicos – eles tinham as suas atribuições distribuídas entre as funções de supervisionar e orientar alunos e professores.

Com as denominações de supervisores e orientadores escolares, esses profissionais tiveram as suas atribuições definidas através do Decreto nº 6.212, publicado pelo governo do estado em 1997. Porém, no mesmo ano, ocorreu uma nova mudança na legislação, com a publicação do Decreto-Lei nº 7.023/97, no qual a função de CP surge oficialmente na Bahia, abarcando as demandas da supervisão escolar e da orientação educacional. Apesar de todos esses “avanços”, o objetivo primordial dessas propostas de junção dos cargos era de cunho mais financeiro do

que pedagógico, ou seja, tencionava-se a redução de gastos do governo com a educação. Assim, o novo Decreto, em seu artigo 7º, determinava:

Os atuais cargos de Orientador Educacional e Supervisor Escolar, da estrutura do Magistério de 1º e 2º graus do Estado, mantidos os correspondentes quantitativos e nível de classificação, ficam transformados em cargos de Coordenador Pedagógico, cujas especificações abrangerão as atribuições das nomenclaturas ora transformadas, passando as mesmas a serem desempenhadas pelos ocupantes do cargo citado, de acordo com as necessidades dos estabelecimentos de ensino em que sejam lotados. (BAHIA, 1997).

A Lei nº 8.261, de 29 de maio de 2002, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia, afirma que o Quadro do Magistério de Ensino Fundamental e Médio compreende os cargos de Professor e Coordenador Pedagógico e traz no seu no seu artigo 8º as atribuições do CP na Bahia:

Art. 8º - São atribuições do Coordenador Pedagógico:

I - coordenar o planejamento e a execução das ações pedagógicas nas Unidades Escolares e/ou DIREC;

II - articular a elaboração participativa do Projeto Pedagógico da Escola;

III - acompanhar o processo de implantação das diretrizes da Secretaria relativas à avaliação da aprendizagem e dos currículos, orientando e intervindo junto aos professores e alunos quando solicitado e/ou necessário;

IV - avaliar os resultados obtidos na operacionalização das ações pedagógicas, visando a sua reorientação;

V - coordenar e acompanhar as atividades dos horários de Atividade Complementar em Unidades Escolares, viabilizando a atualização pedagógica em serviço;

VI - estimular, articular e participar da elaboração de projetos especiais junto à comunidade escolar;

VII - elaborar estudos, levantamentos qualitativos e quantitativos indispensáveis ao desenvolvimento do sistema ou rede de ensino ou da escola;

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

IX - promover ações que otimizem as relações interpessoais na comunidade escolar;

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

- XI - analisar os resultados de desempenho dos alunos, visando a correção de desvios no Planejamento Pedagógico;
- XII - propor e planejar ações de atualização e aperfeiçoamento de professores e técnicos, visando a melhoria de desempenho profissional;
- XIII - conceber, estimular e implantar inovações pedagógicas e divulgar as experiências de sucesso, promovendo o intercâmbio entre Unidades Escolares;
- XIV - identificar, orientar e encaminhar, para serviços especializados, alunos que apresentem necessidades de atendimento diferenciado;
- XV - promover e incentivar a realização de palestras, encontros e similares, com grupos de alunos e professores sobre temas relevantes para a educação preventiva integral e cidadania;
- XVI - propor, em articulação com a direção, a implantação e implementação de medidas e ações que contribuam para promover a melhoria da qualidade de ensino e o sucesso escolar dos alunos;
- XVII - organizar e coordenar a implantação e implementação do Conselho de Classe numa perspectiva inovadora de instância avaliativa do desempenho dos alunos;
- XVIII - promover reuniões e encontros com os pais, visando a integração escola/família para promoção do sucesso escolar dos alunos;
- XIX - estimular e apoiar a criação de Associações de Pais, de Grêmios Estudantis e outras que contribuam para o desenvolvimento e a qualidade da educação;
- XX - exercer outras atribuições correlatas e afins. (BAHIA, 2002).

De acordo com as atribuições citadas acima, percebemos que o coordenador possui uma variedade de funções e ações dentro do ambiente escolar e atua com os diversos atores desse ambiente: professores, direção, alunos, funcionários e comunidade escolar. O seu papel de articulador, formador e transformador contribui significativamente para a melhoria da qualidade do processo educacional.

De acordo com as atribuições citadas no Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia para o CP, compreendemos que ele é o profissional responsável pela articulação da ação pedagógica no cotidiano da escola. Compete a ele auxiliar o gestor escolar e desenvolver uma práxis transformadora, articulando com os professores, alunos e pais a participação no cotidiano da escola.

Os coordenadores pedagógicos desenvolvem um trabalho estratégico dentro da escola, de articulação entre diferentes segmentos, daí a necessidade do desenvolvimento de habilidades que estão dentro de três grandes dimensões: a dimensão política, a dimensão técnica e a dimensão pedagógica. Nessa perspectiva,

acreditamos que as referidas dimensões devem ser levadas em conta para definir o perfil do coordenador pedagógico. (VENAS, 2013, p. 51).

A partir desse excerto, compreendemos a importância da práxis nas ações do CP, pela, conforme Freire (1983, p. 17), “capacidade do sujeito de atuar e refletir, isto é, de transformar a realidade de acordo com as finalidades delineadas pelo próprio ser humano”. Esse mesmo autor ressalta que a capacidade de agir e refletir é condição primordial para que os sujeitos assumam atitudes comprometidas com a transformação.

Dessa forma, as atividades que anteriormente eram desenvolvidas por dois profissionais da educação – orientador educacional e supervisor escolar – passaram a ser realizadas pelo CP. Podemos perceber que diversas ações são colocadas sob a responsabilidade do CP, e essas incluem diferentes âmbitos.

Assim, o CP vai seguindo o seu percurso buscando alcançar reconhecimento, valorização e visibilidade no espaço escolar. Na Bahia, o último concurso para o cargo de CP foi realizado no ano de 2017, ofertando 664 vagas, porém foram convocados para nomeação e posse, até o ano de 2021, o total de 706 CPs, os quais estão atuando nos 27 Núcleos Territoriais de Educação (NTE) distribuídos ao redor do estado.

Percebemos que a identidade profissional do CP ainda está em processo de construção em nível nacional, estadual e municipal, como veremos agora na próxima seção, voltada para o município de Feira de Santana. Vamos identificar como foi o processo de constituição dessa função e como ela é realizada atualmente nas escolas, com base nos documentos oficiais da Secretaria de Educação municipal.

2.3 O coordenador pedagógico da Educação Infantil no município de Feira de Santana

O processo para a constituição dos CPs nos diversos âmbitos sempre foi marcado por desafios e lutas por reconhecimento e valorização. No município de Feira de Santana não foi e nem é diferente, pois a história da constituição dessa função é recente e está em formação.

Com a demarcação dos municípios como entes federados estabelecida pela CF de 1988, questões acerca da centralização e descentralização da educação ganharam evidência, corroborando as propostas de municipalização do ensino e fortalecendo ideais de autonomia, responsabilidade, controle social, participação e gestão democrática. Muitos municípios brasileiros, inclusive Feira de Santana, começaram a organizar a criação dos seus sistemas municipais de ensino. Nos anos 1990, alguns desses passaram a levar em consideração a necessidade de um profissional que atuasse nos diversos setores do sistema educacional controlando, supervisionando e organizando o ensino, ou seja, a presença do especialista em educação passou a ser essencial, apesar da Lei 5.540/68⁶ já determinar a necessidade da presença desse profissional nos estabelecimentos de ensino.

Nesse sentido, no ano de 1994, o cargo de especialista em educação surge em Feira de Santana, em decorrência dos ideais citados anteriormente de centralização e controle social do processo educacional nas escolas, baseados na educação tecnicista que ainda persistia nessa época, na qual se acreditava que, no processo educacional, deveria existir a separação entre os que pensam (especialistas) e os que executam (os professores), ou seja, uma fragmentação do pensar e do fazer. Assim, nesse período inicial dos anos 90, os especialistas em educação eram considerados os intelectuais, os pensadores, os curriculistas, que exerciam a função de coordenação nas escolas e nos sistemas educacionais.

Dessa forma, através da Lei Complementar nº 1/94, o cargo de especialista em educação passa a existir no município de Feira de Santana; a referida lei apresenta, no artigo 294, inciso III e alínea b, quem poderia assumir esse cargo e as suas atribuições:

Aquele que titulado em Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional, Supervisão Educacional ou Administração Escolar, ou aquele graduado na área pedagógica com pós-graduação nas habilitações retrocitadas, execute atividades de administração, planejamento, orientação, atendimento e acompanhamento psicológico, supervisão e outras similares no campo da Educação, respeitada a Legislação Federal. (FEIRA DE SANTANA, 1994).

⁶ Os especialistas em educação apareceram no cenário educacional brasileiro a partir da reforma universitária de 1968, através da Lei nº 5.540/68, que fragmentou o curso de Pedagogia criando as especializações em Educação.

Essa mesma lei também descreve, de forma detalhada, as ações do cargo de especialista em educação, colocando-o como um dos responsáveis por assumir oficialmente as atividades de coordenação pedagógica no município.

DESCRIÇÕES SUMÁRIAS:

- Planejar, avaliar e reformular o processo ensino-aprendizado, traçando metas, estabelecendo normas, orientando e inspecionando o cumprimento das mesmas, em estreita articulação com os demais componentes do sistema educacional.

DESCRIÇÕES DETALHADAS:

- Elaborar currículos, planos de cursos e programas;
- Estabelecer normas e diretrizes gerais e específicas para assegurar ao sistema educacional conteúdos autênticos e definidos em termos de qualidade e rendimento;
- Orientar o corpo docente no desenvolvimento de suas potencialidades profissionais;
- Supervisionar a aplicação de currículos, planos e programas, promovendo a inspeção de unidades escolares;
- Avaliar o processo ensino-aprendizado, examinando relatórios ou participando de Conselho de Classe, para aferir a validade dos métodos de ensino empregados;
- Utilizar testes pedagógicos e outras técnicas especiais, como observação, questionários, entrevistas com os alunos, sua família para obter um perfil completo da personalidade do educando;
- Reunir informações de caráter físico, psicológico, escolar, sócio-econômico do aluno, para facilitar o interesse e comportamentos de cada aluno e a resolução de seus problemas;
- Coordenar o processo de desenvolvimento de aptidões e interesse dos educandos, elaborando planos de estudos, orientando-o no novo exercício de atividades recreativas e desportivas, para aprimorar suas qualidades de reflexão e integração social;
- Auxiliar na solução de problemas individuais dos alunos;
- Participar do processo de avaliação escolar e recuperação de alunos, examinando as causas de eventuais processos, para aconselhar a aplicação de métodos mais adequados;
- Executar outras atividades correlatas. (FEIRA DE SANTANA, 1994).

As atribuições citadas acima estão pautadas no controle das ações da escola, com a atuação do especialista em educação vinculada à fiscalização e à burocratização do ensino. Elas não indicam uma práxis reflexiva e não estabelecem uma relação entre a teoria e a prática. Ao mencionar que o especialista deve traçar metas, estabelecer normas, orientar e inspecionar o cumprimento das mesmas, a referida lei apresenta uma prática mecânica e controladora. Vasconcellos afirma que “a equipe de coordenação escolar tem por função articular todo o trabalho em torno da proposta geral da escola e **não ser elemento de fiscalização**, de controle formal e burocrático” (VASCONCELLOS, 2007, p. 160, grifo do autor).

Freire (2002) rompe com a ideia de mundo imutável e defende a existência do homem inserido no mundo que está em constante transformação. A práxis, para ele, é uma atividade transformadora, questionadora, libertadora, reflexiva e prática, cujo objetivo é a libertação dos homens do estado de alienação e opressão imposto pela classe dominante e pelo sistema capitalista.

A partir da criação do cargo de especialista em educação no ano de 1994, a APLB e os professores começaram a reivindicar a realização de concurso público. No ano de 1996, a prefeitura de Feira de Santana publicou o Edital nº 01/96 para a realização de concurso público para provimento, em caráter permanente, do cargo de Especialistas em Educação – Supervisão Escolar, e considerando as necessidades do serviço público no ano de 1996, foram convocadas 20 especialistas em educação aprovadas para assumirem o cargo, conforme Figura IV.

Figura IV. Relação oficial de todas as especialistas em educação no ano de 1996 do município de Feira de Santana.

Prefeitura Municipal
ATOS OFICIAIS

PROF. NELSON REIS NAVARRO JUNIOR
Secretário Municipal de Administração
Nº 0549 -01

PORTARIA Nº 067/96

O PREFEITO MUNICIPAL DE FEIRA DE SANTANA, Estado da Bahia, no uso de suas atribuições, considerando o disposto no processo administrativo nº 031/96, e o que estabelece o Art. 304, Parágrafo 2º, I, combinado com o Art. 305, ambos da Lei Complementar nº 01/94, RESOLVE determinar a progressão funcional vertical à servidora LINDINALVA PEREIRA ALVES, Professora, classe 1, nível 2, da referência "A" para a referência "B".
Gabinete do Prefeito Municipal, 24 de julho de 1996.

PROF. JOSÉ RAIMUNDO PEREIRA DE AZEVEDO
Prefeito

PROF. NELSON REIS NAVARRO JUNIOR
Secretário Municipal de Administração

PROFª. LÉLIA VITOR FERNANDES DE OLIVEIRA
Secretária Municipal de Educação
Nº 0550 -01

PORTARIA Nº 068/96

O PREFEITO MUNICIPAL DE FEIRA DE SANTANA, Estado da Bahia, no uso de suas atribuições, considerando o disposto no processo administrativo nº 030/96, e o que estabelece o Art. 304, Parágrafo 2º, I, combinado com o Art. 305, ambos da Lei Complementar nº 01/94, RESOLVE determinar a progressão funcional vertical à servidora MARIA INEZ RAMOS PEREIRA, Professora, classe 1, nível 4, da referência "A" para a referência "B".
Gabinete do Prefeito Municipal, 24 de julho de 1996.

PROF. JOSÉ RAIMUNDO PEREIRA DE AZEVEDO
Prefeito

PROF. NELSON REIS NAVARRO JUNIOR
Secretário Municipal de Administração

PROFª. LÉLIA VITOR FERNANDES DE OLIVEIRA
Secretária Municipal de Educação
Nº 0551 -01

PORTARIA Nº 069/96

O PREFEITO MUNICIPAL DE FEIRA DE SANTANA, Estado da Bahia, no uso de suas atribuições, considerando o disposto no processo administrativo nº 011/96, e o que estabelece o Art. 1º, Parágrafo 1º, inciso I, da Lei nº 01/94, RESOLVE:

Art. 1º - Ficam convocados a comparecer à Secretaria Municipal de Saúde, no período de 29/07/1996 a 02/08/1996, para se submeterem à realização de exames de sanidade e capacidade física, mental e psicológica, os candidatos abaixo relacionados, sendo eliminados aqueles que não cumprirem o presente Edital:

- 1º - Cristiana Soares Mendes
- 2º - Márcia Tereza Fonseca Almeida
- 3º - Lucimere Rodrigues de Souza
- 4º - Ana Karla Linhares Azeite
- 5º - Luciene Espírito Santo de Santana
- 6º - Jaciete Barbosa dos Santos
- 7º - Analice Garcia de Oliveira
- 8º - Ediene Barreto de Carvalho Coelho
- 9º - Ângela Maria Pimenta da Silva
- 10º - Liacela Pires Leal
- 11º - Maria da Conceição Cedro Vilas-Boas
- 12º - Maria de Lourdes Martins de Jesus
- 13º - Ana Rita Oliveira de Jesus
- 14º - Sandra Cedraz Lopes
- 15º - Lindaura de Oliveira Ramos
- 16º - Helena Silva Villa Flor
- 17º - Maria Edna Teles Gomes Cordeiro
- 18º - Sônia Maria Angélica de Oliveira Sena
- 19º - Maria Gorete Andrade Almeida Guimarães
- 20º - Lucia Oliveira da Silva

Art. 2º - Após o prazo previsto no artigo anterior, a Secretaria Municipal de Administração publicará Edital convocando os candidatos considerados aptos para nomeação.

Art. 3º - Aqueles que não comparecerem em não poderão pleitear o ingresso no serviço público municipal, sob título de

Fonte: Castro (2016).

Ao buscarmos resgatar um pouco do processo inicial das ações dos especialistas em educação no município de Feira de Santana, conversamos com uma das especialistas que participou do concurso de 1996 e com uma professora concursada do município que atua na SEDUC e acompanhou todo o processo de constituição das ações de coordenação pedagógica. Os nomes oficiais dessas

colaboradoras foram preservados; escolhemos nomes fictícios para exposição na pesquisa, sendo eles, respectivamente Rosa e Lírio. As mesmas foram prestativas, solidárias e se colocaram à disposição para colaborar com a pesquisa. Elas nos informaram aspectos históricos importantes desse período, que não foram encontrados registrados em fontes oficiais do município.

Com a oficialização e chegada dos especialistas em educação no sistema municipal de educação de Feira de Santana, começaram algumas formações mais específicas para os profissionais que trabalhavam na gestão escolar, os diretores e vice-diretores, com o objetivo de os mesmos atuarem como multiplicadores das formações nas escolas, conforme relato de Rosa.

As formações aconteciam na SEDUC-FSA e também em algumas escolas, pois as mesmas eram divididas por núcleos, sendo que, quando aconteciam as formações, as escolas se organizavam de acordo com o núcleo a que pertenciam e os professores se reuniam na sede de uma das escolas para participarem das formações. Segundo a Lírio e Rosa, era um momento rico de aproximação com as escolas e os seus profissionais, ouvindo as suas necessidades e acolhendo as demandas formativas que os mesmos apresentavam. Esse processo era chamado de Projeto Mediador.

Elas relataram, porém, que mesmo com todo esforço e dedicação que as especialistas em educação e as professoras formadoras punham no Projeto Mediação, não acontecia a transposição didática, ou seja, o saber produzido no âmbito científico, durante as formações, não era transposto para o conhecimento construído em sala de aula. As ações e o fazer dos professores no dia a dia continuavam as mesmas, não possibilitavam a práxis, na qual a teoria e a prática se unem para desenvolver no sujeito um processo de transformação.

A situação apresentada se contrapõe às reflexões e análises do pensamento freiriano, pois Freire (2002) ressalta que o ser humano não é um ser passivo, mas um ser que dá significado à sua existência de acordo com as experiências vividas e as relações que estabelece com ele mesmo, com os outros e com o mundo. Através dessas experiências e dessas relações, ele amplia seu conhecimento; sendo assim, o conhecimento é visto por esse autor como algo em contínuo movimento, um processo tipicamente humano, não sendo possível ser constituído fora da práxis, uma vez que “o ato de conhecer envolve um movimento dialético que vai da ação à

reflexão sobre ela e desta a uma nova ação” (FREIRE, 2002, p. 60). Dessa forma, compreendemos que o conhecimento é fruto da práxis. De acordo com Alves:

O ato de conhecer é um ato de aproximação crítica da realidade, ato pelo qual o ser humano, através da sua própria ação reflexiva e crítica, transforma a realidade. Transforma-a porque passa a vê-la de modo diferenciado, o que lhe possibilita uma atuação igualmente diferenciada nos meandros dessa realidade. (ALVES, 2012, p. 206).

Nessa perspectiva, as diretoras, a SEDUC-FSA e as especialistas em educação consideraram necessária a presença de um profissional na escola que ajudasse o professor a realizar a transposição didática, que fosse um mediador e articulador das ações pedagógicas no ambiente escolar, criando oportunidades para o diálogo, a troca e a reflexão, favorecendo uma boa relação com os professores, alunos, pais e gestão. O perfil desse profissional condiz com as reflexões apresentadas por Vasconcellos (2009) sobre o trabalho do CP como o articulador do trabalho pedagógico na escola, que atua junto aos professores, discutindo com eles os problemas e as possíveis soluções para a melhoria do ensino-aprendizagem.

Dessa forma, para que o conhecimento seja adquirido de forma produtiva, ele deve ser articulado com a realidade dos sujeitos, pois o homem é um ser social por natureza e possui a capacidade de interagir, estando em um processo contínuo de (trans)formação. Portanto, enquanto um ser de práxis, o ser humano vive a unidade dialética entre teoria-prática, ação e reflexão, entre a subjetividade e objetividade.

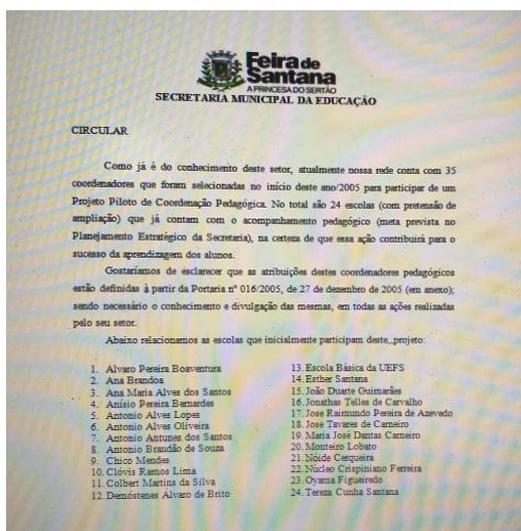
A preocupação com a formação dos professores, com a aprendizagem dos alunos e a busca por melhor organização no processo educacional em Feira de Santana começa a ser discutida pela comunidade educacional de Feira de Santana e ganha força com a elaboração do Plano Estratégico da Secretaria Municipal de Educação, conforme o memorial da gestão de 2004 a 2008, que descreve:

No início da gestão, 2004, a Secretaria Municipal de Educação estava em processo de conclusão da etapa de elaboração do Planejamento Estratégico da Secretaria – PES – (documento nº 2) que estabelecia objetivos, diretrizes, metas e ações para o seu funcionamento, já apontando a necessidade do trabalho com foco na aprendizagem do aluno. (FEIRA DE SANTANA, 2008a).

Desse modo, uma das metas previstas no Planejamento Estratégico da Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana, no ano de 2004, visando o

melhor desenvolvimento da aprendizagem do aluno, era a meta para a implantação do acompanhamento pedagógico nas unidades escolares da rede. Essa meta foi colocada em prática através da criação de um Projeto Piloto de Coordenação Pedagógica, o qual selecionou, no início do ano de 2005, 35 coordenadores para atuarem inicialmente em 24 escolas, conforme podemos observar na Figura V.

Figura V. Circular da Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana com a relação das primeiras escolas a participarem do Projeto Piloto de Coordenação Pedagógica.



Fonte: Documento do acervo pessoal da Professora Selma Barros, 2021.

A seleção desses 35 coordenadores veio atender a um dos objetivos propostos no Plano Estratégico da Secretaria Municipal de Educação, pois, ao apresentar como meta a melhoria da aprendizagem do aluno, tornava-se necessário e urgente a presença de um profissional na escola com foco no pedagógico e nos processos de ensino-aprendizagem. Um profissional não mais distante do grupo, que realizava formações e não acompanhava o processo no dia a dia, mas sim alguém que estivesse circulando entre os elementos do grupo, sistematizando e integrando o trabalho coletivo, possibilitando a interdisciplinaridade. Dessa forma, podemos entender que “a função supervisora pode ser compreendida como um processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (ALARCÃO, 2008, p. 89).

No entanto, para ser um agente transformador, o coordenador deve favorecer a construção de um ambiente acolhedor, participativo e interativo para a

comunidade escolar, identificando as situações que precisam de transformações e mudanças. Assim, o CP colabora com a construção de processos e situações democráticas e reflexivas de acordo com a realidade do seu ambiente escolar, em que a participação de toda a comunidade educativa seja relevante para a produção significativa de conhecimento – no âmbito coletivo e individual –, visando assim a transformação concreta da sua realidade e o crescimento de todos, de forma integral e integrada.

Através do diálogo estabelecido com a professora Lírio e a especialista em educação Rosa durante esta pesquisa, ficou claro que a presença do CP no ambiente escolar começou a ganhar espaço nas discussões políticas e pedagógicas no município de Feira de Santana a partir do ano de 2005. Ampliou-se a compreensão de que o CP é um profissional estratégico que pode colaborar para a melhoria da qualidade da educação e para a transformação dos processos de ensino-aprendizagem. Essa concepção já foi constatada através de pesquisas científicas, como podemos observar abaixo:

Nos últimos anos, temos desenvolvido algumas pesquisas de cunho etnográfico, analisando a prática pedagógica bem sucedida. [...] Em todos esses trabalhos, o que sobressai, como principal fator para o sucesso da escola, é a presença de um supervisor que vê sua tarefa como essencialmente pedagógica, que está junto com os professores, discutindo com eles os problemas e buscando as soluções, conhecendo as crianças, enfim, o fato de a escola contar com alguém preocupado com o ensino e que busca meios de auxiliar o professor a tornar a sua tarefa menos árdua contribui sobremaneira para o sucesso da escola. (VASCONCELLOS, 2009, p. 90).

Outra situação colocada por Rosa e Lírio – a qual levou as discussões e mobilizações, tanto da SEDUC-FSA quanto dos diretores escolares, para o encaminhamento de CPs para as escolas – foi a grande demanda que o diretor e o vice-diretor tinham, tendo que dar conta das questões administrativas e pedagógicas ao mesmo tempo, além dos diversos programas que o MEC estava disponibilizando para as escolas a partir do ano de 2000, os quais exigiam tempo para elaboração de planos de ação, formações, relatórios, acompanhamento e avaliação das aprendizagens, dentre outros aspectos de cunho pedagógico.

Após as constantes reivindicações e solicitações dos gestores escolares e também pela constatação da SEDUC-FSA da urgente necessidade de CPs nas

escolas, no final do ano de 2005, já com a presença de 35 coordenadores participando do Projeto Piloto de Coordenação Pedagógica em 24 escolas, a Lei Complementar nº 1/94 foi acrescida pela nova Lei Complementar nº 26, de 14 de dezembro de 2005. Esta lei trouxe na sua redação a possibilidade do professor concursado da rede, que atendesse às determinações citadas na mesma, pudesse assumir temporariamente a função de CP, passando o artigo 294 a vigorar com a seguinte redação:

III - Magistério Público - os cargos de Professor, Especialista em Educação e Secretario Escolar, ficam assim definidos:

a) Professor - aquele que desempenha em qualquer grau de ensino, atividades de ensino, pesquisa e outras correlatas que lhes sejam atribuídos dentro do plano de trabalho e programas do estabelecimento em que tenha exercício;

b) Especialista em Educação - aquele que titulado em Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional, Supervisão Educacional ou Administração Escolar, ou aquele que, graduado para o cargo de professor, possua pós-graduação nas habilitações retromencionadas, execute atividades de administração, planejamento, orientação, supervisão e outras similares na área de Educação, respeitada a Legislação Federal; (Redação dada pela Lei Complementar nº 26/2005)

c) Secretário Escolar - aquele, com habilitação de Segundo Grau em Magistério, mais estudos adicionais específicos, que exerce atividade de secretaria nas Unidades Escolares;

IV - Atividades de Magistério - direção escolar, administração escolar, coordenação pedagógica, supervisão educacional, orientação educacional, regência de classe e aquelas relacionadas com a aplicação do sistema Braille e as exercidas nos setores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação e nas Bibliotecas Municipais, em sala de pesquisa orientada; (Redação dada pela Lei Complementar nº 26/2005)

V - A Coordenação Pedagógica poderá ser exercida pelo Especialista em Educação ou por Professores com formação em Pedagogia e experiência docente de pelo menos 03 (três) anos (Redação acrescida pela Lei Complementar nº 26/2005). (FEIRA DE SANTANA, 1994).

Desse modo, a função do CP no município de Feira de Santana passou a ser exercida oficialmente por um especialista em educação ou por um professor, conforme as determinações das Leis Complementares nº 1/1994 e nº 26/2005. O último concurso realizado para o cargo de especialista em educação foi no ano de 2011, quando foram ofertadas 20 vagas.

Com a inserção dos CPs nas escolas e a regulamentação da função através das leis complementares citadas acima, a SEDUC-FSA criou, no ano de 2005, o Núcleo de Coordenação Pedagógica (NCP). Esse núcleo tinha como missão “fortalecer a atuação dos coordenadores pedagógicos nas escolas através da formação continuada e monitoramento das suas ações visando a melhoria da qualidade do ensino nas instituições escolares municipais” (FEIRA DE SANTANA, 2008b). A equipe do NCP era composta por seis profissionais que atuavam na SEDUC-FSA, entre especialistas de educação e professores formadores, de diferentes etapas da Educação Básica.

Dentre as atribuições do Núcleo de Coordenação Pedagógica constam:

- Promover o processo seletivo dos coordenadores pedagógicos;
- Organizar e realizar a formação continuada dos coordenadores pedagógicos da rede;
- Orientar e acompanhar a ação dos coordenadores pedagógicos no espaço escolar;
- Elaborar uma produção científica acerca da experiência do Núcleo de Coordenação Pedagógica na Rede Municipal de Ensino. (FEIRA DE SANTANA, 2008b).

Ao iniciar os trabalhos de formação continuada junto aos CPs, o NCP realizou um diagnóstico das dificuldades enfrentadas pelos mesmos no cotidiano escolar. O resultado desse diagnóstico gerou muitas angústias e reflexões sobre a práxis dos coordenadores, conforme descrito no memorial do núcleo

Com o desenvolvimento dos trabalhos, uma escuta sensível e um espaço dialógico, o Núcleo de Coordenação ousou e foi muito mais além do que ter feito meras constatações. A análise contextual e crítica das necessidades sentidas pelos coordenadores indicou, entre outros aspectos, a necessária compreensão do papel profissional desses educadores, que, premidos pelas urgências da prática e oprimidos pelas carências de sua formação inicial, encontram-se dilacerados frente aos imediatos afazeres de uma escola que, na maioria das vezes, caminha sem projetos, sem estrutura, apenas improvisando soluções a curto prazo, de forma a sobreviver diante das demandas burocráticas (FEIRA DE SANTANA, 2008b).

Essa análise inicial da realidade dos coordenadores nas escolas sinalizou a necessidade de se ressignificar a função dos mesmos no âmbito escolar, pois encontravam-se cheios de atribuições na escola, as quais muitas vezes não correspondiam às suas, agindo de forma aleatória e apagando “incêndios”. Faz-se

necessário que o CP analise e avalie as suas ações constantemente para que possa organizar da melhor forma possível o seu fazer diário.

[...] o trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico-educacional visa ao melhor planejamento possível das atividades escolares, faz-se necessário que ele(a) seja capaz de analisar suas ações, no dia-a-dia, identificando quais aspectos – e em que medida – podem e devem ser aperfeiçoados ou organizados melhor. (PLACCO, 2003, p. 48).

Dessa forma, percebeu-se que um dos motivos para essa falta de clareza na função foram as lacunas da formação inicial desse profissional, sendo necessário investir na formação continuada para possibilitar um olhar mais crítico e reflexivo sobre a sua prática, objetivando a construção significativa da sua identidade profissional e o aperfeiçoamento da sua práxis. O CP deve estar sempre aprofundando e atualizando os seus conhecimentos, sendo um líder mais experiente e fundamentado teoricamente, articulando a teoria e prática no seu processo de formação continuada e também da sua equipe.

O Memorial da Gestão da Educação Municipal do período de 2004 a 2008 sinalizava que a SEDUC-FSA buscou fortalecer as ações de planejamentos participativos, procurando

[...] desenvolver ações em consonância com os princípios que regem uma gestão democrática, tendo como foco o trabalho coletivo, possibilitando, assim, acompanhar, apoiar, avaliar e divulgar resultados, visando ao sucesso dos estudantes na aprendizagem e no convívio social. (FEIRA DE SANTANA, 2008a).

Portanto, a partir dos ideais democráticos dessa gestão, foi possível concluir alguns projetos e planos visando a melhoria da qualidade educacional, como o Planejamento Estratégico da Secretaria Municipal de Educação, o Plano de Metas e o Plano de Ações Articuladas (PAR). Além disso, em 2007, concluíram a etapa de elaboração do Plano Municipal de Educação (PME) com a participação dos diversos segmentos da sociedade, o que constituiu um grande marco para a educação no município de Feira de Santana (FEIRA DE SANTANA, 2008a). Esse PME foi enviado em 2008 para o setor jurídico da Prefeitura, tendo em vista a sua organização em Projeto de Lei do Executivo para encaminhá-lo ao Legislativo, procedendo assim aos trâmites legais e a sua posterior transformação em lei.

Porém, só no ano de 2012 ele foi devidamente oficializado, através da Lei nº 3.326, de 5 de junho de 2012.

A constituição da comissão para elaboração e construção do PME foi oficializada pela Portaria nº. 012, de 17 de novembro de 2005, e foi composta por técnicos da SEDUC-FSA, representantes da APLB e representantes do Conselho Municipal de Educação. Esta comissão se reuniu, a partir da data de sua criação até dezembro de 2007, para estudar, discutir e planejar a elaboração do PME.

O PME que começou a ser elaborado em 2005 teve que passar por algumas reformulações até a sua efetivação em lei e ficou institucionalizado como o PME 2011-2021. Esse Plano reafirmava a importância do CP nas escolas, desde o primeiro ano da sua elaboração, trazendo no capítulo 4, que trata do Magistério da Educação Básica, no subcapítulo 4.1.3, letra E, como um dos seus objetivos e metas, a criação do cargo de coordenador pedagógico. Ressaltamos ainda no capítulo 2, que trata dos níveis de ensino da Educação Básica, no subcapítulo 2.1 da Educação Infantil, os seguintes objetivos e metas para essa etapa:

24. Realizar, em cinco anos, concurso público para o cargo de coordenador pedagógico para a educação infantil, admitindo a formação mínima para ingresso a Especialização em Educação Infantil, em nível de pós-graduação;
25. Prover a instituição de educação infantil de pelo menos um coordenador pedagógico. (FEIRA DE SANTANA, 2012).

Uma das atribuições do Núcleo de Coordenação Pedagógica era desenvolver a seleção para CPs com o objetivo de assegurar um maior número de escolas com coordenadores. Nesse sentido, com base na Lei Complementar nº 026, de 14 de dezembro de 2005, Art. 5º, inciso V, na Portaria nº 015/2005, que regulamenta a Coordenação Pedagógica nas Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino, e na necessidade da presença de CPs nas escolas, a SEDUC-FSA começou a realizar processos seletivos a partir do ano de 2006 para que professores pudessem atuar na referida função. O primeiro deles contou com as seguintes etapas:

- Elaboração da Portaria de Convocação;
- Encaminhamento da portaria para publicação;
- Divulgação do processo seletivo;
- Realização das inscrições;
- Elaboração dos instrumentos de avaliação;
- Realização do processo seletivo;

- Correção dos instrumentos avaliativos;
- Divulgação dos resultados;
- Convocação e encaminhamento dos coordenadores para as escolas. (FEIRA DE SANTANA, 2008b).

Seguindo essas etapas, foram divulgados os seguintes critérios de participação para a seleção: fazer parte do quadro efetivo da rede; não estar em estágio probatório; e ter graduação em Pedagogia ou especialização na área. Fortunatti (2007) enfatiza que a escolha do CP deve ser um processo cuidadoso e criterioso, levando em consideração aspectos como a experiência, a formação, a competência e a habilidade para o bom desenvolvimento da função. Nessa perspectiva, as etapas de seleção constaram de prova escrita, entrevista e análise curricular dos participantes. Nos três primeiros anos, a seleção ocorreu anualmente e contou com os resultados apresentados no Quadro IX, de acordo com o memorial do NCP.

Quadro IX. Resultados da seleção para coordenadores pedagógicos realizada pela SEDUC-FSA nos anos 2006, 2007 e 2008.

	Ano de 2006	Ano de 2007	Ano de 2008
Candidatos inscritos	52	33	41
Candidatos eleccionados	47	22	34
Candidatos não selecionados	05	08	05
Candidatos ausentes	--	03	02

Fonte: Feira de Santana (2008b).

Após esse período, foram realizados mais algumas seleções em 2010, 2014 e 2018, passando a constar no edital que o prazo para atuação seria de quatro anos, o que ampliou significativamente o número de CPs em atuação nas escolas.

No ano de 2005 teve início em todo o Brasil o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública, que era um programa de formação continuada de gestores escolares (que estavam em efetivo exercício nas escolas públicas da Educação Básica), em nível de aperfeiçoamento e especialização (*lato sensu*). O Programa contemplava uma concepção do caráter público da educação e da busca de sua qualidade social, perpassados pelos princípios da gestão democrática (VENAS, 2013). A regulamentação oficial desse programa ocorreu por meio da Portaria nº 145, de 11 de fevereiro de 2009. De acordo com o MEC, o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública

[...] surgiu da necessidade de se construir um processo de formação de gestores escolares que contemple a concepção do caráter público da educação e da busca de sua qualidade social, baseada nos princípios da gestão democrática, olhando a escola na perspectiva da inclusão social e da emancipação humana. Foi idealizado em 2005, com vistas à melhoria da qualidade de ensino, com foco no desempenho da gestão escolar, sustentado em um conjunto de avaliações e análises sobre os indicadores educacionais levantados pelo Inep/MEC. Em 2006 o Programa foi transferido para a gestão desta Secretaria de Educação Básica, que implementou a ampliação e reformulação, visando não só o atendimento de gestores em cursos de aperfeiçoamento como, também, a oferta de cursos em nível de especialização. (BRASIL, 2009, p. 4).

Inicialmente o programa atendia somente os gestores educacionais (diretores e vice-diretores); porém, com a grande adesão e procura pelos cursos e com uma ressignificação do papel dos CPs nas escolas atrelando o mesmo à equipe gestora, o programa passou a ser oferecido, a partir de 2009, nos mesmos moldes também ao CP, possibilitando, dessa forma, a qualificação de gestores e coordenadores nos sistemas municipais e estaduais de educação, adequando-os à nova LDB (VENAS, 2013).

Nessa perspectiva, no ano de 2009, a Secretaria de Educação Básica do MEC lançou o *Projeto pedagógico do curso de pós-graduação lato sensu em coordenação pedagógica* (BRASIL, 2009), no qual apresentava as diretrizes para o desenvolvimento do curso no Brasil.

Com a proposta deste curso, a SEB/MEC explicita seu entendimento de que a formação continuada de Coordenadores Pedagógicos é de suma importância para o fortalecimento da educação inclusiva e da gestão democrática na educação pública. Neste sentido, a formação que se quer proporcionar pauta-se no estudo de temas como política educacional, gestão democrática, cultura e currículo, processos de ensino-aprendizagem, processos comunicacionais, planejamento e avaliação que se articulam na discussão sobre a Organização do Trabalho Pedagógico, foco da intervenção do Coordenador Pedagógico, enquanto integrante da equipe gestora da escola. (BRASIL, 2009, p. 4).

Vale ressaltar que o curso foi oferecido na modalidade da Educação à Distância (EAD), a qual “vem sendo utilizado como alternativa para ampliar a oferta de cursos de formação continuada e pós-graduada, em especial nas regiões onde a oferta de alternativas de formação se apresenta ainda insuficiente” (BRASIL, 2009, p. 4). O curso foi destinado aos CPs e/ou profissionais que exerciam função

equivalente e integravam a equipe gestora da escola de Educação Básica que atendesse aos seguintes requisitos:

- I - Ter concluído curso de licenciatura plena;
- II - Ser servidor público efetivo de uma das redes públicas de ensino municipal e/ou estadual de educação básica;
- III - Estar no exercício pleno da função de coordenador pedagógico em uma das referidas redes;
- IV - Ter acesso à Internet e disponibilidade de pelo menos duas horas diárias para dedicar-se ao curso via *online*;
- V - Ter conhecimento do uso de processador de texto, planilha eletrônica, correio eletrônico e navegação *web*;
- VI - Ter disponibilidade para participação dos encontros presenciais das cidades pólo, às próprias custas, com calendário a ser divulgado no início do Curso;
- VII - Comprometer-se a estar disposto a compartilhar o conhecimento construído ao longo do Curso com o coletivo da escola;
- VIII - Evidenciar disposição para contribuir, democrática e solidariamente, na construção, com a comunidade escolar e local, do Projeto Político Pedagógico no estabelecimento de ensino onde atua;
- IX - Não ser cursista de outro curso de graduação e/ou especialização durante o período de desenvolvimento do curso. (BRASIL, 2009, p. 8).

Com o objetivo de qualificar os CPs que atuavam nas redes de ensino, a Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC ofertou, em 2010, o Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica (CECOP), inicialmente em oito municípios da Bahia. Através da Escola de Gestores da Educação Básica MEC/UFBA, os municípios foram selecionados de acordo com alguns critérios, como possuir melhor infraestrutura e a melhor localização, de acordo com a proporção do número de inscitos. Assim, o funcionamento dos cursos aconteceu nos laboratórios de informática dos oito municípios baianos (VENAS, 2013); o município de Feira de Santana foi sede de um desses polos de formação para os coordenadores locais e de municípios vizinhos, conforme apresenta o Quadro X.

QUADRO X. Distribuição das vagas para rede estadual e municipal do curso de Especialização em Coordenação Pedagógica na Bahia no ano de 2010.

Cidades Polo	Número de Vagas	
	Rede Estadual	Rede Municipal
Polo 1 – Feira de Santana	20	60
Polo 2 – Paulo Afonso	20	60
Polo 3 – Irecê	20	60

Polo 4 – Juazeiro	20	60
Polo 5 – Luis Eduardo Magalhães	20	60
Polo 6 – Cristópolis	10	30
Polo 7 – São Domingos	10	30
Total parcial	120	360
Total geral	480	

Fonte: Venas (2013).

Venas (2013) apresenta, no quadro acima, sete polos, pois o oitavo começou a funcionar posteriormente no município de Ipirá, para acolher mais uma turma com 32 alunos.

O curso aconteceu em um período de 12 meses, perfazendo um total de 405 horas-aula, sendo 390 na modalidade Educação a Distância e 15 horas-aula em ações formativas presenciais no polo de Feira de Santana. A organização curricular trouxe temas relevantes para o estudo do CP como “política educacional, gestão democrática, cultura e currículo, processos de ensino-aprendizagem, processos comunicacionais, planejamento e avaliação e a Organização do Trabalho Pedagógico” (BRASIL, 2009, p. 4).

No ano de 2014 ocorreu uma nova seleção que determinava o prazo de quatro anos para atuação nas escolas. Assim, os coordenadores que já atuavam na função tiveram que passar novamente pelo processo seletivo. O edital publicado no Diário Oficial do município em 6 de maio de 2014 estabelecia que:

A Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana, no uso de suas atribuições, com fundamento na Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 – artigo 64 e na Lei Complementar nº. 01/94, Art. 294, Capítulo IV, resolve:

Art. 1º Abrir inscrições para o Processo Seletivo Interno para a função de Coordenador (a) Pedagógico (a).

Art. 2º O processo seletivo destina-se ao preenchimento das vagas para a função de Coordenador (a) Pedagógico(a) que atuará nas Escolas Municipais e/ou Conveniadas de Feira de Santana.

Art. 3º Poderão participar do processo seletivo os(as) professores(as) que atendam aos seguintes critérios:

I – ser professor(a) efetivo(a) da Educação Municipal de Feira de Santana;

II – ser portador(a) de diploma de Ensino Superior em Pedagogia ou Licenciatura com Especialização em Coordenação Pedagógica/ Supervisão Escolar/ Gestão e/ou Coordenação Pedagógica;

III – estar no efetivo exercício das atividades correspondentes às atribuições do cargo de professor(a) na rede municipal de ensino;

IV – comprovar experiência mínima de 03 (três) anos de efetivo exercício da docência na Educação Básica. (FEIRA DE SANTANA, 2014, p. 6).

Além desses critérios para concorrer à vaga de CP, o candidato deveria passar por duas etapas do processo seletivo. A primeira etapa era produzir uma carta de intenção versando sobre a sua atuação profissional nos últimos três anos e como o mesmo compreendia o papel do CP na escola. Nessa mesma carta, teria que também justificar por que gostaria de assumir a função na Rede Municipal de Ensino de Feira de Santana e como pretendia contribuir com a melhoria da qualidade do ensino público nessa rede. A segunda etapa do processo seletivo foi a análise curricular, feita para aferir a formação acadêmica e profissional do candidato, bem como verificar as experiências de formação do mesmo.

Após o prazo de quatro anos, contados a partir da data de homologação do resultado final, o professor que estivesse investido na função de CP, caso desejasse permanecer no exercício da função, deveria ser aprovado em um novo processo seletivo. Em 2015 ocorreu um novo processo, em menor proporção, visando contemplar mais escolas com a função do CP, seguindo o mesmo edital de 2014.

Quando o CP assume a função, após passar por todas as etapas do processo seletivo interno, ele assina um termo comprometendo-se a desenvolver as atividades da coordenação pedagógica, cumprindo as determinações que constam na Portaria de nº 08/2014, que trata das atribuições do CP, bem como as normas estabelecidas no projeto político-pedagógico da escola.

No dia 23 de julho de 2014, a SEDUC-FSA promoveu um encontro informativo e formativo com aproximadamente 130 CPs que passaram na seleção de 2014 para atuarem nas escolas municipais de Feira de Santana. Nesse encontro, os coordenadores assinaram o termo de compromisso de trabalho e tomaram posse das suas funções, tendo conhecimento das suas atribuições. Também nesse dia aconteceu a palestra da professora Josélia Oliveira, que atuava como chefe da Divisão de Ensino Fundamental, abordando o tema “A gestão do trabalho do coordenador no cotidiano escolar”⁷.

⁷ Disponível em: <<https://www.acordacidade.com.br/noticias/127936/coordenadores-pedagogicos-participam-da-1-formacao.html>>. Acesso em: 10 jun. 2021.

No termo de compromisso⁸ assinado pelo CP estavam descritas as 20 atribuições que o mesmo devia realizar no exercício da função:

- I – Coordenar o planejamento e a execução das ações pedagógicas nas escolas.
- II – Articular a elaboração, execução e monitoramento participativo do Projeto Pedagógico da Escola.
- III – Acompanhar o processo de implantação das Diretrizes da Secretaria relativas à avaliação da aprendizagem e dos currículos, orientando e intervindo junto aos professores e estudantes quando solicitado e/ou necessário.
- IV – Avaliar os resultados obtidos na operacionalização das ações pedagógicas, visando a reorientação.
- V – Coordenar e acompanhar as atividades dos horários de Atividade Complementar e demais horários de estudo e planejamento com os profissionais do magistério nas escolas, viabilizando a atualização pedagógica em serviço.
- VI – Estimular, articular e participar da elaboração de projetos e programa de caráter pedagógico junto à comunidade escolar.
- VII – Elaborar estudos, levantamento qualitativos e quantitativos indispensáveis ao desenvolvimento da escola.
- VII – Colaborar com a direção na elaboração de planos, programas e projetos voltados para o desenvolvimento da escola em relação aos aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros, de pessoal e de recursos materiais.
- IX – Promover ações que otimizem as relações interpessoais na comunidade escolar.
- X – Responsabilizar-se em divulgar e analisar, junto à comunidade escolar, documentos e projetos do Órgão Central, buscando implementá-los nas escolas, atendendo às peculiaridades.
- XI – Analisar os resultados de desempenho dos estudantes, visando a reorganização do planejamento pedagógico.
- XII – Propor e planejar ações de atualização e aperfeiçoamento de professores e técnicos, visando a melhoria do desempenho profissional.
- XIII – Conceber, estimular e implantar inovações pedagógicas e divulgar as experiências de sucesso, promovendo o intercâmbio entre as escolas.
- XIV – Identificar, orientar e encaminhar para serviços especializados, estudantes que apresentam necessidade de atendimento especializado.
- XV – Promover e incentivar a realização de palestras, encontros e similares, com grupos de estudantes e professores sobre temas relevantes para educação preventiva, integral e para cidadania.
- XVI – Propor a implantação e implementação de medidas e ações que contribuam para promover a melhoria da qualidade de ensino e sucesso escolar dos estudantes.
- XVII – Organizar e coordenar a implantação do Conselho de Classe numa perspectiva inovadora de instância avaliativa do desempenho dos estudantes.

⁸ Esse documento assinado na posse da função de coordenador pedagógico encontra-se em anexo.

XVIII – Promover reuniões e encontros com os pais, visando a integração escola-família para a promoção do sucesso escolar dos estudantes.

XIX – Estimular e apoiar a criação de Conselhos e Assembleias Escolares e outros dispositivos que contribuam para o desenvolvimento e qualidade da educação.

XX – Exercer outras atribuições correlatas e afins. (FEIRA DE SANTANA, 2014).

Podemos perceber, a partir das atribuições apresentadas, a relevância do CP nas unidades escolares, pois essas atribuições contemplam o planejamento e execução das ações pedagógicas, acompanhamento e formação dos professores, relações interpessoais na comunidade escolar, integração escola-família, implantação das proposições curriculares do município e outras atribuições correlatas e afins.

Apesar de os CPs conhecerem as atribuições que lhes competem, muitas vezes eles acabam assumindo “papéis” que não condizem com seus reais compromissos no cotidiano escolar, reverberando em inversões de funções dentro das escolas. Concordamos com Geglio (2010, p. 115) quando afirma que, “enquanto o professor, o diretor, o secretário e os demais funcionários da escola possuem atividades específicas, o coordenador pedagógico se vê efetuando múltiplas tarefas” – tarefas estas que, na maioria das vezes, não fazem parte das suas atribuições primeiras, focando, geralmente, no item XX do termo de compromisso, que são as atividades correlatas e afins, deixando as ações mais importantes em segundo plano. Sob esse aspecto, Placco (2010, p. 47) aponta:

O cotidiano do coordenador pedagógico ou pedagógico-educacional é marcado por experiências e eventos que o levam, com frequência, a uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista e reacional, às vezes até frenética... [...] Refletir sobre esse cotidiano, questioná-lo e equacioná-lo podem ser importantes movimentos para que o coordenador pedagógico o transforme e faça avançar sua ação e a dos demais educadores da escola.

Nesse sentido, compreendemos que a atividade do CP deve se tornar práxis, tendo em vista que a práxis representa uma ação transformadora da prática pedagógica no ambiente escolar, porque “é ativa, é vida, dá movimento à realidade, transforma-a e é por ela transformada” (FRANCO, 2008, p. 82).

Ao final do prazo da seleção de 2014, ocorreu um novo processo seletivo para a função. O novo edital publicado no ano de 2018 trazia um novo critério para

participar da seleção de CP, pois o candidato deveria ter a disponibilidade de 40 horas para exercer a função, ao contrário das 20 horas exigidas nos editais anteriores. As diretoras das unidades escolares e os professores almejavam por essa ampliação, o que ocasionou um avanço na área pedagógica das escolas, passando a contar com a presença integral do coordenador, principalmente nas escolas que não tinham a presença do vice-diretor. Com isso, percebemos que a Secretaria de Educação atendeu a essa demanda e oportunizou a obrigatoriedade de uma carga horária maior para o coordenador atuar nas escolas. A seleção foi realizada a partir da análise de uma carta de intenção e do currículo Lattes.

Dessa maneira, constatamos através dos documentos oficiais apresentados nesta pesquisa que, em Feira de Santana, a função de CP pode ser exercida pelo especialista em educação ou pelo professor concursado, com graduação em Pedagogia e/ou um licenciado com especialização em Gestão e Coordenação Pedagógica. Não há diferença na carreira, na carga horária de trabalho e salarial do professor que assume a função. O coordenador pode, a qualquer momento, retomar as suas funções iniciais de docência, se assim desejar.

De acordo com as informações fornecidas pela Assessoria Especial da SEDUC-FSA, até o ano de 2021 o sistema municipal de ensino de Feira de Santana constava em seu quadro permanente com 14 especialistas em educação; desse total, 4 atuam como coordenadores em escolas e 10 atuam na SEDUC-FSA. Em relação ao quantitativo de CPs em atuação até o ano de 2021, nos foi informado o total de 128 coordenadores, dos quais 23 atuam em escolas exclusivas de Educação Infantil.

É importante considerar que, ao assumir a função de CP, o professor precisa construir novas concepções para trabalhar com os diferentes atores da comunidade escolar e fortalecer o seu processo formativo como também a formação dos docentes. Dessa forma, o professor que assume a coordenação pedagógica, não assume simplesmente uma função com diferentes atribuições, mas deve se comprometer com o desafio de aproximar teoria e prática, fundamentando, questionando, refletindo e buscando estratégias para potencializar o seu grupo a fazer do ensino um processo de aprendizagens significativas e da escola um espaço democrático.

Constatamos que, apesar da importância e da necessidade do CP nas escolas, e analisando todo esse percurso histórico da constituição dessa função no Brasil, na Bahia e em Feira de Santana, concordamos com Vasconcellos (2007) quando enfatiza que ainda existe uma indefinição do papel e das ações desse profissional. Muitos estados e municípios já avançaram e usam a nomenclatura de CP, que traz implícita uma visão mais democrática e coletiva do trabalho pedagógico; em outros estados e municípios, as suas funções e a sua imagem continuam relacionadas à ideia do supervisor pedagógico na sua origem, na qual se tem a imagem de um profissional burocrático, que só controla e fiscaliza as ações pedagógicas. Nesse sentido, Vasconcellos ressalta que a coordenação pedagógica ou a supervisão

[...] não é (ou não deveria ser): fiscal de professor, não é dedo-duro (que entrega os professores para a direção ou mantenedora), não é pombo correio (que leva recado da direção para os professores e dos professores para a direção), não é coringa/tarefeiro/quebra galho/salva vidas (ajudante de direção, auxiliar de secretaria, enfermeiro, assistente social, etc), não é tapa buraco (que fica “toureando” os alunos em sala de aula no caso de falta de professor), não é burocrata (que fica às voltas com relatórios e mais relatórios, gráficos, estatísticas sem sentido, mandando um monte de papéis para os professores preencherem – escola de “papel”), não é gabinete (que está longe da prática e dos desafios efetivos dos educadores), não é dicário (que tem dicas e soluções para todos os problemas, uma espécie de fonte inesgotável de técnicas, receitas), não é generalista (que entende quase nada de quase tudo). (VASCONCELLOS, 2007, p. 86-87).

Diante desse contexto, uma pesquisa realizada pela Fundação Vitor Civita, coordenada por Almeida, Placco e Souza (2011), em colaboração com as pesquisadoras da Fundação Carlos Chagas, fez um levantamento da produção escrita sobre a coordenação pedagógica e foram analisadas a maneira pela qual ela aparece citada em textos, teses e dissertações e a forma como alguns países fazem menção ao trabalho da coordenação. Assim, com o objetivo de colaborar para a elaboração de um perfil e de uma caracterização atualizada, as autoras conceituam o trabalho do CP de forma bastante apropriada, o que serve de referência para definir a ação desse profissional:

Entendemos, assim, que compete ao Coordenador Pedagógico: **articular** o coletivo da escola, considerando as especificidades e

as possibilidades reais de desenvolvimento de seus processos; **formar** os professores, no aprofundamento em sua área específica e em conhecimentos da área pedagógica, de modo que realize sua prática em consonância com os objetivos da escola e esses conhecimentos; **transformar** a realidade, por meio de um processo reflexivo que questione as ações e suas possibilidades de mudança, e do papel/compromisso de cada profissional com a melhoria da Educação escolar. (ALMEIDA; PLACCO; SOUZA, 2011, p. 6-7, grifos das autoras).

Portanto, entendemos que a coordenação pedagógica é uma atividade que envolve ampla complexidade, uma vez que, de acordo com Orsolon (2001), o coordenador representa o agente de transformação no cotidiano escolar, o responsável pela construção, articulação e reconstrução da ação pedagógica, com vistas à transformação da realidade.

Assim sendo, a partir do próximo capítulo, vamos discutir sobre o conceito de práxis e a relação dialética entre a unidade teoria-prática, relacionando as formas, níveis e graus da práxis com as ações do coordenador pedagógico.

CAPÍTULO III

COORDENADOR PEDAGÓGICO: DA PRÁTICA À PRÁXIS

A teoria sem a prática vira "verbalismo", assim como a prática sem teoria vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade.

Paulo Freire

O objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar a práxis do coordenador pedagógico como o profissional que propicia mudanças na escola e na comunidade, a partir dos determinantes políticos e pedagógicos na educação pública municipal de Feira de Santana. Para isso, torna-se necessário entender e refletir sobre o conceito de práxis, que neste trabalho está baseado nos pressupostos do materialismo histórico e dialético discutido por Vázquez (2011), Freire (1987, 2002) e Marx (2000, 2007).

Vázquez tem nos ideais marxistas a base de seus estudos acerca da categoria da práxis. Na sua obra *A filosofia da práxis*, Vázquez (2011) apresenta uma visão filosófica a respeito do pensamento marxista, ressaltando que a práxis é a categoria principal dessa filosofia “que se concebe a si mesma não só como interpretação do mundo, mas também como elemento do processo de sua transformação” (VÁZQUEZ, 2011, p. 30).

Antes da filosofia marxista apresentar a discussão sobre a categoria práxis, esse conceito já permeava os estudos de alguns pensadores na antiguidade, tendo suas raízes no pensamento de Aristóteles. O pensador alemão Karl Marx expandiu e aprofundou tal conceito, colocando a práxis como o elemento central do materialismo histórico e dialético.

Ao apresentar os seus estudos marxistas sobre a práxis, Vázquez (2011) afirma que Marx deixou para trás o materialismo tradicional e o idealismo hegeliano, devido às limitações dessas teorias – apesar de elas terem contribuído para o surgimento do marxismo – e avançou para uma teoria filosófica materialista de aporte científico e objetivo, a respeito da atividade prática do homem, considerando-o como um ser social prático, ativo e transformador. Assim, Vázquez ressalta que a consciência comum que se tem da práxis precisa ser abandonada e superada para

que o homem transforme a sua realidade, de forma criadora, ou seja, de forma revolucionária, fazendo da práxis – atividade social transformadora – seu objeto.

Vázquez (2011) faz acentuadas reflexões e análises do conceito de prática, com o propósito de que ela não seja utilizada para substituir ou se comparar ao termo práxis. Para o autor, o conceito de “prática” é usado no cotidiano apenas com fim prático-utilitário, na medida em que tem como objetivo a satisfação das necessidades imediatas, resultando num objetivismo o qual separa o homem do objeto.

Devido a esse entendimento do conceito de prática, utilizamos o termo práxis neste estudo pelo seu sentido mais completo e transformador de uma determinada realidade, usando as palavras do próprio Vázquez (2011) para argumentar essa opção.

Dizemos “práxis” transcrevendo o termo *πράξις* utilizado pelos gregos na Antiguidade para designar a ação propriamente dita. Como se sabe, em nosso idioma, dispomos também do substantivo “prática”⁹ Tanto um como outro termo (“práxis” e “prática”) podem ser empregados indistintamente em nossa língua, embora seja o segundo o que se acostuma usar na linguagem comum e na literária; o primeiro, em compensação, só é reconhecido - e, mesmo assim, não sempre - no vocabulário filosófico. Sem descartar completamente o vocabulário dominante da linguagem comum, preferimos utilizar em nossa pesquisa - apenas de seu uso restrito - o termo “práxis”. A razão que nos levou a isso foi justamente a de livrar o conceito de “prática” do significado predominante e em seu uso cotidiano que é o que corresponde, [...], ao de atividade prática humana no sentido estritamente utilitário que tem em expressão como estas: “homem prático”, “resultado prático”, “profissão muito prática” etc. (VÁZQUEZ, 2011, p. 29-30).

Esse extrato evidencia que a prática é comumente usada na nossa linguagem cotidiana, enquanto a práxis proposta por Marx (2000, 2007) designa a ação humana que une teoria e prática, tornando-a indissolúvel e indispensável para que o homem transforme o seu contexto real com intencionalidade e consciência.

A partir dessa reflexão, consideramos essencial discutir a práxis do coordenador pedagógico, tendo em vista que muitas vezes as ações dos mesmos

⁹ “Também em italiano pode-se dizer ‘práxis’ e ‘prática’. Em francês emprega-se quase exclusivamente o termo ‘pratique’, em russo somente se usa o vocabulário ‘*práktika*’, e em inglês a palavra correspondente é ‘practice’. Em alemão conserva-se o termo grego original transcrito do mesmo modo que em espanhol e em português” (isto é, ‘práxis’), com a particularidade de que apenas se dispõe desse último, ao contrário do que ocorre, como acabamos de ver, com as demais línguas modernas que têm um terreno próprio usado com caráter exclusivo ou junto a palavra grega ‘práxis’” (VÁZQUEZ, 2011, p. 29).

acabam ficando somente na prática-utilitária ou somente na teoria. É necessário então rever e transformar a sua ação, pois, de acordo com Vázquez (2011), a teoria em si não transforma o mundo e a prática utilitária é senso comum, resultado da influência do pragmatismo. Dessa maneira,

[...] entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios naturais e planos concretos de ação; tudo isso como passo indispensável para desenvolver ações reais efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, por meio de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação. (VÁZQUEZ, 2011, p. 237-238).

O autor aponta nessa reflexão a necessidade da organização de atividades transformadoras no desenvolvimento de ações reais reflexivas, que consiste em sair do plano teórico ou imaginário e se materializar em práticas efetivas e significativas, visando a transformação da realidade posta. Quando os CPs desenvolvem as suas ações de maneira simplista, espontânea, sem consistência teórica e sem o objetivo de transformar a realidade concreta, isso significa que eles agem com uma consciência comum. Essa consciência comum consiste na separação da teoria e da prática; com isso, a atividade prática é vista como um mero fazer que não precisa de explicação, de teoria, respondendo somente às imposições práticas da vida cotidiana, não tendo a práxis como o seu objeto (VÁZQUEZ, 2011).

Paulo Freire (1987) também faz da práxis uma das categorias centrais do seu pensamento ao considerar o homem como um ser inacabado e histórico que, através da sua ação reflexiva no mundo, transforma e recria a realidade. Dessa maneira, o autor reafirma que:

[...] os homens são seres da práxis. São seres do que fazer, diferentes, por isto mesmo, dos animais, seres do puro fazer. Os animais não “admiram” o mundo. Imergem nele. Os homens, pelo contrário, como seres do quefazer, “emergem” dele e, objetivando-o, podem conhecê-lo e transformá-lo com seu trabalho. (FREIRE, 1987, p. 77).

A práxis é uma ação dialética humana; por isso, somente o ser humano pode realizá-la, por possuir a capacidade de pensar e agir com intencionalidade, refletindo sobre os seus atos, objetivando assim uma transformação. Freire (2002) aprofunda o

conceito de práxis no âmbito político-pedagógico, apresentando-a como a habilidade do homem agir e de refletir, isto é, de transformar a realidade de acordo com os objetivos traçados por ele mesmo.

A práxis promove a consciência participante e a participação consciente do sujeito. Teoria e prática se unem, originando uma nova forma de educação, uma educação libertadora e revolucionária (FREIRE, 1987). Diante disso, vamos aprofundar os conceitos de práxis, prática e teoria nas perspectivas de Vázquez (2011), Freire (1987, 2002) e Marx (2000 e 2007), entendendo a relação dialética entre a unidade teoria-prática.

Na primeira seção deste trabalho, vamos analisar a práxis e a sua relação dialética entre a unidade teoria-prática, pois a teoria por si só passa a ser considerada improdutiva, mas através da articulação dialética com a prática ganha um novo sentido, levando a uma prática reflexiva e consciente. Na segunda seção, vamos entender como as formas e os tipos de práxis auxiliam o CP na transformação da prática para a práxis, almejando a transformação e a humanização dos sujeitos.

3.1 A práxis e a relação dialética entre a unidade teoria-prática

Geralmente o termo *práxis* é utilizado como sinônimo ou correspondente à palavra “prática”. Porém, ao buscarmos a definição de práxis no dicionário marxista, podemos verificar que práxis e prática são conceitos diferenciados. Na concepção marxista, práxis refere-se à “atividade, livre, universal, criativa e auto-criativa, por meio do qual o homem cria (faz, produz) e transforma (conforma) seu mundo humano e a si mesmo” (BOTTOMORE, 1997, p. 346). Já o conceito de prática refere-se ao caráter utilitário-pragmático, vinculado às necessidades imediatas do ser humano (VÁZQUEZ, 2011).

Desse modo, os homens precisam superar a visão limitada e difusa que se tem da práxis como prática, tendo em vista que eles, ao se considerarem seres práticos e atuantes, acabam por satisfazer as suas necessidades imediatas da vida cotidiana, muitas vezes sem uma consciência crítica e reflexiva dos seus atos, ficando o objeto prático separado do sujeito. Com isso, não se considera o seu lado

humano e subjetivo, reduzindo assim a sua prática a uma única dimensão, a prática-utilitária.

De modo geral, “a consciência comum pensa os atos práticos, mas não faz da práxis – como atividade social transformadora – seu objeto; não produz – nem pode produzir, como veremos – uma teoria da práxis” (VÁZQUEZ, 2011, p. 34). A consciência comum deve deixar a concepção ingênua e espontânea da práxis para obter uma consciência reflexiva, como afirma o autor: “[...] a consciência comum da práxis tem de ser abandonada e superada para que o homem possa transformar de forma criadora, isto é, revolucionariamente, a realidade” (VÁZQUEZ, 2011, p. 35).

Com essa visão limitada da práxis e considerando-se um ser prático, o homem também acaba por desprezar a atividade teórica, considerando que a prática já é suficiente e não precisa de teorias, ou seja, não vê a necessidade da atividade teórica, pois acredita que

[...] os problemas encontram sua solução na própria prática, ou nessa forma de reviver uma prática passada que é a experiência. Pensamento e ação, teoria e prática, se separam. A atividade teórica – imprática, isto é, improdutiva e inútil por excelência – se lhe torna estranha; nela não reconhece o que considera como seu verdadeiro ser, seu ser prático utilitário. (VÁZQUEZ, 2011, p. 37).

Dessa forma, a teoria por si só passa a ser considerada improdutiva, mas através da articulação dialética com a prática ganha um novo sentido, levando a uma prática reflexiva e consciente. Para Vázquez (2011, p. 261), “a prática não fala por si mesma e exige, por sua vez, uma relação teórica com ela: a compreensão da práxis”. Nessa citação, o autor deixa evidente que a teoria para ser práxis precisa ser materializada na prática, ou seja, é necessário agir com a intenção de transformar, uma vez que somente teorizar não possibilita o acontecimento da práxis. A atividade teórica, por si só, não é considerada uma práxis, mas é essencial, pois proporciona um conhecimento imprescindível para transformar a realidade, bem como, para ser práxis, torna-se necessário que a atividade teórica se materialize. A prática é o fundamento e a finalidade que vai determinar a teoria; sendo assim, a práxis vai além de uma simples relação entre teoria e prática, uma vez que existe entre elas uma interação tão profunda que não se consegue separá-las, porque uma

teoria é prática sistematizada e uma prática é teoria em evidência (VÁZQUEZ, 2011).

O marxismo contribuiu para uma melhor consciência e definição mais elaborada sobre esse conceito de práxis, quando resgata um pouco do percurso histórico para a consolidação desse conceito e destaca que, tanto no mundo grego quanto no romano, havia uma separação entre a teoria e a prática, pois os povos, nessa época, repeliam e ignoravam o mundo prático. Nesses mundos, os modos de produção eram baseados na escravidão; assim, a atividade material era menosprezada e considerada uma tarefa indigna para os homens livres e destinada somente aos escravos. Aos homens livres cabia a atividade teórica, contemplativa, o pensar, efetivando assim a ruptura entre teoria e prática. A práxis política era a única prática valorizada por Platão e por Aristóteles; no entanto, ela ficava em num nível inferior à vida intelectual, pois, para ambos, o ser humano só se realizava verdadeiramente na vida teórica (VÁZQUEZ, 2011).

A oposição entre atividade teórica e atividade prática, produtiva, continuou sendo reforçada na Idade Média, pois a concepção de que a atividade prática material produtiva era inferior a atividade teórica foi mantida, mesmo com a dissolução da escravidão romana.

A partir do Renascimento, período de transição da Idade Média para a Era Moderna, a consciência filosófica da práxis sofre uma mudança significativa. A atividade prática deixa de ser considerada como escravizante, desprestigiada e passa a ser vista como condição necessária para a humanização e liberdade, sendo realizada também pelos homens livres. O homem deixa de ser apenas um ser contemplativo e passa a ser ativo, com ação prática, construtor e criador do mundo (VÁZQUEZ, 2011).

O modo capitalista de produção surge nesse período e com ele os interesses econômicos da burguesia, que sempre estão em busca de poder e ascensão. Como o capitalismo sobrevive do trabalho, da transformação prática material do mundo, passou-se a valorizar e almejar o progresso da ciência e da técnica, bem como o avanço do conhecimento científico. Com isso, o trabalho, a atividade prática começa a receber um novo olhar.

Nessa perspectiva, a atividade teórica e a atividade prática não são mais vistas como opostas – a atividade prática passa a ser compreendida como atividade

preparatória para a contemplação. Porém, apesar dos pensadores renascentistas aceitarem o valor e a dignidade do trabalho, a contemplação ainda aparece como superior à atividade prática; isso se dá pelo fato de que a burguesia sempre teve a necessidade de dominar, e no Renascimento ela dominava por meio do seu conhecimento. Sendo assim, “subsiste a separação de teoria e prática porque subsiste a divisão social do trabalho (intelectual e físico) que lhe serve de base” (VÁZQUEZ, 2011, p. 47). Desse modo, a burguesia valorizava a atividade produtiva, o trabalho e seu produto, desvalorizando o sujeito, o trabalhador.

As reflexões e ideias dos pensadores Rousseau, Hegel e Feuerbach foram importantes na construção e consolidação da práxis como categoria central do marxismo, pois possibilitou uma compreensão do trabalho como atividade humanizadora e transformadora, levando assim a uma concepção mais clara e desmistificada da práxis. A práxis, então, traz sentido à atividade do homem, à sua história e ao conhecimento (VÁZQUEZ, 2011).

A concepção marxista de práxis valoriza o homem e o concebe como sujeito histórico, social, consciente, reflexivo e livre, que concretiza as suas ações, passando do plano teórico para o prático com o objetivo de transformar a sua realidade. Nessa perspectiva, a práxis, por ser uma atividade especificamente humana, se diferencia de qualquer outra atividade simplesmente natural, pragmática, pois a atividade humana precisa da intervenção da consciência, precisa da teoria e tem objetivos transformadores. Por isso Vázquez (2011, p. 221) ressalta que “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis”.

O conceito de práxis humana foi aprofundado por Freire (1983) e o mesmo trouxe valiosas contribuições e reflexões para o contexto pedagógico, ao considerar a práxis como a “capacidade do sujeito de atuar e refletir, isto é, de transformar a realidade de acordo com as finalidades delineadas pelo próprio ser humano” (FREIRE, 1983, p. 17). Ao falar de humano, ele se refere ao humano concreto, que está inserido numa realidade também concreta; sua ação, portanto, também deve ser concreta, baseada na reflexão, no pensar para agir. A práxis é então uma “unidade dialética entre o agir e o pensar; ação-reflexão-ação, como instrumento transformador das estruturas sociais injustas” (MENDONÇA, 2008, p. 161). Nesse sentido, Freire (2002) ressalta que a capacidade de agir e refletir são condições

primordiais para que os sujeitos assumam atitudes comprometidas com a transformação.

Conseqüentemente, os homens, por serem humanos, são capazes de pensar a respeito de suas práticas, transformando o mundo com uma prática consciente. Freire (1987) afirma que, para o homem, o trabalho não resulta do esforço físico efetivado pelo sujeito, mas da consciência obtida do poder transformador de suas ações. Desse modo, o homem pode conhecer e transformar o mundo e a si mesmo através do trabalho, porquanto, se:

[...] os homens são seres do que fazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o que fazer é práxis, todo fazer do que fazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O que fazer é teoria e prática. (FREIRE, 1987, p. 77).

Nessa perspectiva, consideramos necessário desconstruir a antiga visão dicotômica entre teoria e prática, porque não basta ao homem conhecer o mundo – é necessário transformá-lo. O sujeito age/reflete e, ao refletir, age, ou seja, o sujeito da teoria vai para a prática e da sua prática chega à nova teoria – teoria e prática caminham juntas, transformando-se em práxis (FREIRE, 1987).

Na superação da contradição de opressor-oprimido na sociedade capitalista, a práxis pode representar “a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1987, p. 21). O autor enfatiza o papel significativo da consciência humana e crítica para que o oprimido se liberte da situação opressora, através da sua conscientização e politização. Assim, o homem insere-se no processo histórico como sujeito que busca sua afirmação e humanidade. Reconhecemos, como o autor, que a opressão é um fato histórico e pode ser transformada através da ação e reflexão; o homem pode transformar a realidade, tornando-se sujeito da história, pois

[...] a realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na “invasão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens. (FREIRE, 1987, p. 24).

Ressaltamos que, para transformar a realidade opressora, é importante o comprometimento com uma práxis autêntica, que não se limita a mero intelectualismo, nem ativismo, mas se apresenta como atividade produtiva e reflexiva numa relação dialética e simultânea. À vista disso, Freire ressalta a importância da práxis como a teoria do fazer, deixando claro que “não estamos propondo nenhuma dicotomia de que resultasse que este fazer se dividisse em uma etapa de reflexão e outra, distante, de ação. Ação e reflexão e ação se dão simultaneamente” (FREIRE, 1987, p. 79).

Diante dessa afirmação, fica evidente que a educação, na perspectiva freiriana, é o meio para transformar a situação de opressão dos homens na sociedade capitalista, pois ela é compreendida como práxis revolucionária. Ele enfatiza o poder que o homem tem de transformar o ambiente em que está inserido, tanto natural, quanto social. “Somente a práxis pedagógica é capaz de transformar a concepção do mundo ingênuo em concepção do mundo revolucionário” (BENINCÁ, 2011, p. 47).

Conseqüentemente, a educação para Freire é muito mais do que uma mudança, pois ele a considera uma condição *sine qua non* para alcançar maior humanização, socialização e relacionamento com os outros e com o mundo. A educação é um dos instrumentos para as mudanças sociais e a tomada de consciência, sendo então práxis – “[...] a educação é práxis, do contrário não é educação” (GUTIÉRREZ, 1988, p. 108).

Conforme as reflexões e análises do pensamento freiriano, o ser humano não é um ser passivo, mas um ser que dá significado à sua existência de acordo com as experiências vividas e as relações que estabelece com ele mesmo, com os outros e com o mundo. Através dessas experiências e dessas relações, ele amplia o seu conhecimento; sendo assim, o conhecimento é visto por Freire como algo em contínuo movimento, um processo tipicamente humano, não sendo possível ser constituído fora da práxis, pois “o ato de conhecer envolve um movimento dialético que vai da ação à reflexão sobre ela e desta a uma nova ação” (FREIRE, 2002, p. 60). Dessa forma, compreendemos que o conhecimento é fruto da práxis; de acordo com Alves (2012),

[...] o ato de conhecer é um ato de aproximação crítica da realidade, ato pelo qual o ser humano, através da sua própria ação reflexiva e

crítica, transforma a realidade. Transforma-a porque passa a vê-la de modo diferenciado, o que lhe possibilita uma atuação igualmente diferenciada nos meandros dessa realidade. (ALVES, 2012, p. 206).

Em decorrência dessas reflexões e com as constantes mudanças que ocorrem na sociedade e no contexto pedagógico, torna-se necessário ao CP estar sempre aprofundando e atualizando os seus conhecimentos, sendo um líder mais experiente e fundamentado teoricamente, articulando a teoria e prática no processo de formação continuada da sua equipe. Para ser um agente transformador, o coordenador deve favorecer a construção de um ambiente acolhedor, participativo e interativo para a comunidade escolar, identificando as situações que precisam de transformações e mudanças.

Assim, o CP colabora com a construção de processos e situações democráticas e reflexivas de acordo com a realidade do seu ambiente escolar, em que a participação de toda comunidade educativa seja relevante para a produção significativa de conhecimento – no âmbito coletivo e individual –, visando assim a transformação concreta da sua realidade e o crescimento de todos, de forma integral e integrada.

Dessa forma, para que o conhecimento seja adquirido de forma produtiva, ele deve ser articulado com a realidade dos sujeitos, pois o homem é um ser social por natureza e possui a capacidade de interagir, estando em um processo contínuo de (trans)formação. Portanto, enquanto um ser de práxis, o ser humano vive a unidade dialética entre teoria-prática, ação e reflexão, entre a subjetividade e objetividade.

A seguir, vamos analisar as formas, níveis e graus da práxis e como essas questões contribuem para que o CP exerça uma práxis libertora e revolucionária no ambiente escolar, saindo do nível da prática para a práxis.

3.2 Formas e tipos de práxis: referências para a transformação da prática do coordenador pedagógico

A práxis, atividade social transformadora, pode se apresentar de diferentes formas, a depender do objeto sobre o qual o sujeito exerce a sua ação. Segundo Vázquez (2011), as formas mais importantes são: a *práxis produtiva*, considerada a práxis fundamental, pois precisa de condições sociais para se realizar, já que o homem é um ser social (essa forma representa a transformação da natureza pelo

trabalho humano, uma vez que o homem se produz, forma ou transforma a si mesmo); a *práxis artística*, uma práxis essencial para o homem baseada na criação ou produção de obras de arte e objetos humanos ou humanizados que elevam a capacidade de expressão e objetivação humanas, já que os homens se afirmam criando ou humanizando o que tocam; a *práxis experimental* (científica), cujo objetivo imediato é teórico, pois o pesquisador produz fenômenos que reproduzem o meio natural, para estudá-lo e investigá-lo num meio artificial (laboratório); e a *práxis política* (social), a partir da qual o homem atua sobre si mesmo, sendo sujeito e objeto dela, uma vez que essa práxis é efetivada nas atividades em grupos ou classes sociais que visam a transformação da organização e a direção da sociedade. A práxis política tem sua expressão mais elevada como práxis revolucionária que representa a transformação prática da sociedade (VÁZQUEZ, 2011).

Levando em consideração as reflexões e análises que envolvem o conceito da práxis discutidos na seção anterior, bem como as formas na qual ela se apresenta, seja produtiva, artística, científica ou política, concordamos que a atividade do CP deve sair do nível da prática para a práxis, visando o alcance de resultados transformadores dentro da sua realidade.

Desse modo, compreendemos que a práxis não é prática, como também não é somente teoria, mas a união desses dois termos voltado para o agir transformador da realidade, com base em uma consciência crítica da mesma. Apontamos a necessidade de o CP planejar e executar a sua atividade tendo uma ação objetiva, produtiva, consciente e transformadora e não simplesmente como uma simples tarefa, um fazer aleatório, sem intencionalidade. No fazer diário do CP devem estar sempre presentes a concepção (teoria) e a ação (prática) com o propósito de transformar a realidade. Se o trabalho pedagógico for tratado apenas como prática, “é minimizado em sua potencialidade e reduzem-se as implicações do trabalhador com sua produção, diminuindo as implicações políticas desse trabalho” (RIBAS; FERREIRA, 2014, p. 139).

Por conseguinte, na análise da atividade do CP, consideramos essencial a práxis, porque partimos da hipótese de que quando a sua atividade é atenta e reflexiva, permeada de intencionalidades, traz em seu interior a unidade teoria-prática e reflexão-ação. Essa unidade contribui para a construção de conhecimentos

e a transformação crítica de uma realidade, ocasionando assim uma práxis revolucionária.

A intencionalidade, citada acima, deve estar presente no contexto escolar, mediando e ressignificando as práticas dos professores e de outros atores da comunidade escolar, pois, como afirma Orsolon (2001), o coordenador pedagógico

[...] medeia o saber, o saber fazer, o saber ser e o saber agir do professor. Essa atividade mediadora se dá na direção da transformação quando o coordenador considera o saber, as experiências, os interesses e o modo de trabalhar do professor, bem como cria condições para questionar essa prática e disponibiliza recursos para modificá-la, com a introdução de uma proposta curricular inovadora e a formação continuada voltada para o desenvolvimento de suas múltiplas dimensões. (ORSOLON, 2001, p. 22).

Com isso, a atuação do coordenador não pode se restringir apenas a uma prática mecânica ou simplista e sem fundamento. Ele deve ser reconhecido como um mediador, um agente de mudança, fazendo com que o professor reflita sobre sua prática, com a avaliação de todo o processo educativo sendo encarada como o melhor caminho em busca do sucesso e da transformação.

A práxis do CP, para Vasconcellos (2006), apresenta algumas dimensões, a saber: *reflexiva* – colabora na reflexão e compreensão dos processos de aprendizagem; *organizativa* – realiza a articulação das ações dos diversos atores escolares; *conectiva* – possibilita interrelação e socialização entre a comunidade escolar; *interventiva* – modifica algumas práticas tradicionais ultrapassadas; e, por fim, *avaliativa* – ao estabelecer a necessidade de constantemente repensar o processo educativo em busca de avanços e de transformações.

Com base nessas dimensões e reflexões, podemos considerar a importância do CP para exercer a sua práxis sendo um agente de transformação na escola. Ele deve ser o profissional que organiza, viabiliza, incentiva e propõe a equipe docente e comunidade escolar a busca do novo, a se reinventar, a criar, objetivando uma prática pedagógica qualificada, reflexiva e que transforma a realidade.

Dessa forma, é possível compreender que a atividade prática consiste em uma ação do homem no mundo natural, enquanto a práxis transcende a ação, indo ao nível da reflexão (VÁZQUEZ, 2011). Destarte, o CP deve também superar o nível

da prática e avançar para a efetivação de uma práxis significativa, uma reflexão-ação transformadora.

A partir dessa discussão, entendemos que a práxis não é mera atividade prática ou mera teoria, mas a atividade prática transformadora do homem sobre o mundo, sustentada na reflexão. Vázquez (2011) estabelece a existência de diferentes níveis de práxis, baseados em dois critérios: “[...] com o grau de penetração da consciência do sujeito ativo no processo prático e com o grau de criação ou humanização da matéria transformada destacado no produto de sua atividade prática” (VÁZQUEZ, 2011, p. 267).

A partir desses critérios niveladores – grau de criatividade e grau de consciência –, Vázquez (2011) distingue os níveis da práxis em criadora e reiterativa ou imitativa, além de reflexiva e espontânea. O autor ressalta que tais distinções não excluem a estreita relação entre os níveis da práxis.

Compreendemos então que a práxis é essencialmente criadora, uma vez que o homem é um ser que cria e transforma através da sua atividade prática. Apesar dessa necessidade humana de estar criando ou inventando constantemente, ele não vive em um estado criador rotineiramente; às vezes ele não vê a necessidade de criar, ocorrendo uma parada em seu movimento ativo com o mundo, entre uma criação e outra. Nesse momento, o homem reitera/imita uma práxis já estabelecida, alternando o processo entre criação e imitação.

Com essa relação entre a práxis criativa e reiterativa/imitativa podemos perceber, a partir do processo prático da atividade da consciência e da sua realização, a diferença de nível em cada momento. A consciência humana, ao realizar a atividade prática, seja na criação artística, na edificação de uma nova sociedade ou na produção de um objeto útil, faz toda a diferença na práxis criativa, pois o homem age de acordo com o fim ou com o projeto que a sua consciência planejou. No entanto, na nossa ação sobre o mundo alternamos a nossa atividade criadora com a permanência, o ato criador com o imitativo, a criação com a reiteração.

Como o processo criativo é algo singular, único e original, Vázquez (2011, p. 207) formula as seguintes características distintivas da práxis criadora: “a) unidade indissolúvel, no processo prático, do subjetivo e do objetivo; b) imprevisibilidade do processo e do resultado; c) unidade e irrepetibilidade do produto”. Dessa forma, as

dimensões subjetivas e objetivas, ou seja, o que planejamos e realizamos, são um processo simultâneo e indissociável na práxis criadora, porque, apesar da consciência traçar em termos ideais as características do objeto, ocorrem modificações ao longo do processo de produção e o produto final e real não é mera duplicação do ideal, justamente pelo caráter imprevisível, único e irrepetível da criação (VÁZQUEZ, 2011).

Em contraposição à práxis criadora, a práxis reiterativa ou imitativa se distingue por sua “repetibilidade”. A práxis reiterativa ou imitativa encontra-se em um nível inferior à criadora por apresentar menor grau de consciência do sujeito, ocasionando muitas vezes um caráter mecânico e limitado da atividade, quebrando a unidade do processo prático, ou seja, do pensado e do realizado, entre o objetivo e o subjetivo (VÁZQUEZ, 2011).

Embora na práxis reiterativa a possibilidade de generalizar e transpor modelos possa ser considerada um aspecto assertivo, de acréscimo ao que já foi criado, essa qualidade poderia bloquear ou impedir ações criadoras, uma vez que ela não gera mudanças qualitativas na realidade, não transforma de forma criativa, sendo capaz de propiciar o comodismo e o desinteresse em mudar e transformar.

É válido ressaltar que a práxis criativa e a reiterativa/imitativa não são separadas de forma absoluta, pois, “na práxis total humana, inovação e tradição, criação e repetição se alternam, e às vezes se entrelaçam e condicionam mutuamente” (VÁZQUEZ, 2011, p. 292).

Dessa maneira, compreendemos que, apesar da práxis reiterativa ou imitativa contribuir para ampliar o que já foi criado, ela não abre caminhos para uma nova realidade, não provoca uma mudança qualitativa e nem transforma a realidade presente. Por isso, é importante que o CP almeje que ele próprio e a comunidade escolar avancem do nível da imitação para a criação, pois uma das características fundamentais do ser humano e que deve ser incentivada é a sua capacidade criadora, o que o diferencia dos demais seres, a “sua historicidade radical, isto é, o criar-se, formar-se ou produzir-se a si mesmo, mediante uma atividade teórico-prática que nunca pode esgotar-se” (VÁZQUEZ, 2011, p. 278).

É preciso considerar que, muitas vezes, os fatores limitantes e opressores do contexto educacional acabam por ocasionar um entrave na capacidade de criação dos profissionais da educação, entre eles o CP, levando assim a uma práxis

imitativa através da reprodução do que já está posto, reproduzindo modelos que deram certo em outros contextos, impedindo o mesmo de alcançar uma nova realidade, de buscar transformações locais e conseguir efetivar uma práxis criadora, crítica e reflexiva. Por isso, compreendemos que a atividade do CP deve se tornar práxis, tendo em vista que a práxis representa uma ação transformadora da prática pedagógica no ambiente escolar, porque “é ativa, é vida, dá movimento à realidade, transforma-a e é por ela transformada” (FRANCO, 2008, p. 82).

Conforme visto anteriormente, o grau de consciência envolvido na atividade é o principal diferencial entre as práxis criativa e a reiterativa, porém precisamos considerar que existe consciência também em outros níveis de práxis, sendo que em alguns níveis existem mais do que em outros. Nesse sentido, a consciência da práxis exerce um papel significativo à atividade real, material e, por isso, eleva-se a consciência prática quando a “consciência que se volta sobre si mesma, e sobre a atividade material em que se planeja, denomina-se consciência da práxis” (VÁZQUEZ, 2011, p. 295). Pelo fato de uma se sobrepor à outra, o autor considera que a consciência da práxis vem a ser a autoconsciência prática. A depender do grau de consciência da práxis humana, ela pode distinguir dois novos níveis da atividade prática: a práxis espontânea e práxis reflexiva. Na primeira quase não existe a consciência da práxis; na outra, existe uma elevada consciência da práxis.

Vázquez (2011) não estabelece uma relação unidimensional entre práxis reflexiva e práxis criadora nem de oposição entre práxis espontânea e práxis reiterativa; todavia, o autor assegura a possibilidade de existência da consciência reflexiva em atividades mecânicas, ou seja, há necessidade da consciência, mesmo que em um nível menor, para a realização de qualquer tarefa, mesmo as mais simples (SOBREIRA, 2013). Sem dúvida, há uma aproximação entre essas práxis e o que determinam esses vínculos, e essa aproximação se dá através das relações sociais estabelecidas durante o processo (VÁZQUEZ, 2011).

A práxis reflexiva inclui as possibilidades de transformação; a práxis espontânea, por sua vez, não possibilita a reflexão – ela, na maioria das vezes, não é transformadora. Percebemos, assim, que os níveis de práxis elaborados por Vázquez (2011) nos possibilitam entender e reforçar a compreensão de que o CP deve sair do nível da prática para a práxis, pois a práxis é uma atividade material e transformadora, que se estabelece a partir da relação dialética entre a unidade

teoria-prática, proporcionando uma transformação da realidade existente. Essas reflexões apontam a necessidade de analisar a práxis do CP, na busca da superação de práticas mecanizadas e simplistas.

Nessa mesma perspectiva, Freire (2002) defende uma educação crítica e diferenciada, com objetivo de humanização e participação dos indivíduos na sociedade através de uma consciência práxica, dando significado à reflexão e à ação. Essa educação se torna libertadora e revolucionária levando a uma mudança, a uma transformação, em que o homem passa a ser um sujeito ativo, social, reflexivo e construtor da sua história. Com isso, ele ressalta a necessidade de uma pedagogia libertadora e revolucionária.

Desse modo, a liberdade humana e a luta do ser humano por sua humanização são características primordiais do pensamento pedagógico freiriano. Em suas obras, Freire enfatiza essa pedagogia libertadora, empenhada com a mudança, que almeja a liberdade e a libertação do homem em uma sociedade opressora e contraditória. A libertação verdadeira “não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1987, p. 93). Esse autor ressalta que, sem práxis, a superação da contradição opressor-oprimido torna-se praticamente impossível.

Além disso, Freire (1987) faz uma crítica à prática de uma educação bancária, porque nela o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que eles julgam nada saber. Essa educação parte da repetição; o conhecimento produzido em determinado contexto é simplesmente transmitido e doado a outro. Destarte, a educação bancária mantém e estimula a contradição, refletindo a dinâmica de uma sociedade opressora.

Em contraposição à educação bancária, Freire (1987) apresenta a educação problematizadora. Nesse tipo de educação o homem é compreendido como ser que interage com o mundo e reflete sobre a sua prática, na qual o processo do conhecimento somente faz sentido no reconhecimento da práxis e da relação entre a atividade produtiva e a reflexão. Porém, para ser efetivada, a educação problematizadora precisa do diálogo, pois é através dele que o homem constrói sua consciência de mundo e sua humanidade.

Se é dizendo a palavra com que, “*pronunciando*” o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens.

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 1987, p. 51).

Por conseguinte, o diálogo é uma condição essencial para a transformação e assume uma função de mediação entre agir e refletir. Essa prática dialógica implica uma práxis humanizadora e transformadora de uma realidade opressora (SILVA, 2004).

Com fundamento nessas reflexões, entendemos que o trabalho do CP no ambiente escolar deve considerar a essência humana e política dos sujeitos, impulsionando-os à problematização, à reflexão e à compreensão da realidade posta. A prática de uma educação problematizadora deve ser constante nas ações do CP, tendo em vista que ele precisa pensar, dialogar, apreciar e refletir criticamente sobre as ações e práticas que ocorrem no interior da escola. Assim, o coordenador necessita ser um sujeito que pergunta, problematiza, questiona, e concomitantemente ele também escuta, busca alternativas e revê seus próprios questionamentos, sendo um mediador das interações.

Como podemos ver, a educação proposta por Freire (1987) é uma educação democrática, humanizadora e problematizadora, que se contrapõe a um estilo de educação bancária. Nesse estilo revolucionário de educação, coordenador, diretor, educador e educando são sujeitos de conhecimento através do diálogo educativo, ocorrendo uma troca significativa de saber a fim de que todos se eduquem e sejam educados em um processo dialógico.

Percebemos nas reflexões apresentadas pelo pensamento de Freire a educação se constituir como uma ação progressista libertadora, com a intenção de mudar os homens e, de tal modo, os homens mudarem o mundo. Entendemos, assim, que o CP pode colaborar consideravelmente, através das suas ações políticas e sociais, com este ideal de mudança e transformação.

Nesse sentido, o CP pode proporcionar aos professores uma prática reflexiva, ancorada no movimento dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer, ou seja, não deve reduzir a prática pedagógica a uma atividade mecânica e reprodutiva.

Carvalho e Pio (2017) apresentam sinteticamente alguns tipos de práxis propostos por Freire, sendo as mais significativas:

1) práxis libertadora – constituída pela superação da dicotomia entre ação e reflexão e refere-se a uma atividade prática, orientada pela teoria que se remete à ação transformadora da realidade, por sua vez, libertadora do homem; 2) práxis autêntica – promove, cria, forma e auto(trans)forma a essência humana, está a serviço do processo histórico de promoção da humanidade; 3) práxis revolucionária – implica o desvelamento do mundo da opressão pelo diálogo com os oprimidos, com vista ao reconhecimento dos seres humanos como seres de busca, do ser mais; 4) práxis verdadeira – revela o caráter criativo e autoprodutivo da práxis humana. Origina na ideia de homem enquanto produto e criação de sua autoatividade. (CARVALHO; PIO, 2017, p. 443).

De acordo com esses níveis de práxis, percebemos que ela “se constitui principalmente por seu caráter político, possibilitador do processo de conscientização dos homens e orientador de suas ações sobre o mundo real, com vistas à sua transformação” (CARVALHO; PIO, 2017, p. 443). Nesse sentido, a práxis pode ser identificada como uma atitude de conscientização do sujeito de que ele pode ser o escritor da sua própria história, transformando a realidade opressora, e o CP tem um papel significativo nesse processo de conscientização, através da sua atuação político-pedagógica no ambiente escolar.

Através dessas reflexões, constatamos que os tipos de práxis propostos por Freire se aproximam dos níveis e tipos de práxis propostos por Vázquez. Conseqüentemente, a prática da educação bancária se aproxima da práxis reiterativa, já que ambas estão baseadas na concepção de repetição, na reprodução e na distância entre o vivido e o pensado, como também não oportunizam novos processos criativos. É uma prática que se fecha ao novo e não problematiza as situações concretas do contexto pedagógico. Também a educação problematizadora apresentada por Freire se aproxima da práxis criativa proposta por Vázquez, pelo fato de se abrir ao novo e estimular a criação, questionando a realidade e propondo novas soluções.

Por sua vez, a práxis reflexiva, apontada por Vázquez, representa a autoconsciência do sujeito em relação à práxis como prática transformadora. A busca por uma práxis autêntica, destacada por Freire em seus estudos, pode ser considerada como a busca da práxis reflexiva, pois a mesma representa o desejo

pela transformação e o entendimento de que, para existir a transformação, é necessária a interação entre reflexão e prática.

Quando nos referimos à categoria de práxis como transformação, principalmente dentro do contexto pedagógico, é importante enfatizar a interdependência entre o transformar, formar e agir para uma melhoria do processo pedagógico como um todo. Porém, muitas vezes, as pessoas são resistentes à mudança, à transformação, visto que

[...] mudar a prática é um processo de mudança pessoal, de mudança de perspectiva frente ao mundo e acima de tudo, mudar implica no reconhecimento de que é necessário mudar, reconhecimento esse que vai dar origem ao desejo de mudar, que vai desembocar na busca de condições para se poder mudar. (FRANCO, 2005, p. 8).

Essa busca deve ocorrer no coletivo. As mudanças só podem ocorrer quando o grupo de profissionais da escola passa a se constituir em uma comunidade comprometida com a mudança. Sendo assim, constatamos que mudar, criar ou renovar são características dessa educação nominada por Freire como uma educação nova, baseada na práxis. Nesse modelo de educação, o pensar, o refletir e o agir tornam-se primordiais e essenciais para a transformação e reconstrução de vidas.

Apontamos com esta pesquisa a necessidade de avançar, transformar as práticas arcaicas e mecânicas dos CPs em práxis, mas os mesmos precisam contar com o engajamento coletivo de todos os atores que compõem a escola para o redimensionamento e as mudanças significativas dessas práticas. O CP deve assumir a organização da equipe escolar, negociando e discutindo propostas no coletivo para que elas sejam integradas e colocadas em prática no cotidiano da escola, não com a prática utilitária como já vimos anteriormente, mas como uma ação consciente e transformadora. Desse modo, o coordenador deve transformar a prática em práxis com o apoio de todo o coletivo da escola, pois, como Imbert (2003, p. 74) ressalta:

A práxis não é uma prática. Convém não se enganar a esse respeito. A práxis é elaboração coletiva, num grupo, das práticas vividas no cotidiano. A prática pode se situar no plano das elaborações primárias do pensamento, a práxis não. Ela pressupõe

um coletivo: um coletivo articulado, nunca massificado ou aglutinado.

De acordo com os aportes teóricos apresentados, concluímos que a práxis é uma das categorias centrais da filosofia marxista, a qual concebe o homem como ser inacabado, histórico, social e reflexivo, que transforma e recria a realidade, pois “o destino do homem deve ser criar e transformar o mundo, sendo sujeito de sua educação e ação” (FREIRE, 1983, p. 38), isto é, os seres humanos são seres da práxis.

Com base nessas reflexões, compreendemos que a educação proposta pelos autores citados está totalmente atrelada à práxis, pois o processo do conhecimento se dá a partir da interação entre homem e mundo, em que o homem não só conhece o mundo, mas também o transforma. Dessa maneira, entendemos que a práxis do coordenador no ambiente escolar vai muito além do pedagógico, pois envolve também questões sociais e políticas; ao agir na coletividade com a comunidade escolar (diretor, professores, alunos, funcionários e pais), esse profissional vai se transformando e transformando a prática pedagógica e social do seu meio.

Consideramos importante destacar que conhecer e refletir sobre a práxis na perspectiva de Vázquez (2011), Freire (1987, 2002) e Marx (2000, 2007) nos permite reconhecer o sentido que a mesma passa a ter através do pensamento e reflexões de Marx, não se resumindo à prática e não se limitando a uma teoria vazia, pelo contrário, tornando-se uma união indissolúvel e dialética da teoria-prática voltada para a transformação.

Assim sendo, a partir do próximo capítulo, vamos analisar de forma mais específica como os coordenadores da Educação Infantil da rede municipal de ensino de Feira de Santana vêm transformando a sua prática pedagógica em práxis, fomentando a discussão com os dados coletados através de questionários respondidos por oito CPs de escolas exclusivas da Educação Infantil. Pretendemos estabelecer o confronto entre o que é posto teoricamente nos documentos oficiais e na literatura acerca das atribuições e o que realmente é vivenciado na prática na rede municipal de ensino de Feira de Santana.

CAPÍTULO IV

A PRÁXIS DO COORDENADOR PEDAGÓGICO EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL DE FEIRA DE SANTANA

Não quero dizer, porém, que, porque esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia.

Paulo Freire

Na análise dos dados da pesquisa existem variadas metodologias, mas são as concepções epistemológicas do pesquisador que irão definir as mais adequadas, de acordo com os objetivos propostos. É importante estar atento desde o início da pesquisa sobre qual tipo de análise será escolhido, já que durante todo o processo de desenvolvimento o pesquisador estará analisando e refletindo sobre os seus dados. Sendo assim, “a análise está presente em vários estágios da investigação, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados” (ANDRÉ; LÜDKE, 1986, p. 45).

Ainda de acordo com André e Lüdke (1986), analisar os dados qualitativos da pesquisa significa trabalhar todo o material obtido durante a investigação, ou seja, os relatos das observações, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos, as apreciações das respostas dos questionários e as demais informações disponíveis. No entanto, podem surgir alguns conflitos e inseguranças por parte do pesquisador, pois, ao começar o processo de análise dos dados, ele pode confirmar, negar, propor, alterar, comparar e adquirir novos conhecimentos e saberes, interpretar e fundamentar esses dados com a teoria estudada e assim perceber que os dados estão insuficientes ou que há dados demais para dar conta de analisar.

Nesse sentido, é necessário que o pesquisador, com base nas concepções teóricas que selecionou para nortear a sua pesquisa, comece a interpretar e desvelar os dados encontrados de forma clara e consistente, pois, de acordo com Minayo (1992), para essa etapa podem ser apontadas três finalidades complementares: estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas e ampliar

o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural da qual faz parte.

Ao referir-se à análise de dados, Minayo (1992) nos alerta sobre obstáculos que dificultam para que esta etapa se torne eficiente. Um dos obstáculos refere-se à ilusão que o pesquisador pode ter em achar que os dados observáveis, à primeira vista, são conclusivos. Essa situação pode acontecer quando o pesquisador for próximo e integrado ao contexto e ao objeto que está pesquisando, levando-o a uma simplificação dos dados e conseqüentemente a conclusões equivocadas e superficiais.

Particularmente, nessa pesquisa, essa circunstância descrita acima foi vivenciada, sendo necessária uma atenção redobrada para não deixar que esse obstáculo interferisse nos resultados, pois participamos dos processos seletivos para CPs no tempo histórico da pesquisa, além de conviver e compartilhar experiências com parte dos sujeitos participantes, tendo uma noção das práxis desenvolvidas e dos desafios que os mesmos encontram no dia a dia. Nesse sentido, procuramos embasamento teórico consistente para analisar os dados cientificamente, à luz dos autores referenciados na pesquisa, fugindo de uma conclusão ilusória e favorecendo uma nova interpretação da realidade.

Os documentos que compõem o processo de constituição da função de CP na educação pública municipal de Feira de Santana também foram analisados, pois eles estão imbuídos de ideais, valores e concepções dos seus produtores, sendo compostos também de aspectos políticos, sociais e educativos de acordo com o contexto e período em que foram elaborados. Desse modo, “quem produz lida com ideias de seu tempo e da sociedade em que habita; a existência e suas condições fazem surgir às concepções, ideias, crenças e valores” (MACEDO, 2006, p. 149).

O procedimento para a análise dos dados utilizado nesta pesquisa foi a categorização, tendo em vista que nos ajudou a organizar, separar, unir, classificar e legitimar as respostas encontradas pelos nossos instrumentos de coleta de dados. Segundo Gomes (2004, p. 70), “a palavra categoria, em geral, se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. Essa palavra está ligada à ideia de classe ou série”. No entanto, Lüdke e André (1986, p. 49) alertam:

A categorização, por si mesma, não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado. Para isso ele terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações.

A partir desse extrato, compreendemos que a categorização é importante, mas, como ressaltam as autoras, é imprescindível que o pesquisador vá além das categorias e, através da análise dos dados, apresente novas reflexões, desvende a realidade social e contribua para o avanço do conhecimento e para a transformação da realidade. É importante ressaltar que as categorias precisam ser claras e objetivas, permitindo ao leitor a compreensão e identificação das mesmas, bem como a apreciação dos seus respectivos resultados. Logo, a categorização na pesquisa deve ser realizada com tranquilidade e segurança, respeitando-se o tempo para o pesquisador amadurecer, refletir, classificar, seriar e fundamentar de forma consistente os dados obtidos.

Pelas análises dos documentos oficiais que tratam do CP na educação pública municipal de Feira de Santana e através das respostas obtidas dos dois questionários utilizados para a coleta de dados com oito participantes da pesquisa, enviados através de formulários *Google Forms*, com perguntas de múltipla escolha e abertas, foi possível elegermos categorias de análise, atendendo ao objeto investigativo dessa pesquisa. As categorias elencadas estão de acordo com os objetivos específicos propostos para a pesquisa; elas colaboraram bastante para investigar e compreender como o CP da educação pública municipal de Feira de Santana desenvolve sua práxis em escolas de Educação Infantil. As participantes da pesquisa, bem como as respectivas quantidades de professores, alunos e turmas atendidas nas instituições as quais atuam estão detalhados no Quadro XI.

Quadro XI. Dados das instituições de atuação das coordenadoras participantes da pesquisa.

Coordenadora	Quantos professores	Quantos alunos	Turmas atendidas
Ana	4	120	Grupos 4 e 5
Angélica	10 regentes de classe e 1 professor de música	190	Grupos 2, 3, 4 e 5
Clara	5	80	Grupos 3, 4 e 5
Anna Maria	10	200	Grupos 1, 2, 3, 4 e 5
Cristal	4	100	Grupos 4 e 5
Iasmin	11	155	Grupos 2, 3, 4 e 5
Professora Coordenadora	6	120	Grupos 3, 4 e 5
Querubim	9	163	Grupos 3, 4 e 5

Fonte: Elaboração própria.

Para a apresentação dos dados foram utilizados os seguintes procedimentos: a) a representação escrita (apresentação dos dados coletados em forma de texto); e b) tabelas e ilustrações (quadros, gráficos, organogramas), cujo objetivo foi sintetizar os dados, tornando-os mais claros e de fácil entendimento (MARCONI; LAKATOS, 2009).

Assim, retomo o objetivo geral da pesquisa para constatar se as respostas oferecidas pelas participantes da pesquisa confirmam ou negam que esse profissional colabora para mudanças e transformações no ambiente onde está inserido.

Compreendendo que as categorias tanto podem ser criadas antes como durante o processo de análise, optamos por categorizar antes do envio dos questionários, com base nos objetivos específicos da pesquisa, pois as categorias, a princípio, se relacionam com as nossas hipóteses de pesquisa, isto é, concepções prévias que temos sobre os fenômenos que estudamos. Dessa forma, apresentamos no Quadro XII os objetivos específicos da pesquisa e relacionamos com as categorias elencadas para análise. Essa definição prévia possibilitou uma clareza maior em relação à composição das categorias.

Relacionando com as categorias do método crítico-dialético, elencamos a categoria hegemonia que traz a concepção de que a escola é hegemônica, através da ideologia e das ideias que prevalecem e pertencem a todos, tendo o coordenador pedagógico como um ator importante tanto na consolidação da hegemonia como na formulação da contra-hegemonia. A categoria contradição que é o oposto a linearidade, pois na escola o movimento social e de aprendizagem é constante. A

categoria mediação na qual o coordenador pedagógico exerce essa ação de mediar o saber e as relações sociais entre os atores escolares. A categoria práxis que corresponde a uma ação dialética humana, na qual o coordenador ao pensar e agir com intencionalidade em suas ações na escola e com os atores que nela atuam, refletindo constantemente sobre os seus atos, colabora para a transformação da sua realidade.

Quadro XII. Objetivos específicos da pesquisa e a relação com as categorias para a análise dos dados.

Objetivos específicos	Categorias	
Analisar a trajetória histórica, política, pedagógica e legal da constituição do coordenador pedagógico em âmbito nacional e local	1 - Trajetória do coordenador pedagógico da Educação Infantil no município Feira de Santana, suas atribuições e os documentos oficiais	Hegemonia Contração
Analisar as relações estabelecidas entre teoria e prática da atuação de coordenadores pedagógicos em escolas municipais de Educação Infantil de Feira de Santana	2 - O coordenador pedagógico e a relação teoria e prática na sua atuação	Mediação Contração
Refletir sobre o conceito de práxis relacionando com as ações do coordenador pedagógico	3 - A práxis do coordenador pedagógico nas escolas públicas de educação infantil no município de Feira de Santana	Práxis

Fonte: Elaboração própria.

Para obter os dados necessários para análise, coletamos informações com oito coordenadoras que atuam em escolas exclusivas de Educação Infantil. Esse quantitativo representa 35% das coordenadoras dessa etapa da educação básica, que, de acordo as informações fornecidas pela Assessoria Especial da SEDUC-FSA, atualmente conta com 23 coordenadoras em atuação.

O primeiro questionário, disponibilizado para as coordenadoras através do *Google Forms*, teve como objetivo identificar e caracterizar o perfil das mesmas. Esse questionário abrangia questões pessoais como sexo, idade, e-mail e o nome da escola em que atuava como CP; a parte inicial do segundo questionário completou as demais informações pessoais necessárias. Ressaltamos que o nome para participar da pesquisa foi escolhido pelas coordenadoras no próprio questionário enviado.

Quadro XIII. Experiência na coordenação pedagógica das participantes da pesquisa.

Coordenadora	Idade	Tempo de atuação como CP	Tempo de atuação como CP da Educação Infantil	Tempo na função de CP na atual escola	Carga horária de trabalho
Ana	41 anos	11 anos	11 anos	11 anos	40h
Angélica	55 anos	18 anos	14 anos	8 anos	40h
Clara	46 anos	24 anos	20 anos	13 anos	40h
Anna Maria	55 anos	14 anos	14 anos	13 anos	40h
Cristal	41 anos	13 anos	13 anos	11 anos	20h
Iasmin	35 anos	07 anos	07 anos	1 ano	40h
Professora Coordenadora	41 anos	14 anos	10 anos	7 anos	40h
Querubim	Não informou	2 anos e 7 meses	2 anos e 7 meses	2 anos e 7 meses	40h

Fonte: Elaboração própria.

Podemos observar no Quadro XIII que, com exceção da coordenadora Querubim, sete coordenadoras possuem acima de 7 anos de atuação na coordenação pedagógica, o que caracteriza uma larga experiência no exercício da função na educação pública municipal de Feira de Santana. No entanto, segundo Nóvoa (1992, p. 36), “a experiência não é nem formadora nem produtora. É a reflexão sobre a experiência que pode provocar a produção do saber e a formação”; nesse sentido, ao refletir sobre a sua prática no cotidiano, o CP vai se formando e articulando os diversos saberes para a melhoria da prática pedagógica.

Consideramos importante a continuidade das ações do coordenador no mesmo ambiente escolar por um bom período de tempo, tendo em vista que essa continuidade favorece a consolidação das propostas, dos projetos e das ações construídas coletivamente. À vista disso, o Quadro XIII demonstra ainda que sete coordenadoras pedagógicas participantes desta pesquisa atuam há mais de 7 anos na mesma escola, o que pode colaborar para uma estabilidade das práticas pedagógicas significativas com monitoramento e avaliações constantes, mantendo a articulação coletiva entre todos os atores da escola e um maior conhecimento da realidade. Compreendemos que o tempo de atuação profissional como CP também permite aprimorar a prática cotidiana, proporcionando tempo para intervenção em aspectos que demandam um período maior de atenção e acompanhamento pedagógico.

Foi importante, também, averiguar a carga horária semanal das CPs. Nesse aspecto, constatamos que sete possuem uma carga horária semanal de 40 horas em dois turnos diurnos e somente uma possui carga horária semanal de 20 horas semanais. Esta carga horária de 40 horas semanais foi um dos critérios exigidos na

última seleção para CP, conforme apresentado no edital do processo seletivo. Compreendemos que esse critério proporcionou uma qualidade no trabalho desenvolvido, em virtude da ampliação do tempo de acompanhamento pedagógico das ações desenvolvidas na escola.

Placco e Souza (2010, p. 52) afirmam que “para atuar como mediador é preciso se apropriar de conhecimento sobre o grupo e o contexto de atuação das pessoas do grupo – própria escola, com suas políticas, propostas e os atores que dela participam”. Dessa forma, compreendemos que quanto mais tempo dedicado às ações pedagógicas no ambiente escolar, mais o CP conhece o seu grupo, a sua realidade e se sente integrado e comprometido com esse ambiente, suscitando práticas efetivas de qualidade e realizando transformações na realidade onde está inserido.

As escolas exclusivas de Educação Infantil foram escolhidas por terem características específicas, que em sua complexidade e dinâmica compõem a realidade de cada instituição educativa. O CP dessa etapa da educação básica vive nesse contexto infantil carregado de significados e sentidos peculiares no qual se torna necessário que ele pesquise, investigue, conheça esse ambiente de aprendizagem, o que inclui o conhecimento do desenvolvimento infantil, da ludicidade e outros aspectos inerentes a essa faixa etária.

4.1 Trajetória do coordenador pedagógico da Educação Infantil no município Feira de Santana, suas atribuições e os documentos oficiais

No Capítulo III deste trabalho, discutimos sobre os avanços e retrocessos do percurso histórico do coordenador pedagógico e constatamos que a figura do CP surgiu com as transformações na educação ocorridas entre as décadas de 70 a 90, trazendo uma concepção progressista, na qual as novas formas de gestão escolar e dos processos de ensino-aprendizagem foram colocadas em prática.

Constatamos também, no decorrer da pesquisa, que no município de Feira de Santana a função de CP pode ser exercida por um especialista em educação ou por um professor concursado, conforme as determinações das Leis Complementares nº 1/1994 e nº 26/2005. A partir do ano de 2006, encontramos as primeiras informações e registros sobre os processos seletivos para coordenadores pedagógicos, realizados oficialmente pela SEDUC-FSA; porém, no ano de 2005, foi

criado um projeto piloto de Coordenação Pedagógica, o qual selecionou 35 coordenadores para atuarem, inicialmente, em 24 escolas, tendo como objetivos principais a formação dos professores, o melhor desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e a busca por melhor organização no processo educacional em Feira de Santana (FEIRA DE SANTANA, 2008b).

Os critérios estabelecidos para que os professores concursados do município de Feira de Santana pudessem participar da seleção para coordenadores pedagógicos, no ano de 2006, foram: fazer parte do quadro efetivo da rede; não estar em estágio probatório; ter graduação em Pedagogia ou especialização na área. O processo seletivo contou com as etapas de prova escrita, entrevista e análise curricular dos participantes. Nos três primeiros anos, a seleção ocorreu anualmente; depois, passou a acontecer com espaço de quatro anos de um para o outro (FEIRA DE SANTANA, 2008b).

As CPs participantes desta pesquisa relataram no questionário de coleta dos dados diversos motivos que levaram as mesmas a participarem da seleção para assumir uma vaga na função em escolas municipais de Feira de Santana. O motivo mais relatado – por 50% (Angélica, Clara, Professora Coordenadora e Iasmin) das CPs – é referente à identificação, prazer e afinidade no exercício da função pedagógica, assim como relata a Professora Coordenadora: “Sempre me identifiquei com a coordenação. Organização de projetos, auxiliar professores, pensar avaliação, trabalhar com a equipe, dar ideias, planejamentos como um todo... sempre foi algo que gostei de fazer”. Percebemos através da descrição da Professora Coordenadora que ela se identifica com a função e com as ações que o CP realiza, citando, em seu relato, algumas das ações pedagógicas que desenvolve no seu cotidiano. Além da formação e dos saberes específicos para o exercício da função, quando o CP se identifica e se preocupa com as questões de ensino-aprendizagem todos podem sair ganhando, o que reverbera no sucesso do processo educacional. A esse respeito, Vasconcellos (2009, p. 90) ressalta:

Nos últimos anos, temos desenvolvido algumas pesquisas de cunho etnográfico, analisando a prática pedagógica bem sucedida. [...] Em todos esses trabalhos, o que sobressai, como principal fator para o sucesso da escola, é a presença de um supervisor que vê sua tarefa como essencialmente pedagógica, que está junto com os professores, discutindo com eles os problemas e buscando as soluções, conhecendo as crianças, enfim, o fato de a escola contar

com alguém preocupado com o ensino e que busca meios de auxiliar o professor a tornar a sua tarefa menos árdua contribui sobremaneira para o sucesso da escola.

Com base nesse extrato, observamos que o CP comprometido e consciente das suas ações colabora para o sucesso da escola, pois, ao assumir a função, ele passa a integrar uma equipe de gestão que tem compromisso com o coletivo e com resultados educacionais cada vez mais significativos.

Entendemos que a tarefa de CP é muito complexa e desafiadora, porque necessita de consciência em relação aos posicionamentos políticos, pedagógicos, pessoais e administrativos que irá adotar no ambiente escolar. Toda ação pedagógica constitui-se como uma ação política, ética e comprometida, necessitando de engajamento de todos os atores e de um ambiente coletivamente democrático para alcançar a qualidade almejada. Mas, mesmo não sendo uma tarefa fácil, a busca por experiência nessa função pedagógica foi colocada por 25% (Ana e Querubim) das CPs participantes da pesquisa como o motivo principal para participar da seleção.

A experiência em outra função na área pedagógica é uma das oportunidades que a área da Pedagogia proporciona aos seus egressos, pois ela abrange a docência, a gestão e a pesquisa científica. No transcorrer da graduação, o estudante é preparado para se desenvolver nessas áreas, ou seja, ele pode optar por uma delas para se aperfeiçoar em sua tarefa futura. Nesse sentido, o curso de Pedagogia prepara não apenas para a área da regência de classe, como também para outras áreas, tais como a gestão de processos educacionais e o pesquisador em educação.

De acordo com Libâneo (2001), o pedagogo é o profissional que atua em diversas instâncias do processo educacional, atuando de forma direta ou indireta nos processos de transmissão e assimilação ativa de saberes e modos de ação, considerando os objetivos de formação humana definidos em sua contextualização história. A docência, a gestão e o conhecimento (pesquisa) são complementares e interligadas. Dessa forma, compreendemos que o pedagogo, quando não exerce a função da docência, possui a mesma como seu alicerce, aspecto já previsto na LDB 9.394/96.

Consideramos importante a experiência como docente por auxiliar o coordenador na compreensão das situações vivenciadas pelo professor em seu

cotidiano. Logo, ao orientar a prática pedagógica do professor, o coordenador terá mais propriedade e segurança em realizar essa ação. Dessa forma, apresentamos no Quadro XIV o tempo de experiência profissional com a docência das oito coordenadoras pedagógicas participantes da pesquisa.

Quadro XIV. Experiência docente das coordenadoras pedagógicas participantes da pesquisa.

Coordenadora	Tempo de trabalho como professor
Ana	4 anos
Angélica	18 anos
Clara	3 anos
Anna Maria	26 anos
Cristal	15 anos
lasmin	8 anos
Professora Coordenadora	8 anos
Querubim	15 anos

Fonte: Elaboração própria.

Na educação pública municipal de Feira de Santana, um dos requisitos para participar da seleção de CP é a experiência docente de pelo menos três anos, de acordo com o artigo 294 da Lei Complementar nº 1/94 e a Lei Complementar nº 26/2005, que apresentam a possibilidade de o professor concursado da rede assumir temporariamente a função de CP. Nesse sentido, as Leis nº 1/94 e 26/2005 asseguram que a coordenação pedagógica “poderá ser exercida pelo Especialista em Educação ou por Professores com formação em Pedagogia e experiência docente de pelo menos 03 (três) anos” (FEIRA DE SANTANA, 1994, p. 53).

Acreditamos que a experiência docente exigida como critério para assumir a função permite uma maior segurança e legitimidade das CP junto aos seus colegas professores. Nesse quesito, a investigação apontou que 100% das CP possuem uma vivência de sala de aula de no mínimo três anos, e que também 100% das CP concordam com esse critério, como podemos constatar em algumas respostas:

Acho importante. Conhecer os detalhes da vivência do professor torna a atuação do coordenador mais significativa, já que este também atua como formador daquele profissional. (Ana).

Sim. Porque a experiência com a sala de aula nos capacita a pensar do lugar da professora, nossa escuta fica mais sensível. (Clara).

Claro, acredito ser necessário ter experiência na sala de aula, pois cada espaço educativo tem uma realidade e a teoria é bem diferente da prática, desta forma se faz mister ter conhecimento prático da sala para assim poder contribuir de forma significativa na mediação do trabalho pedagógico. (Anna Maria).

Sim, com certeza. Porque é impossível um coordenador ajudar um professor em qualquer situação real de sala de aula se ele mesmo nunca passou por aquilo. Dizer o que fazer é totalmente diferente de Saber fazer. (Professora Coordenadora).

Como podemos observar, a docência, a gestão e a pesquisa estão interligados por meio das atividades educativas que desenvolvem, pois as três atividades detêm como finalidade o desenvolvimento da Educação. Assim, as ações do CP, de acordo com as suas características, demandam investimento em uma aprendizagem ampla e a troca de saberes com quem atua na sala de aula, ou seja, deve ser uma gestão compartilhada e participativa. Nesse sentido, 25% das CPs (Anna Maria e Cristal) declararam que o desejo de compartilhar conhecimentos foi o motivo pelo qual escolheram serem coordenadoras.

A coordenação pedagógica é exercida por um educador, alguém, em geral, com experiência e conhecimentos mais avançados, o que possibilita uma orientação mais qualificada, conforme o relato da Coordenadora Cristal: “Ao dedicar-me à área acadêmica e perceber que a formação continuada fazia parte de minha trajetória profissional e que havia muito a partilhar de conhecimento, dediquei-me a atuar na gestão escolar”. Nessa perspectiva, “a função supervisora pode ser compreendida como um processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (ALARCÃO, 2008, p. 89).

Constatamos assim que, apesar das ações dos CP serem desafiadoras e implicarem um preparo profissional consistente para que os mesmos venham a adquirir uma práxis política, pedagógica e organizacional comprometida com a construção de um espaço educacional de qualidade e transformadora, as CPs escolheram exercer essa função no município de Feira de Santana e colaborar com a melhoria do processo educacional da comunidade.

Um outro aspecto que buscamos através dos questionários foi entender o nível de conhecimento que as CPs têm a respeito das legislações, teorias e orientações da SEDUC-FSA sobre a função do CP e as suas ações no cotidiano. De acordo com as respostas, 100% das CPs têm conhecimento de alguma legislação, teoria ou algo similar que orientam e embasam o trabalho na coordenação pedagógica. Porém, sobre as orientações da SEDUC-FSA em relação às funções do CP, uma delas disse não conhecer essas orientações.

Verificamos um percentual muito baixo das coordenadoras que não conhecem as orientações e atribuições da função pelas coordenadoras pedagógicas no município de Feira de Santana; porém, em outras realidades, o CP nem sempre tem clareza das suas reais funções, o que resulta na dificuldade da construção de objetivos para a sua atuação profissional no cotidiano. Toda a comunidade escolar tem contato direto ou indireto com o CP; porém, quando as funções desse profissional não estão claras e não é conhecida por todos, cada um acaba tendo uma concepção diferente do seu trabalho na escola, em consequência, o que esperam da atuação do mesmo, muitas vezes, são posturas e resultados diferenciados.

Por ter a sua trajetória histórica de atuação marcada por equívocos e ambiguidades, vinculada a exercícios de poder, fiscalização e controle, alguns CPs ainda se veem acarretados com várias funções nas escolas, dentre elas: orientador educacional, supervisor pedagógico e especialista em educação. Assim como as CPs participantes da pesquisa, que conhecem legislações, teorias ou algo similar que orienta e embasa o trabalho das mesmas na coordenação pedagógica, é preciso ressignificar a prática para conceber a identidade de sua atuação desvinculada de uma visão negativa de seu papel, como bem proclamado por Vasconcellos (2007) ao apontar que o coordenador não é:

[...] fiscal do professor, não é dedo-duro (que entrega os professores para a direção ou mantenedora), não é pombo correio (que leva recado da direção para os professores e dos professores para a direção), não é coringa/tarefairo/quebra galho/salva-vidas (ajudante de direção, auxiliar de secretaria, enfermeiro, assistente social, etc) não é tapa buraco (que fica “toureando” os alunos em sala de aula no caso de falta do professor), não é burocrata (que fica às voltas com relatórios e mais relatórios, gráficos, estatísticas sem sentido, mandando um monte de papéis para os professores preencherem – escola de “papel”), não é gabinete (que está longe da prática e dos desafios efetivos dos educadores), não é diário (que tem dicas e

soluções para todos os problemas, uma espécie de fonte inesgotável de técnicas, receitas), não é generalista (que entende quase nada de quase tudo). (VASCONCELLOS, 2007, p. 87).

Ainda para esse autor, o CP tem papel de educador e ressalta a função articuladora como essência da coordenação pedagógica:

[...] a coordenação pedagógica é a articuladora do Projeto Político-Pedagógico da instituição no campo pedagógico, organizando a reflexão, a participação, e os meios para a concretização dos mesmos, de tal forma que a escola possa cumprir sua tarefa de propiciar que todos os alunos aprendam se desenvolvam como seres humanos plenos, partindo do pressuposto de que todos têm direito e são capazes de aprender. (VASCONCELLOS, 2007, p. 87).

Compreendemos que o campo de atuação do CP é bastante amplo e abarca diferentes questões referentes ao currículo, ensino e aprendizagem, disciplina, avaliação da aprendizagem, recursos e outros. Logo, existe a necessidade de conhecer em profundidade o que diz a legislação nacional e local sobre as suas ações, pois o CP tem muito a contribuir com o processo educacional. [Medina \(1997, p. 99\)](#) ressalta:

Tem uma contribuição específica e importante a dar no processo de ensinar e aprender: trabalhar com o professor na identificação das necessidades, das satisfações, das perguntas, das respostas possíveis e das inúmeras dúvidas que vão surgindo no fazer diário, atuando em conjunto com o regente de classe. Dessa maneira, supervisor e professor, cada um no lugar que ocupam dentro da escola, estariam simultaneamente, ora se assessorando no processo de ensinar, ora identificando as demandas (pedidos) da escola que emergem do agir e reagir diário com os alunos, pais e comunidade escolar (MEDINA, 1997, p. 99).

Consideramos que na Educação Infantil o trabalho dos CPs adquire uma complexidade maior e as especificidades dessa faixa etária precisam ser conhecidas por eles. Segundo Gandini e Edwards (2002, p. 248), “a creche deve ser um lugar para se viver, onde a vida esteja em harmonia com o ritmo da existência das crianças e estimule o desenvolvimento de cada indivíduo, inclusive dos adultos”. Essa concepção pode ser estendida para o contexto da pré-escola: a Educação Infantil é um ambiente de relações complexas, de aprendizagem e desenvolvimento coletivo, e o CP, nesse cenário, tem a função de articular, formar e mediar,

objetivando uma educação infantil de qualidade. Conseqüentemente, o ambiente educacional dessa etapa precisa ser constituído por profissionais que apreendam e compreendam os aspectos teóricos e metodológicos que configuram a sua prática educativa.

Dessa forma, através dos dados obtidos e das colocações dos autores já apresentados, compreendemos que coordenar não é fiscalizar, mandar, mas sim construir coletivamente, o que significa alcançar a participação de todos na caminhada da constituição e da sustentação da proposta pedagógica da escola. Portanto, coordenar demanda planejamento participativo, avaliação participativa, cooperação e um ambiente de trabalho aberto e democrático, baseado na coletividade e com suporte da gestão escolar.

Como constatamos através das respostas das coordenadoras, sete delas conhecem as atribuições que estão postas nos documentos oficiais da SEDUC-FSA, porém buscamos conhecer se as mesmas têm conseguido assumir e realizar todas essas atribuições, bem como quais as mesmas consideram que realizam mais e quais elas consideram mais importantes.

Conforme a análise das respostas, cinco coordenadoras responderam que não conseguem realizar todas as atribuições que estão postas no documento oficial. Podemos constatar essa situação através das respostas da Coordenadora Anna Maria: “[...] não, são mais de vinte atribuições e a instituição as vezes requer que o coordenador solucione algumas questões que foge das suas funções”; e da Coordenadora Iasmin: “Não consigo realizar todas devido a demandas urgentes”. Fica claro nas respostas que o CP acaba por se distanciar das suas reais funções devido a situações urgentes que surgem no cotidiano educacional. Desse modo, a essência do seu fazer pedagógico tem a possibilidade de ficar em segundo plano, devido às “emergências” que surgem no dia a dia do ambiente escolar.

A esse respeito, é importante pontuar o entendimento deste estudo sobre a práxis do CP definindo o que é prioridade, o que é importante e o que é acessório, ou, com base nas reflexões de Placco (2003), o que é importância, rotina, urgência e pausa em seu trabalho. A noção de *importância* diz respeito às atividades previstas no projeto educativo da escola, tendo em vista atender às metas e finalidades a longo, médio e curto prazo. As importâncias são estabelecidas como ações prioritárias.

Placco (2003) também aponta a importância das atividades de *rotina* nas ações dos CPs. Essas atividades direcionam-se para o funcionamento e organização do cotidiano, para as normas reguladoras do processo de decisão-ação, para a manutenção de procedimentos e de recursos de trabalho. Essas atividades de rotina cumprem a função de manutenção do funcionamento da escola, o que geralmente ocupa maior tempo do CP. Logo, deve-se ter cuidado e atenção para que as mesmas não sejam assumidas, até mesmo inconscientemente, com o valor de ações prioritárias.

Entendemos que no trabalho pedagógico é muito difícil não haver *urgência*. Placco (2003) apresenta esse aspecto como parte integrante no exercício da função do CP e indica que este se direciona para atender às situações não previstas pelo processo de decisão-ação e que exigem permanente atenção. Porém, é necessário cuidado do CP para que a sua prática não se torne uma constante urgência, conforme apontado por Vasconcellos (2006, p. 85): “[...] a sensação que têm, com frequência, é de que são ‘bombeiros’ a apagar os diferentes focos de ‘incêndio’ na escola, e no final do dia vem o amargo sabor de que não se fez nada de muito relevante...”.

O último aspecto (mas não menos importante) que Placco (2003) apresenta é a *pausa*, que se destina ao atendimento das necessidades individuais do sujeito e incluem o descanso, os períodos de férias, as ações descomprometidas com resultados, a atenção para fatos e circunstâncias não vinculadas à função social da instituição e os elementos subjetivos das relações interpessoais.

Christov (2003) expõe uma reflexão bem significativa sobre a questão das urgências, utilizando a expressão *sofrimento compartilhado*. Em seu texto, a autora analisa as constantes interrupções a que um CP é submetido em seu dia a dia. Essas interrupções são provocadas pela direção, por telefonemas, para disciplinar alunos e outras questões. Em um dos depoimentos citados em seu livro, o CP desabafa:

Nenhum plano pode ser concluído porque sempre acontece uma coisa mais importante e mais urgente para a gente socorrer. Nós coordenadores somos bombeiros ou médicos de pronto-socorro. Vivemos apagando incêndios e socorrendo emergências. Somos na verdade auxiliares da direção. (CHRISTOV, 2003, p. 65).

Quando o CP não investe tempo no que verdadeiramente faz sentido em seu trabalho e deixa de priorizar suas atividades essenciais, corre o risco de ser posto como o faz-tudo na escola. É preciso se posicionar e compreender o que realmente é significativo e agir com intencionalidade, deixar de querer abarcar todas as demandas de uma só vez. Essa situação de sobrecarga e de realizar funções que extrapolam as suas está presente na resposta da Professora Coordenadora, abaixo transcrita:

Penso que apesar de serem muitas as atribuições dadas ao coordenador eu ainda faço além. Pois ali não consta muitas coisas que estando no chão da escola fazemos. Acolhemos crianças que precisam de cuidados básicos e assumimos essas questões, apoiamos famílias em situação de risco, gerimos a equipe de apoio, o que não é fácil, pois são pessoas totalmente despreparadas. As questões meramente pedagógicas são poucas diante do todo que assumimos na escola. (Professora Coordenadora).

Diante do exposto, percebemos que algumas vezes o CP pode ficar sobrecarregado, realizando tarefas que não fazem parte de suas atribuições. É necessário que o mesmo avalie constantemente as suas ações e práticas, tendo em vista uma melhor organização e qualidade. Por isso, reiteramos o foco do nosso trabalho e concordamos com a necessidade urgente de que é preciso que a atividade do CP saia do nível da prática para a práxis, visando o alcance de resultados transformadores dentro da sua realidade.

No termo de compromisso assinado pelo CP no momento em que assume a função no município de Feira de Santana encontra-se a descrição de 20 atribuições que o mesmo deve realizar no exercício da função, que são:

- I – Coordenar o planejamento e a execução das ações pedagógicas nas escolas.
- II – Articular a elaboração, execução e monitoramento participativo do Projeto Pedagógico da Escola.
- III – Acompanhar o processo de implantação das Diretrizes da Secretaria relativas à avaliação da aprendizagem e dos currículos, orientando e intervindo junto aos professores e estudantes quando solicitado e/ou necessário.
- IV – Avaliar os resultados obtidos na operacionalização das ações pedagógicas, visando a reorientação.
- V – Coordenar e acompanhar as atividades dos horários de Atividade Complementar e demais horários de estudo e planejamento com os profissionais do magistério nas escolas, viabilizando a atualização pedagógica em serviço.

- VI – Estimular, articular e participar da elaboração de projetos e programa de caráter pedagógico junto à comunidade escolar.
- VII – Elaborar estudos, levantamento qualitativos e quantitativos indispensáveis ao desenvolvimento da escola.
- VII – Colaborar com a direção na elaboração de planos, programas e projetos voltados para o desenvolvimento da escola em relação aos aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros, de pessoal e de recursos materiais.
- IX – Promover ações que otimizem as relações interpessoais na comunidade escolar.
- X – Responsabilizar-se em divulgar e analisar, junto à comunidade escolar, documentos e projetos do Órgão Central, buscando implementá-los nas escolas, atendendo às peculiaridades.
- XI – Analisar os resultados de desempenho dos estudantes, visando a reorganização do planejamento pedagógico.
- XII – Propor e planejar ações de atualização e aperfeiçoamento de professores e técnicos, visando a melhoria do desempenho profissional.
- XIII – Conceber, estimular e implantar inovações pedagógicas e divulgar as experiências de sucesso, promovendo o intercâmbio entre as escolas.
- XIV – Identificar, orientar e encaminhar para serviços especializados, estudantes que apresentam necessidade de atendimento especializado.
- XV – Promover e incentivar a realização de palestras, encontros e similares, com grupos de estudantes e professores sobre temas relevantes para educação preventiva, integral e para cidadania.
- XVI – Propor a implantação e implementação de medidas e ações que contribuam para promover a melhoria da qualidade de ensino e sucesso escolar dos estudantes.
- XVII – Organizar e coordenar a implantação do Conselho de Classe numa perspectiva inovadora de instância avaliativa do desempenho dos estudantes.
- XVIII – Promover reuniões e encontros com os pais, visando a integração escola-família para a promoção do sucesso escolar dos estudantes.
- XIX – Estimular e apoiar a criação de Conselhos e Assembleias Escolares e outros dispositivos que contribuam para o desenvolvimento e qualidade da educação.
- XX – Exercer outras atribuições correlatas e afins. (FEIRA DE SANTANA, 2014).

Nessa perspectiva, ao fazerem parte de um contexto educacional de muito fazeres, saberes, desafios e possibilidades, as CPs registraram no questionário as ações que realizam em sua atuação nas escolas de Educação Infantil, que consideram mais importantes e as que mais realizam no seu dia a dia. Metade das respostas destacou a formação continuada dos professores, ampliando-a para outras dimensões da ação pedagógica, contidas no termo de compromisso assinado. A formação de professores é considerada a especificidade primordial do

CP (FRANCO, 2008; PLACCO; ALMEIDA, 2010) e está citada no item V do termo de compromisso. A partir dessas reflexões, compreendemos que o coordenador é visto como um profissional que sistematiza e desenvolve a formação continuada em serviço dos docentes de forma significativa e contextual.

Podemos constatar que 50% das CPs participantes da pesquisa apontam como prioridade a formação continuada dos professores. Os relatos das Coordenadoras Angélica, Cristal e Querubim, nos informam:

Formação de professores acho imprescindível! Os estudos de Piaget, Wallon, Vigotsky etc., são no mínimo necessários. (Angélica).

Sigo as orientações gerais para atuação do cargo, como garantir a formação continuada dos docentes, verificar a relação teoria e prática através dos planejamentos e ações, ouvir e guiar as dúvidas e sugestões dos professores, agir com liderança garantindo que a execução das atividades aconteça. As mais importantes são, sem dúvida, a garantia de formação continuada e orientação dos planejamentos. (Cristal).

As que realizo mais são as funções de olhar e orientar os planos de aula, e acompanhar as atividades diversificadas que propomos como brincadeiras, danças, círculos de leituras, atividades de projetos e sequenciadas, aulas passeio. As mais importantes são as de formação continuada e de apoio ao professor nas atividades desenvolvidas. (Querubim).

Nos relatos citados acima, percebemos o caráter articulador e transformador das atividades desenvolvidas pelos coordenadores. É necessário que os mesmos se mantenham sempre aprofundando e atualizando seus conhecimentos, tornando-se líderes mais experientes e fundamentados teoricamente, articulando a teoria e prática no processo de formação continuada da sua equipe.

Para ser um agente transformador, o coordenador deve favorecer a construção de um ambiente acolhedor, participativo e interativo para a comunidade escolar, identificando as situações que precisam de transformações e mudanças, assim como relata a Coordenadora Ana na sua resposta: “Na realidade de escola de educação infantil, penso que o coordenador é fundamental para a realização do elo imprescindível no processo de ensino e aprendizagem entre professoras-alunos-familiares, buscando atenção às demandas de cada um”.

Assim como colocado pela Coordenadora Ana e pela Professora Coordenadora, o CP realiza muitas atividades na escola que o qualificam como o articulador e mediador das relações estabelecidas no ambiente escolar, a exemplo de mediar o diálogo entre professores e famílias. Ao serem questionadas se realizam atividades que consideram não serem as suas atribuições, sete coordenadoras responderam que realizam tais atividades, e todas justificaram essa resposta pelo fato de a escola não contar com a presença do vice-diretor¹⁰, ficando a gestão escolar a cargo somente do diretor, e nas poucas escolas que têm a presença do coordenador pedagógico o mesmo acaba por assumir também questões que caberiam a um vice-diretor. Vale ressaltar que, com base nas respostas sobre a composição da equipe gestora da escola, constatamos que somente a escola da Coordenadora Anna Maria possui vice-diretor em sua composição. Dessa forma, as respostas obtidas deixam claro o desvio de função das mesmas.

Por não termos um vice-diretor, e em muitos momentos não termos um funcionário de secretaria, algumas ações destas funções eu já realizei, dando suporte a direção e executando atividades de secretário escolar (Ana).

Muitas. Sou faxineira também! Limpo e organizo brinquedos e livros literários. (Cristal).

Sim. Como a escola não tem vice-diretor, acabo colaborando nessa área também. (Clara)

Realizo várias entre elas posso destacar: articulo ações pedagógicas, realizo reuniões pais e mestres, reuniões com as professoras, atendimento aos pais semanalmente, atendimento aos professores no horário de reserva, traço metas para ser desenvolvida ao longo do ano, preparo as formações, planejo as ações social anualmente, acompanho o planejamento e as vezes até faço as impressões, registro as ações que merecem destaque ao final de cada projeto ou prática desenvolvida, observo pessoalmente cada educadora e faço os registros , elaboro com a equipe os projetos institucionais entre outras. (Anna Maria).

Sim. Atendimento a público na secretaria, resolução de problemas internos entre funcionários. (Cristal)

¹⁰ A Lei nº 3392, de 20 de junho de 2013, que dispõe sobre as eleições diretas para diretores e vice-diretores nas unidades escolares municipais e/ou conveniadas e dá outras providências, dispõe no Art. 2º: as unidades escolares serão caracterizadas conforme o número de alunos matriculados e que as escolas de pequeno porte são as que possuem até 250 alunos; e apresenta no Art. 3º: para a fixação do número de funções de vice-diretor em cada uma das classes de unidades escolares, serão observados os seguintes critérios: I - Escola de pequeno porte, não tem vice-diretor.

Sim, muitas. Fazer matrícula, organizar documentos dos alunos, toda parte de secretaria eu que realizo, pois enviaram uma secretária que não sabe fazer nada referente ao seu serviço, então eu assumi as atividades dela e faço toda digitação, impressão de todo material, ajudo na limpeza e arrumação da secretaria, quando há necessidade dou banho em alunos e alimento, oriento pais com relação aos filhos, faço jornada só com equipe de apoio orientando sobre o trabalho delas e trato com as crianças, a distribuição de cestas básicas quando tem. Entrega de material impresso aos responsáveis, recolhimento desses materiais impressos já respondidos pelas crianças, compra de materiais da escola... (Professora Coordenadora).

Sim. Às vezes organizar a entrada e saída no portão, ajudar na preparação e distribuição da merenda, ajudar as prós com distribuição de lanches e vez ou outra levar aluno em casa quando as mães esquecem. (Querubim).

Com base nos relatos acima, percebemos que as CPs estão sobrecarregadas e cumprindo papéis que vão muito além do pedagógico. Lima e Santos (2007) apresentam em seus estudos que várias metáforas são estabelecidas com relação ao trabalho do coordenador pedagógico, como de “bom-bril” (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 dessas metáforas, algumas outras definições são colocadas ao CP definindo-o como uma gerente da escola, que atende pais, alunos, professores e também assume a responsabilidade pela maioria das “emergências” que ocorrem no ambiente escolar, isto é, como uma figura que “resolve tudo” e que deve dar conta da vida acadêmica da escola. Os autores acrescentam ainda que muitas vezes “fica sob sua responsabilidade realizar trabalhos burocráticos e de secretaria, substituir professores, aplicar provas para aliviar sobrecarga de horário, resolver problemas com pais e alunos” (LIMA; SANTOS, 2007, p. 82).

Conseqüentemente, com tantas atribuições e afazeres no seu dia a dia, o pedagógico acaba ficando em segundo plano; apesar da maioria das coordenadoras terem respondido, na questão anterior, que priorizam a formação continuada dos professores, essa formação pode não ocorrer com a devida qualidade, devido à falta de tempo para o planejamento e estudo para a mesma acontecer.

Compreendemos a necessidade de o CP resgatar a sua identidade profissional e assumir uma postura que realmente é esperada dele, com ações articuladoras, mediadoras, formadoras e transformadoras. As suas ações pedagógicas devem ser intencionais, mobilizando a equipe pedagógica em prol da realização de um trabalho colaborativo envolvendo os diferentes atores escolares, fazendo da educação um processo dialógico, reflexivo e democrático, visando à transformação, assim como preconizava Freire (2002), pois a capacidade de agir e refletir é condição primordial para que os sujeitos assumam atitudes comprometidas com a transformação.

Algumas questões relacionadas ao procedimento para assumir a função e se concordam com esse procedimento foram colocadas às coordenadoras. As respostas geraram opiniões paralelas, pois quatro concordaram com os critérios da atual seleção e quatro não concordaram. Os fatores para essa divergência são diversos e estão listados no Quadro XV.

Quadro XV. Opiniões sobre o atual processo seletivo para a função de coordenadores pedagógicos em Feira de Santana.

Coordenadoras que concordam	Motivos
Ana	Pela falta de concurso público, é uma opção.
Angélica	Sim. Mas podia abrir um concurso.
Cristal	Sim, concordo. A seleção através de justificativa escrita e análise de currículo embora limite mais os que atuam na área, leva também a muitos professores buscarem se aperfeiçoar e estudar para concorrer à seleção. Discordo apenas da imposição de ser coordenador os que possuem disponibilidade de atuar as 40h.
lasmin	Sim, entretanto deveria ter uma gratificação para a função.
Coordenadoras que NÃO concordam	Motivos
Clara	Não. Na última seleção uma colega competente e experiente foi reprovada pela falta da assinatura digital. Não posso concordar com isso, a seleção deveria levar em conta o trabalho já desenvolvido na instituição, com a participação da direção, professores e as famílias.
Anna Maria	Não, acredito que a avaliação escrita presencial se faz mister além das provas de títulos e que o profissional deve ter tido experiência na regência docente no mínimo de cinco anos
Professora Coordenadora	Não. Porque uma vez que fomos avaliadas não há necessidade de repetir todo processo a cada 4 anos.
Querubim	Não. Porque exclui muita gente boa na função e o tempo é insuficiente para a pessoa desempenhar seu trabalho, dando margens a lacunas que podem denegrir a imagem do coordenador no momento.

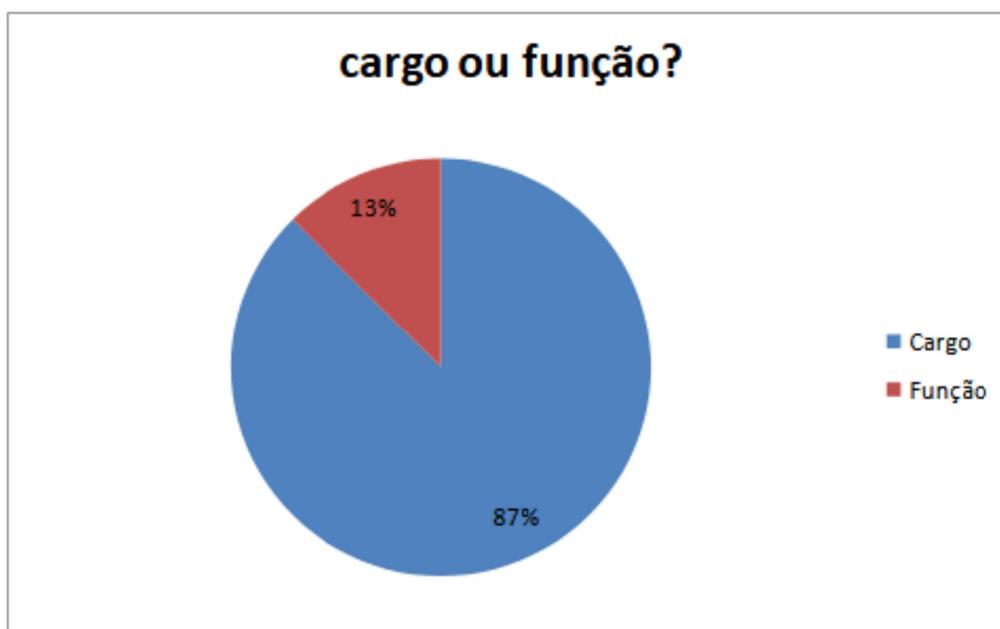
Fonte: Elaboração própria.

Percebemos que as divergências perpassam por questões como ser uma opção provisória pela falta de concurso público específico e de oportunizar estudo e aperfeiçoamento do professor para participar da seleção. Já na parte das coordenadoras que não concordam, elas apontam que a seleção acaba por excluir professores competentes para a função por não cumprirem alguns critérios exigidos e também porque deveria aumentar o tempo de uma seleção para outra, buscando fortalecer as ações e o vínculo do coordenador na escola onde atua.

Concordamos em partes com as questões colocadas pelas coordenadoras, pois é oportunizado ao coordenador, que já exerce a função, participar novamente da seleção e poder atuar na mesma escola que já atuava. Podemos comprovar essa situação no Quadro XIII, o qual apresenta o tempo de atuação das mesmas como coordenadoras da Educação Infantil, em que seis delas já atuam há mais de oito anos na mesma escola.

A última questão dessa categoria diz respeito a uma discussão recorrente em nível nacional e no município de Feira de Santana sobre o CP ser legitimado como cargo ou permanecer como função. A esse respeito, sete das coordenadoras concordam em criar o cargo e somente uma prefere continuar como função, conforme o Gráfico VI.

Gráfico VI. Coordenador pedagógico no município de Feira de Santana: cargo ou função?



Fonte: Elaboração própria.

A preferência pela criação do cargo é justificada pelas respostas das coordenadoras a seguir:

É preciso ter este cargo específico, com direitos e deveres bem direcionados, qualificando e valorizando esta atuação como ela deve ser. (Ana).

Sim, com alguns critérios que possibilitasse ter bons profissionais além de garantir uma remuneração justa. (Anna Maria).

Criar o cargo e ter seleção específica interna ou através de concurso. Porque a estabilidade no cargo favorece ao profissional da educação que o mesmo tenha uma condição de atuação mais segura e, desta forma, desejo de permanecer se aperfeiçoando. (Cristal).

Como já discutido neste capítulo, ao graduado em Pedagogia – que é a formação das oito coordenadoras participantes da pesquisa – é oportunizado percorrer funções diferentes na área pedagógica, o que proporciona uma riqueza na sua formação, ampliando as possibilidades de conhecimentos diversos e a opção de escolher a área com que mais se identifica e que tenha o perfil profissional. Ao se tornar um cargo regulamentado, o CP adquire uma segurança profissional em relação aos seus direitos e deveres, como relatou a Coordenadora Ana, além de possibilitar uma qualificação e valorização mais coerente com as suas responsabilidades.

De acordo com as respostas obtidas e analisadas nessa categoria, percebemos que o percurso histórico da constituição do CP é marcado por avanços e retrocessos. Nessa análise foi possível constatar que as CPs participantes da pesquisa buscam exercer suas funções da melhor maneira possível, indo muitas vezes além das suas atribuições. São profissionais que se esforçam diariamente para atender às diversas demandas existentes nas escolas e que, apesar de conhecerem as legislações e os documentos específicos da função, percebem que no chão da escola a prática muitas vezes se distancia da realidade, pois devido a urgências e imprevistos que ocorrem no ambiente escolar a CP acaba por deixar em segundo plano algumas das atribuições que constam nos documentos oficiais.

4.2 O coordenador pedagógico e a relação teoria e prática na sua atuação

Um dos objetivos propostos para esta pesquisa foi analisar as relações estabelecidas entre teoria e prática da atuação de coordenadores pedagógicos em escolas municipais de Educação Infantil de Feira de Santana, visando entender a práxis do coordenador pedagógico. Perguntamos às participantes da pesquisa como as mesmas estabelecem a relação teoria e prática em seu trabalho cotidiano na coordenação pedagógica. A análise das respostas nos possibilitou afirmar que seis – ou seja, 75% das coordenadoras – conseguem entender que a teoria por si só se torna improdutiva, mas através da articulação dialética com a prática ganha um novo sentido, o que reverbera em uma prática reflexiva e consciente.

Reflexão, ação, avaliação... não há como trabalhar com educação sem essa práxis teórico-prática! (Angélica).

Procuro ver cada professor como sujeito da sua aprendizagem, atuando como mediadora e problematizadora. (Clara).

Ao avaliar e orientar os planejamentos e posturas dos educadores, recorro sempre aos teóricos e estudiosos de cada área para argumentar. (Cristal).

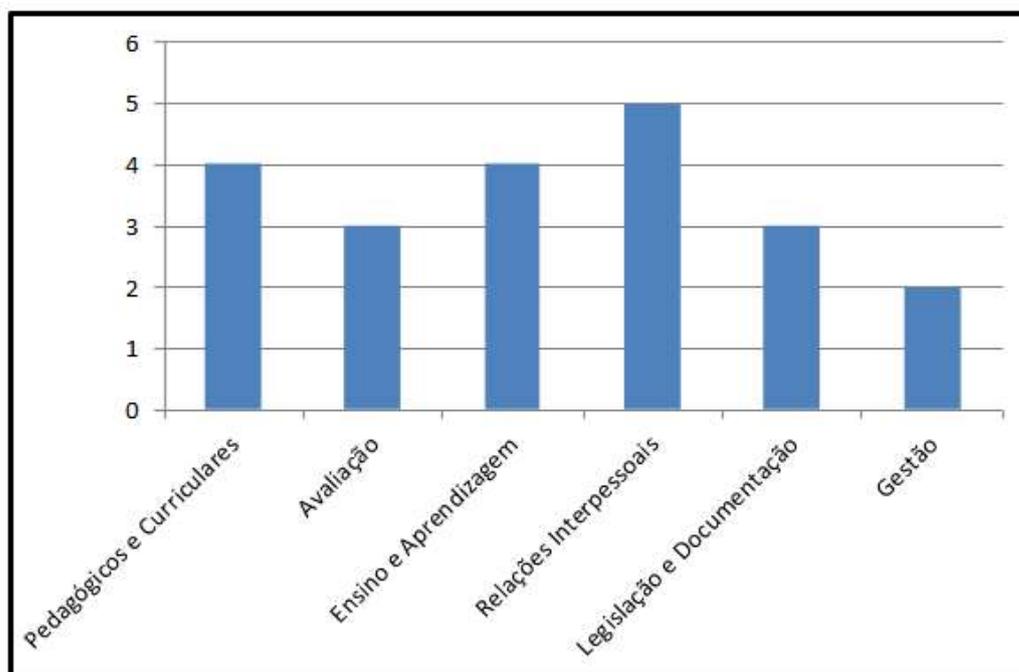
Sem a teoria a prática estaria baseada em nada. Precisamos da teoria para que nossa práxis faça sentido. (Professora Coordenadora).

Imprescindível a junção dos dois. (Querubim).

Consideramos que é necessário o CP ir além e provocar mudanças significativas em si e em sua atuação nas instituições educacionais. Em vista disso, procuramos investigar quais os conhecimentos que as CPs consideram importantes para o desenvolvimento do seu trabalho, objetivando compreender se esses conhecimentos colaboram para a transformação da sua realidade.

Dentre os conhecimentos mais citados encontram-se os relacionados com a questão pedagógica, curricular, de gestão e de relações interpessoais, de acordo com o Gráfico VII.

Gráfico VII. Conhecimentos importantes para o desenvolvimento do trabalho do coordenador pedagógico, segundo as participantes da pesquisa.



Fonte: Elaboração própria.

A diversidade de conhecimentos citados pelas participantes evidencia visões próximas e complementares no que se refere aos conhecimentos que o CP precisa para o desenvolvimento efetivo do seu trabalho. Entendemos que o CP atua como articulador e mediador de ações que possibilitem a tematização da prática pedagógica, e a sua atuação e interferência em questões diversificadas dentro da unidade escolar certamente colaboram para a definição do seu papel enquanto um agente transformador.

Como afirma Placco (2010), o CP como agente transformador precisa exercer uma participação no coletivo da escola sendo um líder que permite e estimula a pergunta, a dúvida, a criatividade, a inovação. Nessa perspectiva, a escola se constituirá não apenas como espaço de concretização do currículo, mas também como espaço de mudanças curriculares e pedagógicas necessárias e desejadas pelos professores, visando cumprir seus objetivos educacionais.

O CP precisa ter consciência da responsabilidade da função que assume na escola, por isso é de fundamental importância que esses conhecimentos citados e outros que são necessários à sua atuação estejam sempre atualizados. Para isso, o CP deve estar em constante processo de formação e em parceria com o corpo

docente, os pais, alunos e direção. O trabalho coletivo e colaborativo de toda a equipe escolar é que garante as mudanças necessárias para um bom desenvolvimento educacional – o CP é um sujeito ativo desse processo, mas não o único.

Enquanto articulador, formador e transformador do trabalho dos professores, o CP irá acompanhar, com a sua formação continuada, as mudanças no cenário político e social, devido às constantes transformações e novos paradigmas educacionais.

A educação continuada se faz necessária pela própria natureza do saber e do fazer do ser humano como práticas que se transformam constantemente. A realidade muda, [...] a educação continuada se faz necessária para atualizarmos nossos conhecimentos, principalmente para analisarmos as mudanças que ocorrem na prática, bem como para atribuímos direções esperadas por essas mudanças. (CHRISTOV, 2009, p. 10).

Nessa perspectiva, conforme as reflexões e análises do pensamento freiriano, o homem não é um ser passivo, mas um ser que dá significado à sua existência de acordo com as experiências vividas e as relações que estabelecem com ele mesmo, com os outros e com o mundo. Através dessas experiências e dessas relações, ele amplia o seu conhecimento, o qual é visto por Freire como algo em contínuo movimento, um processo tipicamente humano, não sendo possível ser constituído fora da práxis, pois “o ato de conhecer envolve um movimento dialético que vai da ação à reflexão sobre ela e desta a uma nova ação” (FREIRE, 2002, p. 60).

Em relação ao conhecimento mais citado – relações interpessoais –, entendemos que o CP necessita ser um sujeito que pergunta, problematiza, questiona, mas que também escuta, busca alternativas e revê seus próprios questionamentos, sendo um mediador das interações. Compreendemos que o trabalho pedagógico orientado pelo CP é necessariamente relacional; assim, é indispensável o “ouvir ativo e o falar significativo” conforme proposto por Vasconcellos (2006, p. 100).

O supervisor deve ter a preocupação, sobretudo nos primeiros contatos, na constituição inicial da dinâmica grupal, de legitimar as falas, as perguntas, as dúvidas. Aprender a escutar. Não desqualificá-las de forma alguma. Pelo contrário, respeitar para que o sujeito possa se sentir valorizado. Há o perigo de o diálogo ficar truncado em nome do “alto nível epistemológico” ou das

“especificidades das áreas do conhecimento”. Esta pode ser uma forma sutil, porém extremamente autoritária, de fazer o outro calar.

Portanto, é através da troca, da interação e do saber ouvir que a mediação ocorrerá de forma satisfatória. É preciso clareza, empatia e boa comunicação para se obter qualidade nas relações interpessoais, tendo como premissa que as pessoas são mais importantes que os procedimentos.

Percebemos a necessidade de atualização constante de quem trabalha na área educacional, principalmente do CP, pois a qualidade das ações pedagógicas desenvolvidas nas instituições depende, em grande parte, da formação dos profissionais que as concretizam. Pensando nessa atualização, reflexão e ressignificação das práticas, questionamos as participantes da pesquisa sobre quais são os mecanismos que elas utilizam para refletir e reorientar a própria prática pedagógica e a dos professores.

A avaliação e autoavaliação do trabalho e das ações estão presentes nas respostas das oito coordenadoras, sendo que as mesmas utilizam para esse processo de avaliação instrumentos específicos como questionários, formulários e relatos orais, conforme descrito a seguir:

Temos instrumentos de avaliação do trabalho da coordenação e dos docentes. Além desses, vamos constantemente refletindo as nossas práticas e tentando as melhorias. (Angélica).

Questionário avaliativo, reunião pedagógica socializando as ideias e por meio da observação em classe. (Anna Maria).

Avaliação e autoavaliação dos resultados obtidos são os orientadores do nosso trabalho. Ouvir os professores, suas queixas, dúvidas e sugestões fazem com que sempre estejamos dispostos a retomar ou mudar nossas conduções. (Cristal).

Fazemos avaliação de toda a equipe constantemente. Temos formulários avaliativos para pais, professores e colaboradores. Depois discutimos sobre as avaliações recebidas e analisamos as possibilidades de melhoramento. (Professora Coordenadora).

Ao registrarem que realizam avaliação e autoavaliação constantes desejando refletir e rever as suas ações e as dos professores, as CPs concretizam o que Freire (2002) nos alerta a respeito da capacidade de agir e refletir. Para ser um agente transformador, o CP necessita favorecer a construção de um ambiente

acolhedor, participativo e interativo para a comunidade escolar, avaliando com o coletivo e de forma constante todo o processo, visando identificar as situações que precisam de transformações e mudanças.

Com base nas reflexões apresentadas, compreendemos que a práxis vai além de uma simples relação entre teoria e prática, uma vez que, como já referido anteriormente, existe entre elas uma interação tão profunda que não se consegue separá-las, porque uma teoria é prática sistematizada e uma prática é teoria em evidência (VÁZQUEZ, 2011). Por isso reafirmamos a importância de o CP exercer a sua práxis sendo um agente de transformação na escola, constituindo-se como o profissional que organiza, viabiliza, incentiva e direciona a equipe docente e a comunidade escolar em busca do novo, da reinvenção, da criação de uma prática pedagógica qualificada, reflexiva e que transforma a realidade. É sobre essa prática que nos debruçaremos na seção seguinte.

4.3 A práxis do coordenador pedagógico nas escolas públicas de Educação Infantil no município de Feira de Santana e os seus desafios

Para analisar mais especificamente a práxis dos CPs que atuam em escolas públicas municipais de Educação Infantil em Feira de Santana, procuramos investigar algumas ações que os mesmos desenvolvem no seu cotidiano. Uma delas diz respeito à elaboração do plano de ação, procurando identificar como eles elaboram os seus planos e estabelecem a sua rotina de trabalho.

Através das respostas obtidas, fica claro que todas as participantes (100%) elaboram os planos de ação e compreendem a necessidade de estar repensando e reavaliando o mesmo anualmente e/ou periodicamente, de acordo com as demandas que vão surgindo a cada ano letivo.

Anualmente e mensalmente. Baseado nas demandas do PPP e nas demandas surgidas, em comum acordo com gestão e professores. (Angélica).

Minha rotina foi construída assim que cheguei na escola. Vi as demandas e necessidades e construí um horário de acordo com ela, daí fiz um plano de ação que é sempre repensado e refeito de acordo com as necessidades da escola. (Professora Coordenadora).

Vasconcellos (2002, p. 28) afirma que o ponto de partida de um plano ou projeto “é um desejo de mudança, de aperfeiçoamento, querer algo melhor, mas o

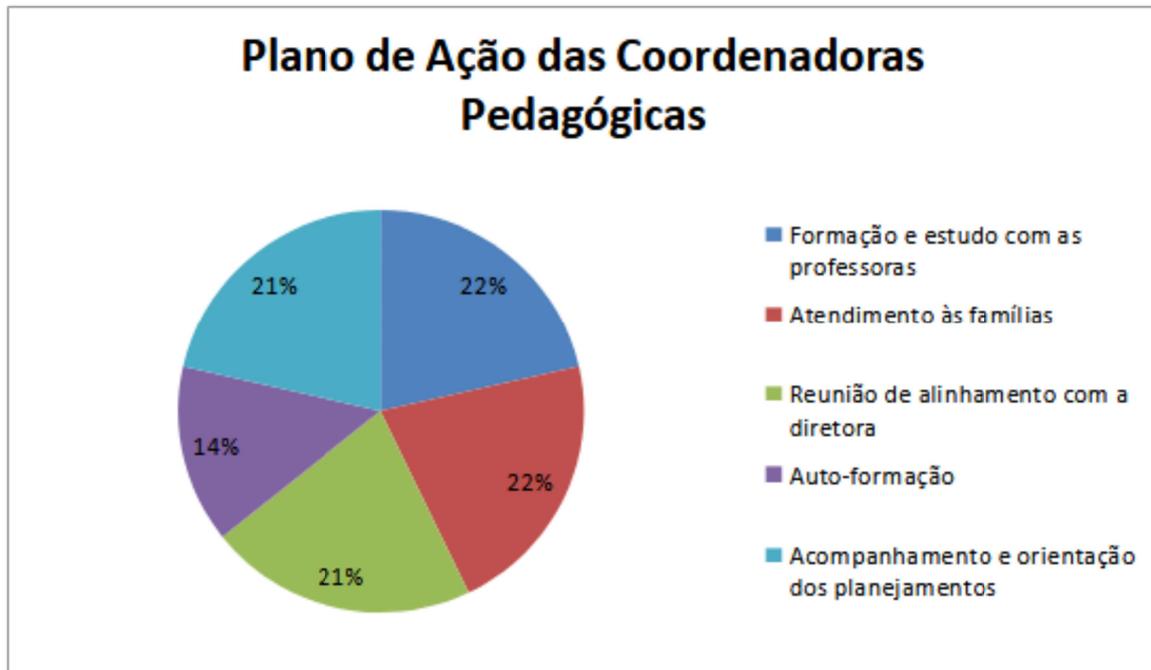
que transforma a realidade são as ações. O querer é condição necessária, mas não suficiente para alterar o real". Dessa forma, entendemos que mais do que ótimos planos de ações, bem escritos ou bem elaborados, é preciso que essas ações não fiquem apenas no papel e se concretizem no dia a dia da escola.

Do mesmo modo que os professores devem organizar seus planejamentos de aula, os CPs também necessitam ter os seus planos organizados, visando clareza e organização de suas funções. As participantes da pesquisa relataram nas suas respostas a preocupação em adequar os seus planos de ações de acordo com a realidade das escolas onde atuam. Concordamos que os mesmos devem ser pensados em função da realidade existente, das possibilidades reais e das aspirações possíveis.

O coordenador, quando planeja suas ações, atribui um sentido a seu trabalho (dimensão ética) e destina-lhe uma finalidade (dimensão política) e, nesse processo de planejamento, explicita seus valores, reorganiza seus saberes para realizar suas intenções político-educacionais. Exerce, portanto a consciência de sua sincronicidade. Esse movimento é gerador de nova consciência, que aponta para novas necessidades, gera novas interrogações, propicia novas construções e novas transformações. (ORSOLON, 2001, p. 20).

Compreendemos que o CP, de acordo com o que pontua Orsolon (2001), ao planejar as suas ações atribui sentido à sua prática, reflete sobre o contexto onde está inserido, organiza seus conceitos, elabora objetivos e constrói caminhos para a sua atuação, e com isso percebemos o que é prioridade em suas ações através do que está posto no seu plano. Ao mencionarem como organizam o plano de ação e estabelecem a rotina de trabalho, as participantes da pesquisa elencaram os principais aspectos que os compõem, sendo os mesmos apresentados no Gráfico VIII.

Gráfico VIII. Aspectos contemplados nos planos de ações das coordenadoras pedagógicas participantes da pesquisa.



Fonte: Elaboração própria.

Percebemos através do Gráfico VIII que as ações apresentadas são uniformes e comuns nos planos das CPs. Através do acompanhamento e orientação dos planejamentos, das formações continuadas e reuniões de alinhamento com a direção escolar, o CP compartilha saberes, anseios e ideias que possibilitam maior aproximação com os professores e a gestão, além de adquirir um maior conhecimento da prática cotidiana desses profissionais.

É importante salientar que três coordenadoras registraram que compartilham os seus planos com a direção e com os professores para o aperfeiçoamento dos mesmos com as sugestões e demandas apresentadas. Consideramos esse compartilhamento das ações importante por estimular o trabalho em equipe e o comprometimento de todos com as ações que visam a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a atuação do CP é alicerçada no planejamento estratégico e flexível de práticas junto aos professores, gestores e demais profissionais que contribuem direta ou indiretamente para a implementação de ações pedagógicas, visando a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. A sistematização da própria prática, o planejamento e replanejamento de ações são especificidades do coordenador e enriquecem sua atuação (VASCONCELLOS, 2007).

Ao elaborar o seu plano de ação, o CP explicita as suas intencionalidades, objetivos e caminhos que deseja percorrer. Perguntamos às participantes da pesquisa o que as mesmas esperam alcançar/atingir com o trabalho na coordenação pedagógica e se elas acreditam que têm conseguido alcançar os objetivos propostos. A partir das respostas obtidas, compreendemos que, apesar dos desafios enfrentados, 100% das coordenadoras acreditam que têm conseguido realizar um trabalho de qualidade, alcançando os objetivos propostos conforme o relato de uma das participantes:

Sim. Persistência, paciência e muito foco. Estamos transformando a instituição em algo sensível, aberto ao território... um lugar lúdico e gostoso para crianças e adultos sentirem-se realizados e felizes. (Angélica).

A resposta dessa coordenadora e de outras cinco nos leva a constatar que as mesmas estão conseguindo sair do nível da prática para a práxis nas escolas onde atuam, uma vez que elas têm buscado exercer ações que estão propiciando transformações na escola e na comunidade. Elas estão agindo de acordo com o que Vázquez (2011) e Freire (1987, 2002) propõem, que é sobre a necessidade da organização de atividades transformadoras no desenvolvimento de ações reais reflexivas, saindo do plano teórico/imaginário e concretizando as suas ações em práticas efetivas e significativas, na perspectiva da transformação da realidade posta. Podemos constatar essa afirmação através das seguintes respostas:

Sempre busco fazer o melhor dentro das possibilidades. Acredito que temos conseguido fazer um bom trabalho. Considero o alcance dos objetivos em equipe. Todos, direção, coordenação, professores e funcionários trabalham em equipe para isto. Percebemos este alcance no desenvolvimento das crianças, no retorno das famílias. (Ana).

Colaborar para a escola [...] ser uma escola de Educação Infantil inclusiva, diversa e de qualidade, que valoriza a criança e garante seus direitos. Sim. Ainda há muito pra conquistar, mas me sinto realizada em fazer parte da escola que estamos construindo. (Clara).

Ter uma educação de qualidade promovendo experiências significativas, possibilitando as crianças o conhecimento de novas leituras e brincadeiras lúdicas, pois acredito que brincando também se aprende. Considero que o brincar na minha escola foi uma conquista significativa, temos espaços adequados para cada idade e o momento da brincadeira hoje já faz parte do planejamento diário das professoras. Além disso, considero importante uma outra conquista que obtive ao longo da minha jornada como professora

coordenadora pedagógica, que é a confecção dos planejamentos pelas professoras, que a princípio apresentavam muita resistência em fazer os planos de aula. (Anna Maria).

O objetivo maior é que os professores compreendam seu trabalho, atuem de forma competente, respeitosa, afetiva e ética com os alunos, fazendo-os avançar intelectual e moralmente. Sim, entendo que tenho conseguido alcançar os objetivos, na medida do possível. (Cristal).

Na escola em que trabalho a equipe é muito boa, por conta disso tenho conseguido desempenhar meu papel. Na coordenação é impossível conseguir um bom desempenho se a equipe não trabalha bem. Fazemos uma educação pública de qualidade e nos destacamos no bairro em que estamos inseridas. Esse é meu objetivo: fazer uma educação pública de qualidade para população. Acredito que ele tem sido alcançado. Pois nos avaliamos constantemente e também somos avaliados pelos pais. Assim como a avaliação das crianças também nos faz perceber os avanços conquistados por nós e por eles. (Professora Coordenadora).

Através das respostas das Coordenadoras Ana e Professora Coordenadora, percebemos que um dos critérios para que as mesmas alcancem êxito e qualidade nas suas propostas e ações é a colaboração da equipe. Acreditamos que uma equipe unida e comprometida é primordial para o alcance dos objetivos. Para Orsolon (2001), o coordenador precisa estar em sintonia com o grupo, desejando uma equipe em harmonia para que se concretize um trabalho de fato transformador da realidade escolar na qual está inserido.

Consideramos necessário ressaltar e enfatizar que ser coordenador não significa conduzir isoladamente as ações pedagógicas e colher sozinho os frutos de uma ação inovadora, uma vez que o trabalho da coordenação, apesar de ser de responsabilidade organizacional do coordenador, é essencialmente coletivo, sendo o coordenador um dos atores que compõem o coletivo da escola (ORSOLON, 2001). O coordenador deve estar consciente de que não trabalha de maneira isolada, e que sua função primordial está na articulação e mediação com os diferentes atores da comunidade escolar.

No entanto, acreditamos que nem sempre o que se planeja é possível ser realizado, pois no dia a dia da escola vão ocorrendo situações que mudam o caminho previsto pelo CP, como, por exemplo, pais que surgem para conversar sem agendamento, problemas em sala em que é preciso dar auxílio, fatos inesperados que interferem no planejamento já elaborado e desviam o foco das suas ações.

Nesse momento é necessário equilíbrio para reorganizar as estratégias de trabalho e contar com os colaboradores que atuam na escola. Um outro entrave para a concretização das ações na escola é a falta de recursos e materiais que dependem de instâncias superiores, conforme o relato da coordenadora Querubim: “Não tanto como gostaria, porque não disponho de tanta autonomia, de mais recursos físicos e materiais por parte da SEDUC, para realizar as atividades”.

Ao afirmarem que alcançam os objetivos que são propostos para o seu trabalho, as CPs precisam ter claro quais os reflexos ou impactos que as suas ações promovem na prática dos professores. Será que realmente tem ocorrido mudança nas práticas dos professores? Como é possível constatar essas mudanças? Sobre esse aspecto, todas as coordenadoras (100%) destacaram que percebem transformações em vários aspectos, mas principalmente nas propostas inovadoras, questionadoras e reflexivas que passaram a compor os planejamentos das aulas.

As participantes acrescentaram nas suas respostas que, através da formação continuada, as professoras ampliam os conhecimentos em relação ao processo de ensino-aprendizagem e discutem e constroem juntas os projetos, as sequências didáticas e outras propostas lúdicas, desejando um desenvolvimento significativo das crianças. Podemos verificar essa nova postura através do relato da Coordenadora Cristal:

Nas intervenções que os professores tem com os alunos, como se dirigem e tratam cada um, em sua particularidade. Percebo no avanço das produções escritas, na criatividade ao pensar e planejar novas atividades. (Cristal).

Através das respostas analisadas, percebemos o caráter articulador e transformador das atividades desenvolvidas pelas coordenadoras, principalmente quando estão vinculadas a ações formativas direcionadas para a reflexão da prática pedagógica do professor, bem como para a melhoria da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças.

A formação dos professores e as mudanças e transformações na escola são processos interligados – uma via de mão dupla –, sendo necessário o engajamento e compromisso coletivo em busca das melhorias. Hernández (1998) propõe que a formação ocorra considerando o professor “um profissional competente, reflexivo e aberto à colaboração com seus colegas” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 11), pois o

professor aprende principalmente com a prática, com a interação e com troca constantes entre os seus pares.

As escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulado com as escolas e os seus projetos. A formação de professores deve ser concebida como um dos componentes da mudança, em conexão estreita com outros setores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante e produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança interativa dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas. (NÓVOA, 1992, p. 28).

Nessa perspectiva, as ações de formação continuada e outras ações do CP no ambiente escolar exigem um compromisso muito amplo com a comunidade onde ele está inserido e, principalmente, consigo mesmo. Trata-se de um compromisso social e político que o ajuda no desenvolvimento da práxis pedagógica e reverbera na ação do professor, em sala de aula, assumindo e colocando em prática as mudanças almejadas.

As participantes pontuaram que as ações transformadoras que ocorrem no ambiente escolar, produzidas através da formação continuada, além de reflexos na prática dos professores, impactam significativamente na qualidade do trabalho com as crianças e com toda a comunidade escolar. Elas relataram que as ações de acompanhamento dos professores, formações e reflexões sobre a prática estão interligadas e todos saem ganhando na melhoria da qualidade do ensino aprendizagem ofertado pela escola, conforme descrito pela Coordenadora Clara.

Participação e orientação nos planejamentos e a formação estão entrelaçados. O que percebemos no planejamento e nas observações da turma, precisamos problematizar na formação. Essas ações impactam na qualidade do trabalho com as crianças. (Clara).

Quando nos referimos à coordenação pedagógica da Educação Infantil, que é a etapa de atuação das coordenadoras participantes desta pesquisa, entendemos que a mesma se constitui em um espaço de formação profissional, articulação, mediação e desenvolvimento de propostas pedagógicas imprescindíveis para a

constituição da qualidade e da identidade das instituições educativas. Para o alcance dessa qualidade e identidade institucional, esse ambiente deve ser permeado de reflexão e diálogo com todos os atores que o compõem. O apoio e a participação da família são fatores primordiais para a garantia de algumas propostas com as crianças, principalmente dessa primeira etapa da educação básica.

É considerado um indicador de qualidade da escola o estímulo que ela oferece para a participação dos pais e de toda a comunidade que a circunda na vida escolar dos alunos. A importância dessa participação é reconhecida tanto pela LDB em seus vários artigos quanto pelo Estatuto da Criança e do Adolescente que, no seu artigo 53, parágrafo único, define ser 'direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais. (PORTELA; ATTA, 2001, p. 166).

Diante desse contexto de importância sobre a participação dos pais e da comunidade na escola, as respostas das coordenadoras confirmam que ocorrem interações positivas, ocasionando resultados significativos e transformadores. Percebemos que o trabalho do CP colabora nesse elo com a comunidade e os pais, pois ele atua como o articulador e potencializador das relações entre escola/família/comunidade. Seis coordenadoras relataram que percebem o reflexo e impacto do seu trabalho na comunidade escolar, através das avaliações, feedbacks e elogios que recebem, conforme as descrições a seguir:

A relação com a comunidade escolar é constante. Então, o retorno deles sobre o trabalho da escola também é constante e perceptível em suas falas e posições. (Ana)

São oito anos de um trabalho árduo! Pois a instituição não recebia as famílias; não tinha Caixa Escolar; sem professor concursado; nenhum brinquedo; foco na cópia escrita... estamos avançando constantemente, apesar das dificuldades enfrentadas! (Angélica).

Percebo que existe confiança e segurança da equipe de professoras, demais funcionários e das famílias no meu trabalho. Percebo uma escola com a proposta pedagógica alicerçada. (Clara).

Diante das situações exitosas com os feedbacks e avaliações perceptíveis. (Iasmin).

Quando eu cheguei nessa escola nunca tinha tido coordenação pedagógica lá. A escola era estéril e sobrava vagas em todas as turmas. Sete anos se passaram e conseguimos mudar muita coisa.

Inclusive construímos em grupo o PPP da escola. Hoje, um dia antes da matrícula os responsáveis pelas crianças dormem na fila para não perderem a vaga. Assim que abrimos as matrículas elas duram uma manhã. Graças a Deus nossos esforços refletem em uma comunidade satisfeita com nosso trabalho. (Professora Coordenadora).

De forma positiva, pois as mães gostam e elogiam muitas atividades desenvolvidas na escola. (Querubim).

Compreendemos que um coordenador consciente do seu papel cultiva a parceria entre pais, crianças, professores e direção, articulando os mesmos em busca de um bem maior que é a qualidade educacional. Esse profissional, tão importante, colabora para aproximar e transformar as pessoas envolvidas na educação, edificando um ambiente democrático, motivador e repleto de resultados positivos, constatado nas respostas das participantes acima.

Quando perguntadas sobre quais as atividades realizadas que mais exigem dedicação do coordenador pedagógico, cinco coordenadoras relataram que são o acompanhamento do trabalho do professor aliado à formação continuada. Novamente, percebemos que a formação continuada é uma das prioridades das participantes em suas ações nas escolas de Educação Infantil no município de Feira de Santana.

Compreendemos que para realizar com competência e qualidade o acompanhamento do trabalho pedagógico e as formações continuadas dos professores, o CP tem que ir além do conhecimento teórico, pois é preciso atenção, percepção e sensibilidade para conseguir identificar as necessidades dos alunos e professores, mantendo-se sempre atualizado, procurando fontes de informações e refletindo sobre sua prática. O CP deve estar sempre vigilante em muitos aspectos, valorizando os profissionais que compõem a sua equipe e acompanhando os processos e os resultados. É necessário ressaltar que esse percurso nem sempre é feito com segurança e tranquilidade pelo CP, pois os diversos elementos e responsabilidades que enfretam, o medo, a resistência, a insegurança e os desafios também fazem parte dessa trajetória.

Nesse sentido, as participantes da pesquisa apontaram quais os desafios que as mesmas enfrentam no desenvolvimento da função nas escolas de Educação Infantil no município de Feira de Santana. Ao analisar as respostas, percebemos que a maioria dos desafios apresentados estão relacionados com questões

institucionais, ligadas à SEDUC, as quais dificultam um trabalho mais coeso nas escolas, conforme os relatos abaixo:

Muitas questões acabam influenciando no trabalho da coordenação, como a dificuldade muito grande em contratação e manutenção de estagiários, fazendo com que haja uma rotatividade muito grande; a garantia da reserva de carga horária dos professores; a falta de qualificação dos funcionários de apoio; a não presença de uma vice-direção (na minha realidade). São algumas questões que de certa forma impedem ou desviam uma atuação mais eficiente. (Ana).

A SEDUC trabalha com ações muito aquém do século XXI. Não há uma proposta pedagógico-administrativa que supere a chegada de pessoas nos cargos políticos e que faça contribuir com boas políticas públicas. Sem acompanhamento às escolas, sem valorização dos professores, com cortes de salários etc., fica difícil a gente conseguir motivar a equipe. Usam-se os técnicos apenas para a promoção de programas de governos, muitas vezes através de ações ultrapassadas e sem base científica. Os gestores da maioria das escolas também deixam muito a desejar. Sem conhecimento sobre educação, em especial Educação Infantil e sem compromisso ético, abandonadas pelo órgão central, não há como haver a promoção da instituição pelas formas democráticas e transparentes de gerenciar. As escolas se tornam um espaço para troca de votos e apadrinhamentos daqueles que querem permanecer na função, causando muito prejuízo a toda a comunidade escolar. (Angélica).

Não temos um tempo para a formação coletiva, para revisão do PPP. Fazemos um malabarismo na escola com apoio das estagiárias para conseguirmos um tempo para formação em grupo, mesmo assim é muito pouco tempo. Não somos ouvidas para a tomada de decisões da SEDUC. Há pouca formação e nenhum acompanhamento do nosso trabalho. Seguimos praticamente sozinhas. (Clara).

Organizar o trabalho pedagógico em meio a tanta falta de organização e informação da SEDUC. Motivando professores em meio a atrasos e cortes de salários. (Iasmin).

Os desafios são muitos, desde a desvalorização salarial, até a tentativa de mudança de mentalidade das famílias, que vê a escola de Educação Infantil apenas como um espaço para depositar seus filhos e ter um sossego deles por 4 horas. (Professora Coordenadora).

Muito depende dos prazos que a SEDUC nos disponibiliza e não apoia a categoria com recursos imprescindíveis a um trabalho digno. E com o tempo curto para as formações acontecerem dentro da escola. (Querubim).

De acordo com as respostas apresentadas, os desafios são diversos e influenciam na qualidade do trabalho da coordenação pedagógica. Observamos que

questões como o acompanhamento às escolas, a desvalorização profissional e salarial, os cortes de salários, a falta de professores e a ausência de articulação das ações com as escolas são desafios presentes em praticamente seis respostas. A partir da análise das respostas anteriores, percebe-se que, apesar desses desafios, os profissionais que atuam nas escolas municipais de Feira de Santana vêm assumindo uma postura revolucionária e consciente, sendo geradores de mudança e transformação da realidade que lhe é posta, fazendo o seu melhor dentro das possibilidades e condições que lhe são oferecidas. A tomada de consciência oportuniza situações de inovações, reinvenções e transformações. Neste aspecto, Freire (2002) defende uma educação corajosa e reflexiva.

A partir das relações do homem com a realidade resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão. Vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo das relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiando e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade. A não ser em termos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. (FREIRE, 2002, p.43).

Analisando a relação da ação-reflexão-ação referida por Freire (1987) como primordial no trabalho do CP e do professor, constatamos que um dos desafios que está presente nas respostas de seis participantes é o desafio de garantir a formação continuada sem um tempo apropriado e propício para acontecer, uma vez que a reserva de carga horária que está sendo implementada no município de Feira de Santana ainda é um processo desafiador e desgastante para os professores, que vem sendo almejada por todos há algum tempo, porém a sua efetivação ainda não está totalmente organizada e legitimada pela SEDUC.

A questão que os CPs mais enfatizam é o tempo para as formações coletivas, que deixou de existir oficialmente com o início da implantação da reserva de carga horária. Esses momentos eram ricos por promoverem a troca de experiências, revisão do PPP, construções e discussões coletivas, avaliação institucional e outras propostas que surtem mais efeito quando pensadas coletivamente, com o compartilhamento de ideias, responsabilidades e ações. As

coordenadoras expressaram sobre o impacto da reserva de carga horária da seguinte forma:

Sim. Garantir a reserva como estava sendo, tendo que seguir dias e horários específicos direcionados pela SEDUC, afetou diretamente nas nossas reuniões, formações etc. (Ana).

A reserva de carga horária trouxe algum impacto positivo quando realmente pudemos usufruir dela no ano de 2019. Foi o ano que mais tivemos reuniões de planejamento com as professoras. Já para as formações, melhor eram os ACs antigos das sextas-feiras, quando contávamos com o grupo reunido. Tenho várias atas de formações de 2019, quando repetia por até dez vezes a mesma formação, visando atender R1, R2¹¹, estes por grupos etários e estagiárias em dois turnos. Coisa de maluco que não faço mais! Depois que acabou o contrato das professoras de REDA, nunca mais fomos beneficiadas com essa lei. Hoje temos três classes funcionando somente com estagiárias, e nenhum professor para fazer cumprir a reserva de carga horária! Essa forma contraditória e centralizadora que as horas de reserva foram organizadas pela SEDUC impossibilita as formações no chão da escola, como orientam os estudiosos do assunto, muito valorizadas em redes mais progressistas. Inadmissível tanto atraso na forma de pensar a educação em Feira de Santana! (Angélica).

Sim. Dificuldade de reuniões coletivas, especialmente para a revisão do PPP – estamos com a revisão parada desde 2018. (Clara).

A reserva gerou impactos. Foi um desafio pra o coordenador estabelecer um encontro com todos os educadores visto que a reserva ocorre em dias diferenciados. (Anna Maria).

Sim. As reuniões de formação que eram feitas com toda a equipe de professores reduziram-se a atendimentos individuais, que não surtem as mesmas discussões e aprendizados coletivos. Sem dúvida, a formação continuada perdeu muito da sua qualidade. (Cristal).

Consideramos importante e urgente essa discussão de forma coletiva no município de Feira de Santana, envolvendo a SEDUC, o Sindicato de Professores e os professores para que a Lei Federal 11.738/2008 (Lei do Piso), que estabelece parâmetros gerais para a composição da jornada dos profissionais da educação, se efetive completamente. Essa Lei é conhecida como Lei do Piso, porque regulamentou e definiu um piso salarial mínimo a ser instituído em todo território

¹¹ Esses termos foram apresentados na Portaria nº 23/2019, que dispõe sobre a Atividade Complementar (AC) dos professores das Unidades de Ensino Municipais e/ou conveniadas. Primeiro Regente (R1) é o Professor de referência que assumirá 01 (uma) turma, totalizando 15 (quinze) horas semanais de interação com o educando; e Segundo Regente (R2) é o Professor que assumirá 03 (três) turmas, disponibilizando 05 (cinco) horas na primeira turma, 05 (cinco) horas na segunda turma e 05 (cinco) horas na terceira turma.

nacional, que atualmente é R\$ 3.845,63 para uma jornada de 40 horas semanais, e consta também nessa mesma lei a regulamentação da carga horária a ser destinada ao planejamento, formação e avaliação, que passou a ser de no mínimo 1/3 (um terço) da carga horária.

A referida lei estabelece que os professores com carga horária de 40 horas semanais têm direito a 26 horas em sala e 14 horas para Atividade Complementar (AC), planejamento individual e com seus pares, e para os professores com carga horária de 20 horas semanais são 13 horas em sala de aula e 7 horas para planejamento e AC.

Devido à interferência em questões financeiras e burocráticas nos municípios, em que os mesmos teriam que ampliar significativamente o investimento na educação através da contratação de professores para suprimento dessas horas de reserva de carga horária, a implantação da Lei do Piso em todo o país não ocorreu de forma rápida e adequada após sua promulgação. Muitas lutas, ações judiciais e greves de professores foram e são necessárias para a sua efetivação, pois, assim como em Feira de Santana, alguns municípios ainda estão em processo de implantação.

Desse modo, garantir um piso salarial mínimo em nível nacional e especificar jornada de trabalho destinada ao planejamento, formação e avaliação representa significativo progresso para os profissionais da educação pública brasileira. No município de Feira de Santana, conforme o relato das coordenadoras participantes da pesquisa, vem ocorrendo algumas dificuldades devido à forma como foi organizada. A última portaria publicada no Diário Oficial do Município foi a de nº 23/2019, em 17/04/2019, que dispõe sobre a atividade complementar (AC) dos professores das Unidades de Ensino Municipais e/ou conveniadas:

Art. 1º - Regular o horário de Atividade Complementar (AC) dos professores que lecionam na Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais e dos professores que realizam Atendimento Educacional Especializado (AEE), destinado a planejamento, avaliação, estudos, reuniões pedagógicas, reuniões com pais e/ou responsável legal, se necessário, atualização acadêmica do Sistema Integrado de Educação, formação continuada do professor e acompanhamento pedagógico da escola.

Art. 2º - O período destinado às Atividades Complementares (AC's) dos professores que lecionam na Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais deverá ocorrer em horário de não

regência de classe, sem ferir o direito dos estudantes aos 200 (duzentos) dias letivos e às 800 (oitocentas) horas, obedecendo aos seguintes critérios:

I - Para os docentes em exercício no regime de trabalho de 90 (noventa) horas, observando o acordo de implementação gradativa da reserva de carga horária e a disposição orçamentária e financeira do município, 05 (cinco) horas semanais, distribuídas do seguinte modo:

a) 04 (quatro) horas, em dia específico, respeitando o art. 6º, incisos I e II desta portaria, conforme o calendário de Atividade Complementar disposto no anexo I ou II, dependendo da etapa de ensino ou do polo/distrito ao qual pertence.

b) 01 (uma) hora em outro dia da semana, destinada ao planejamento na Unidade de Ensino e, preferencialmente, preenchimento do Sistema Integrado de Educação.

II - Para os docentes em exercício no regime de trabalho de 180 (cento e oitenta) horas, observando o acordo de implementação gradativa da reserva de carga horária e a disposição orçamentária e financeira do município, 10 (dez) horas semanais, distribuídas do seguinte modo:

a) 08 (oito) horas em dia específico, respeitando o art. 6º, incisos I e II desta portaria, conforme o calendário de Atividade Complementar disposto no anexo I ou II, dependendo da etapa de ensino ou do polo/distrito ao qual pertence.

b) 02 (duas) horas em outro dia da semana, sendo 01 (uma) hora em cada turno de trabalho, destinadas ao planejamento na Unidade de Ensino e, preferencialmente, preenchimento do Sistema Integrado de Educação.

[...]

Art. 6º - Para a elaboração do horário da Atividade Complementar, a cada 90 horas de regência do professor da Educação Infantil e do Ensino Fundamental Anos Iniciais, a gestão escolar deverá respeitar a seguinte disposição:

I - Professor que leciona na Educação Infantil

a) O professor que leciona na Educação Infantil como Primeiro Regente (R1) dos grupos 03, 04 e 05, realizará 04 (quatro) horas da Atividade Complementar na segunda-feira ou na terça-feira ou na quarta-feira, conforme a organização do seu horário na Unidade de Ensino e seguindo o cronograma do Anexo I;

b) O professor que leciona na Educação Infantil como Primeiro Regente (R1) dos grupos 01, e 02, realizará 04 (quatro) horas da Atividade Complementar na quinta-feira, seguindo o cronograma do Anexo I;

c) O professor que leciona na Educação Infantil como Segundo Regente (R2) dos grupos 01 ao 05, realizará 04 (quatro) horas da Atividade Complementar na quinta-feira ou na sexta-feira, conforme a organização do seu horário na Unidade de Ensino e seguindo o cronograma do Anexo I;

§ 1º - Cabe à direção escolar organizar o horário de Atividade Complementar (AC) do R1 e do R2, organizando os professores em quantidade proporcional entre os dias disponíveis para AC, conforme dias designados nesta portaria. (FEIRA DE SANTANA, 2019, p. 14-16).

O anexo mencionado na portaria apresenta o cronograma que deve ser seguido pelos professores com a divisão dos dias em que os mesmos devem realizar AC nas unidades de ensino, dias de formação complementar da SEDUC e os dias de livre escolha, conforme a Figura VI.

Figura VI. Cronograma de atividade complementar dos professores da educação pública municipal de Feira de Santana, 2019.

Diário Oficial Eletrônico
Município de Feira de Santana

ANO V - EDIÇÃO 983 - DATA 17/04/2019

ANEXO I
CRONOGRAMA DE ATIVIDADE COMPLEMENTAR – 2019
EDUCAÇÃO INFANTIL (R1 e R2), ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS (POLOS I, II, III, IV, V e DISTRITOS DE BONFIM DE FEIRA, HUMILDES, JAGUARA e TIQUARUÇU)

MARÇO							ABRIL						
D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S
					1	2		1	2	3	4	5	6
3	4	5	6	7	8	9	7	8	9	10	11	12	13
10	11	12	13	14	15	16	14	15	16	17	18	19	20
17	18	19	20	21	22	23	21	22	23	24	25	26	27
24	25	26	27	28	29	30	28	29	30				
31													
MAIO							JUNHO						
D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S
			1	2	3	4							1
5	6	7	8	9	10	11	2	3	4	5	6	7	8
12	13	14	15	16	17	18	9	10	11	12	13	14	15
19	20	21	22	23	24	25	16	17	18	19	20	21	22
26	27	28	29	30	31		23	24	25	26	27	28	29
							30						
JULHO							AGOSTO						
D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S
	1	2	3	4	5	6					1	2	3
7	8	9	10	11	12	13	4	5	6	7	8	9	10
14	15	16	17	18	19	20	11	12	13	14	15	16	17
21	22	23	24	25	26	27	18	19	20	21	22	23	24
28	29	30	31				25	26	27	28	29	30	31
SETEMBRO							OUTUBRO						
D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S
1	2	3	4	5	6	7			1	2	3	4	5
8	9	10	11	12	13	14	6	7	8	9	10	11	12
15	16	17	18	19	20	21	13	14	15	16	17	18	19
22	23	24	25	26	27	28	20	21	22	23	24	25	26
29	30						27	28	29	30	31		
NOVEMBRO							DEZEMBRO						
D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S
					1	2	1	2	3	4	5	6	7
3	4	5	6	7	8	9	8	9	10	11	12	13	14
10	11	12	13	14	15	16	15	16	17	18	19	20	21
17	18	19	20	21	22	23	22	23	24	25	26	27	28
24	25	26	27	28	29	30	29	30	31				

LEGENDA	
	AC NA UNIDADE DE ENSINO
	FORMAÇÃO COMPLEMENTAR DA SEDUC
	LOCAL DE LIVRE ESCOLHA
	LOCAL DE LIVRE ESCOLHA – ACUMULO SEMANAL DE HORAS

Fonte: Feira de Santana (2019).

De acordo com a Figura VI e as normas determinadas pela Portaria nº 23/2019, percebemos as inquietações e angústias das coordenadoras por não conseguirem realizar as formações e encontros coletivos. A forma como a SEDUC-

FSA organizou o cronograma com dias e horários específicos fragmenta e fragiliza as ações coletivas, conforme justifica a Coordenadora Cristal:

As reuniões de formação que eram feitas com toda a equipe de professores reduziram-se a atendimentos individuais, que não surtem as mesmas discussões e aprendizados coletivos. Sem dúvida, a formação continuada perdeu muito da sua qualidade. (Cristal).

É preciso ressaltar que não estamos desconsiderando a importância do atendimento individual entre o CP e o professor. Os momentos individuais contribuem para uma reflexão e aperfeiçoamento da prática pedagógica, conforme duas das coordenadoras relataram nas suas respostas:

Melhor organização para encontros individuais com os professores para demandas específicas. (Iasmin).

Com certeza. Ajuda muito ter um tempo exclusivo com cada professor e ele também ter mais tempo em casa para planejar. (Professora Coordenadora).

Ao ter um tempo individual com o professor, o CP pode obter como ponto de partida para a formação e a reflexão a prática cotidiana que o mesmo exerce em sala de aula e problematizá-la, identificando os conhecimentos que seriam necessários para o professor se instrumentalizar teórica e praticamente. Dessa forma, o processo de formação continuada contribuirá para que ele retorne à sala de aula com uma compreensão mais orgânica da prática pedagógica, transformando-a qualitativamente em práxis. Entendemos que a formação continuada auxilia o professor na reflexão sobre o seu trabalho, enriquece seus conhecimentos na percepção dos seus acertos e na identificação de onde e como pode melhorar, possibilitando-o, assim, a criar estratégias pedagógicas para sanar suas dificuldades e aprimorar seus planejamentos.

Como observamos no decorrer da análise, as CPs possuem objetivos transformadores da sua realidade, porém alguns fatores são obstáculos para a concretização das mudanças que almejam, visto que uma boa parte dessas transformações não depende somente delas, mas principalmente da intervenção dos órgãos competentes. É notório que a disponibilidade de tempo para formação dos professores é de responsabilidade da SEDUC; porém, conforme o relato da

Coordenadora Clara, ela consegue uma forma de fazer acontecer os encontros coletivos na escola:

Não temos um tempo para a formação coletiva, para revisão do PPP. Fazemos um malabarismo na escola com apoio das estagiárias para conseguirmos um tempo para formação em grupo, mesmo assim é muito pouco tempo. (Clara).

A práxis da coordenadora está fundamenta nas reflexões de Vázquez (2011), visto que, como já referido anteriormente, o autor aponta a necessidade da organização de atividades transformadoras no desenvolvimento de ações reais reflexivas, aspirando à transformação da realidade. Além disso, conforme Freire (2002) – também já pontuado ao longo deste trabalho – o fazer do homem, através da sua reflexão e da sua atividade criadora, o leva a transformar e recriar a sua realidade e o seu mundo, assim como pudemos perceber através das ações das coordenadoras analisadas nesta pesquisa.

Pode-se dizer, portanto, que as coordenadoras participantes desta pesquisa têm conseguido realizar a práxis nas suas escolas, superando desafios e situações como as que foram colocadas e analisadas ao longo da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperar é ir atrás, esperar é construir, esperar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperar é juntar-se com outros para fazer de outro modo...

Paulo Freire

Apresentamos, neste momento, as principais conclusões obtidas na realização desta pesquisa, não com o objetivo de finalizar a reflexão sobre a práxis do coordenador pedagógico na educação pública municipal em Feira de Santana, mas no intuito de provocar e construir a esperança por uma educação emancipatória, inclusiva e que atenda à diversidade. Assim, apresentamos as reflexões de Freire (2007), que é um dos autores que fundamentam esta pesquisa, para ressaltar que é tempo de esperar! Esperar não no sentido da esperança de quem espera, de quem aguarda passivamente, mas no sentido de quem se move, de quem busca transformação.

Nesse sentido, quando declaramos que é tempo de esperar, estamos falando que é tempo de transformar, de buscar novos caminhos e novas possibilidades. A temática da esperança é uma das categorias fundamentais da epistemologia freiriana e se associa com outros conceitos, como utopia e sonho. Ou seja, esses termos nos indicam que é possível romper as barreiras entre a prática e a práxis e buscar com esperança a transformação da realidade, mudar o presente e intentar outro futuro com ações reflexivas e coletivas.

Segundo Freire (2002), o homem é um ser da práxis – ato de ação-reflexão –, pois reflete e age para se transformar e transformar a realidade. Assim, a práxis é a unidade dialética entre a ação e a reflexão dos seres sobre o mundo. Nesse contexto, o CP emerge como um dos principais atores no ambiente escolar que pode desenvolver uma práxis transformadora, crítica e consciente. Entendemos, porém, que não é uma tarefa fácil – como nos apresentaram as participantes da pesquisa –, porém é possível se a comunidade escolar estiver engajada e comprometida.

Nessa perspectiva, ao adentrar a questão norteadora do presente trabalho, foi possível compreender que o CP vem fazendo diferença no ambiente educacional, pois as ações desenvolvidas pelo mesmo, em parceria com os outros atores (gestores, professores, funcionários, alunos e pais), estão colaborando na construção das mudanças necessárias para a transformação do contexto escolar, a partir da qualificação das práticas pedagógicas e da reflexão-ação-reflexão.

Com base nessa questão de pesquisa, propomos como objetivo geral do presente estudo analisar a práxis do CP como o profissional que propicia mudanças na escola e na comunidade, a partir dos determinantes políticos e pedagógicos na educação pública municipal de Feira de Santana em escolas de Educação Infantil. A práxis discutida neste trabalho foi baseada nos pressupostos do materialismo histórico e dialético, a partir de Vázquez (2011), Freire (1987, 2002) e Marx (2000, 2007). Entendemos que a atividade prática consiste em uma ação do homem no mundo natural, muitas vezes mecânica e sem reflexão, enquanto que a práxis transcende a ação, indo ao nível da reflexão. A práxis, portanto, seria a união da teoria com a prática voltada para o agir transformador da realidade, com base em uma consciência crítica da mesma.

Ao analisar a atividade do CP, inferimos que a práxis é essencial, porque quando a atividade desse profissional é atenta e reflexiva, permeada de intencionalidades, traz em seu interior a unidade teoria-prática e reflexão-ação. Essa unidade contribuiu para a construção de conhecimentos e a transformação crítica de uma realidade, ocasionando assim uma práxis revolucionária, como pudemos constatar através das respostas das participantes da pesquisa no Capítulo IV.

Esta pesquisa desenvolveu-se numa abordagem de cunho qualitativo, a qual propõe um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para a compreensão detalhada do objeto de estudo e por acreditarmos que, nessa abordagem, todos os participantes da pesquisa contribuem com a elaboração do conhecimento.

A matriz epistemológica crítico-dialética fundamentou esta pesquisa, pois as teorias críticas trazem à luz uma reflexão e uma leitura crítica e dialética das desigualdades sociais e do contexto político subjacente, revelando o comprometimento do pesquisador com a transformação da realidade circundante. Nesse sentido, com base nesses ideais do método crítico-dialético, elencamos as

categorias mediação, hegemonia, contradição e práxis para o desenvolvimento e análise da realidade.

Ao analisar a categoria hegemonia, constatamos que o CP, por atuar nos âmbitos político e social da escola, sendo um líder do seu grupo, pode colaborar tanto na consolidação da hegemonia como na formulação da contra-hegemonia. Através da categoria contradição percebemos que o movimento social e de aprendizagem é constante no ambiente escolar, ocasionando conflitos de ideias, opiniões e pensamentos, no qual o CP pode colaborar na superação dessas contradições através de consenso e diálogo. A categoria mediação foi de suma importância por compreender que o CP exerce essa ação de mediar o saber e as relações sociais entre os atores escolares. Mediante a categoria práxis, que perpassa todo o trabalho, inferimos que o coordenador, ao pensar e agir com intencionalidade em suas ações no ambiente escolar e com os atores que nele atuam, reflete constantemente sobre os seus atos e colabora para a transformação da sua realidade.

Nesta pesquisa, a análise bibliográfico-documental ofereceu elementos importantes para configurar o contexto político de criação da função do CP no Brasil, no estado da Bahia (legislação específica para a rede estadual da Bahia) e, especificamente, em Feira de Santana. Com base na análise documental realizada previamente, a pesquisa limitou-se ao período de quando foram encontradas as primeiras informações oficiais sobre a função de CP no município – de 2005 a 2021 –, quando, então, iniciou-se a coleta de dados. A pesquisa bibliográfica foi realizada através das diversas literaturas que tratam sobre a temática do CP, o que possibilitou o levantamento de informações históricas, políticas e pedagógicas sobre a origem e a constituição da coordenação pedagógica em nível nacional e local, como também fundamentou teoricamente o estudo sobre a práxis.

Desse modo, a pesquisa documental sucedeu a partir de fontes históricas, normativas, legislações e documentos oficiais e institucionais que versam sobre o CP nos diversos âmbitos, em nível nacional, estadual e local, como os listados no Quadro V. Além desses documentos, foram enviados ofícios à SEDUC-FSA, presencialmente e através de e-mails, com a solicitação de dados oficiais sobre a constituição e regulamentação da função, número de coordenadores atuantes, quantidade e nome de escolas que contavam com a presença desse profissional e

outras informações relevantes para a pesquisa, mesmo quando não publicados oficialmente.

O acesso às diversas fontes que foram encontradas para a pesquisa se deu por meios digitais, de forma on-line, nos sites oficiais da prefeitura de Feira de Santana, na SEDUC-FSA e nos arquivos pessoais de alguns técnicos da mesma, de especialistas em educação e de professores, que colaboraram e fizeram parte do momento histórico da constituição e implementação da função de CP na educação pública municipal de Feira de Santana. Os mesmos foram analisados levando-se em consideração o contexto histórico-educacional-político em que foram construídos.

Vale ressaltar que a busca por esses documentos foi um processo desafiador, pois foi constatada a ausência de registros históricos desse processo em arquivos próprios da SEDUC-FSA. Foi necessária a elaboração de estratégias de mediação como contato com os sujeitos que colaboraram com esse processo para a obtenção dos dados e dos percursos que foram trilhados. Três colaboradoras da pesquisa continham materiais próprios da época em que foi instituída a função, os quais foram de suma importância para o resgate de todo o processo histórico.

Percebemos, no processo de investigação desta pesquisa, que o descaso com a documentação pública é uma realidade em nosso município: na transição de uma gestão para outra não existe preocupação com a preservação da memória, do registro de ações eficazes e significativas. Quando se perde um fato do passado, perde-se também um registro histórico, por mais restrito que seja. É importante a revisão do passado para poder compreender o presente e o futuro.

Um outro desafio que enfrentamos durante o decorrer da pesquisa foi o contexto excepcional de pandemia, já relatado no Capítulo I, no qual os CPs passaram a exercer as suas funções de forma remota, sendo necessário buscar novas estratégias para a produção de dados com os participantes. Dessa forma, o contato e a comunicação durante a pesquisa ocorreram através de e-mails com ofícios, formulários *Google Forms* e WhatsApp, gerando significativos materiais de análise para o estudo. Conforme explicitado, esse processo foi baseado nas orientações da CONEP para procedimentos em pesquisas com a utilização de ambiente virtual.

Os dados coletados e a análise dos mesmos foram fundamentais para identificar a práxis do CP nas escolas públicas municipais de Educação Infantil em Feira de Santana; além dos autores supracitados, esses dados foram discutidos à

luz de outros autores como Alarcão (2008), Almeida, Placco e Souza (2011), Aranha (1996), Saviani (2010), Vasconcellos (2006), Horta (2007), Oliveira (2009) e Orsolon (2001).

No que diz respeito aos objetivos específicos, apresentamos cada um com as análises e resultados que alcançamos. Desse modo, ao analisar a trajetória histórica, política, pedagógica e legal da constituição do CP em âmbito nacional e local, expomos como resultado que o percurso histórico de sua constituição foi marcado por avanços e retrocessos concomitantes com a própria história da educação brasileira. Como foi apontado no Capítulo II, a coordenação pedagógica, como atualmente é mais conhecida e denominada, originou-se na inspeção e posteriormente na supervisão educacional. À medida que a escola foi se transformando em um espaço organizado e com maior atuação na sociedade, começaram a existir agentes ligados aos órgãos centrais, os quais tinham a tarefa de inspecionar e fazer cumprir as normas que eram instituídas por um projeto desenvolvimentista de Estado. Assim, na sua origem, a coordenação do trabalho pedagógico surge com a intenção de supervisionar, o que gerava uma visão negativa, pois se relacionava a ações controladoras e fiscalizadoras, voltadas a aspectos mais políticos e administrativos.

No estado da Bahia, o histórico da supervisão não foi muito diferente do restante do país e sofreu intensa influência norte-americana impregnada na tendência tecnicista, que privilegiava os aspectos técnico-práticos em lugar dos teórico-práticos, apoiando a sua ação em aspectos instrumentais. Desse modo, os supervisores, a partir dos anos 80, foram se assumindo como planejadores e avaliadores da prática executada pelos docentes. A compreensão que chegamos neste estudo é a de que, com o advento da supervisão, ocorreu um esvaziamento da autoridade do professor e de seus saberes, ganhando força as decisões dos órgãos centrais de educação. Nos anos 90 mudou-se o perfil profissional e os mesmos passaram a se configurar como coordenadores pedagógicos, dos quais se esperava comprometimento político e técnico na organização do trabalho pedagógico.

Verificamos que um importante marco legal para o CP no estado da Bahia ocorreu através do Decreto nº 6.212, de 14 de fevereiro de 1997, no qual as denominações e atribuições dos supervisores e orientadores escolares foram definidas. Porém, no mesmo ano, em 1997, ocorreu uma nova mudança na

legislação, com a publicação do Decreto-Lei nº 7.023/97, no qual a função de coordenador pedagógico surge oficialmente na Bahia, abarcando as demandas da supervisão escolar e da orientação educacional. Apesar de todos esses “avanços”, o objetivo primordial dessas propostas de junção dos cargos era de cunho mais financeiro do que pedagógico, ou seja, almejava-se a redução de gastos do governo com a educação.

Dessa forma, as atividades que anteriormente eram desenvolvidas por dois profissionais da educação – Orientador Educacional e Supervisor Escolar – passaram a ser realizadas pelo CP. Entendemos que quando essas ações são realizadas em unidades escolares de pequeno porte, é possível que se consiga um mínimo de qualidade; porém, em unidades maiores, de médio e grande porte, o trabalho pedagógico pode ficar comprometido, tendo em vista que o CP não dará conta de atender todas as ações com a mesma qualidade.

De acordo com as atribuições do CP, citadas na Lei nº 8.261, de 29 de maio de 2002, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia (ver Capítulo II), percebemos que o coordenador possui uma variedade de funções e ações dentro do ambiente escolar, tendo em vista que parte das atribuições citadas ainda estão voltadas para funções técnicas e burocráticas, ficando perceptível o seu papel de “supervisionar” e “acompanhar” o professor e o processo educativo. É necessário que se revele e ressalte o papel articulador, formador e transformador que constitui o CP para que o mesmo venha a contribuir significativamente na melhoria da qualidade do processo educacional.

No âmbito local – Feira de Santana –, constatamos que a história da constituição da função de CP é recente e está em formação. Nesse sentido, só a partir da criação do Sistema Municipal de Ensino, nos anos de 1990, que Feira de Santana passou a levar em consideração a necessidade de um profissional que atuasse nos diversos setores do sistema educacional controlando, supervisionando e organizando o ensino.

Assim, no ano de 1994, o cargo de especialista em educação surgiu em Feira de Santana, em decorrência dos ideais de centralização e controle social do processo educacional nas escolas, baseado na educação tecnicista que ainda persistia nessa época, na qual se acreditava que no processo educacional deveria existir a separação entre os que pensam (especialistas) e os que executam (os professores), ou seja, uma fragmentação do pensar e do fazer. Assim, nesse

período inicial dos anos 90, os especialistas em educação eram considerados os intelectuais, os pensadores, os curriculistas, que exerciam a função de coordenação nas escolas e nos sistemas educacionais.

Dessa forma, através da Lei Complementar nº 1/94, o cargo de Especialista em Educação passou a existir no município de Feira de Santana e a referida lei apresentava quem poderia assumir esse cargo e as respectivas atribuições. Porém, ao analisá-la, inferimos que as atribuições citadas estão pautadas no controle das ações da escola, com a atuação do especialista em educação vinculada à fiscalização e à burocratização do ensino. Isso fica claro ao se avaliar as expressões que emanam da referida lei, como planejar, avaliar, reformular, traçar metas, estabelecer, orientar e inspecionar o cumprimento de normas.

Diante dessas constatações, percebemos que o município de Feira de Santana não propôs que os especialistas, na função de CP, exercessem uma práxis reflexiva, mas reafirmava e induzia uma prática mecânica e controladora. Vasconcellos afirma que “a equipe de coordenação escolar tem por função articular todo o trabalho em torno da proposta geral da escola **e não ser elemento de fiscalização**, de controle formal e burocrático” (VASCONCELLOS, 2007, p. 160, grifo do autor).

O município de Feira de Santana elaborou, entre 2004 e 2005, o Plano Estratégico da Secretaria Municipal de Educação, tendo como uma das metas previstas, no ano de 2004, a implantação do acompanhamento pedagógico nas unidades escolares da rede. Essa meta foi colocada em prática através da criação de um Projeto Piloto de Coordenação Pedagógica, o qual selecionou, no início de 2005, 35 coordenadores para atuarem inicialmente em 24 escolas, conforme podemos observar na Figura V desta pesquisa.

Ficou evidente através deste estudo que, a partir do ano de 2005, ampliou-se a compreensão de que o coordenador pedagógico é um profissional estratégico e que poderia colaborar para a melhoria da qualidade da educação e para a transformação dos processos de ensino-aprendizagem em Feira de Santana. Assim, após as constantes reivindicações e solicitações dos gestores escolares e também pela constatação da SEDUC-FSA da urgente necessidade de CPs nas escolas, no final do ano de 2005, já com a presença de 35 coordenadores participando do Projeto Piloto de Coordenação Pedagógica em 24 escolas, a Lei Complementar nº 1/94 foi acrescida pela nova Lei Complementar nº 26, de 14 de dezembro de 2005.

Esta lei trouxe, na sua redação, a possibilidade de que o professor concursado da rede que atendesse às determinações citadas na mesma pudesse assumir temporariamente a função de coordenador pedagógico.

Também mencionamos neste estudo a criação, em 2005, do Núcleo de Coordenação Pedagógica. Uma das atribuições deste Núcleo era desenvolver a seleção para CPs com o objetivo de assegurar um maior número de escolas com coordenadores. A SEDUC-FSA começou a realizar processos seletivos a partir do ano de 2006 para que professores pudessem atuar na referida função, com critérios específicos que deveriam ser seguidos. Nos três primeiros anos a seleção ocorreu anualmente; depois, passaram a acontecer de quatro em quatro anos.

Averiguamos através dos documentos oficiais apresentados nesta pesquisa que, em Feira de Santana, a função de CP pode ser exercida pelo especialista em educação ou pelo professor concursado, com graduação em Pedagogia e/ou um licenciado com especialização em gestão e coordenação pedagógica. Não há diferença na carreira, na carga horária de trabalho e no salário do professor que assume a função. O coordenador pode, a qualquer momento, retomar as suas funções iniciais de regência de classe se assim desejar.

Com relação ao segundo objetivo desta pesquisa, verificamos que, com a oficialização e chegada dos especialistas em educação no Sistema Municipal de Educação, começaram a acontecer algumas formações mais específicas para os profissionais que trabalhavam na gestão escolar (diretores e vice-diretores), para que os mesmos atuassem como multiplicadores das formações nas escolas.

Porém, constatamos que não acontecia a transposição didática, ou seja, o saber produzido no âmbito científico, durante as formações, não era transposto para o conhecimento construído em sala de aula. As ações e o fazer dos professores no seu dia a dia continuavam as mesmas, não possibilitando à práxis.

Inferimos que quando o CP desenvolve suas ações de maneira simplista, espontânea, sem consistência teórica e sem o objetivo de transformar a realidade concreta, isso significa que ele age com uma consciência comum. Essa consciência comum consiste na separação da teoria e da prática; com isso, a atividade prática é vista como um mero fazer que não precisa de explicação e de teoria, respondendo somente às imposições práticas da vida cotidiana, não tendo a práxis como o seu objeto. Levando em considerações esses aspectos, constatamos que 75% das coordenadoras pedagógicas entrevistadas conseguem entender que a teoria por si

só se torna improdutiva, mas através da articulação dialética com a prática ganha um novo sentido, o que reverbera em uma prática reflexiva e consciente.

O nosso terceiro e último objetivo foi refletir sobre o conceito de práxis relacionando-o com as ações do coordenador pedagógico. Por meio da composição do quadro teórico e da análise dos dados, compreendemos que a práxis transcende a ação, indo ao nível da reflexão, o que difere do conceito de prática que consiste em uma ação do homem no mundo natural, muitas vezes sem intencionalidade e sem consciência crítica dos seus atos.

Ao analisar algumas ações que as CPs entrevistadas desenvolvem no seu cotidiano, inferimos que elas, apesar de algumas dificuldades e desafios que encontram, estão conseguindo superar, em algumas ações, o nível da prática e avançar para a efetivação de uma práxis significativa, uma reflexão-ação transformadora na instituição em que se encontram alocadas.

Uma dessas questões analisadas diz respeito à elaboração do plano de ação, no qual procuramos identificar como as participantes elaboram e estabelecem a sua rotina de trabalho. Através das respostas obtidas, ficou claro que 100% elaboram os planos de ação e compreendem a necessidade de estar repensando e reavaliando o mesmo anualmente e/ou periodicamente, de acordo com as demandas que vão surgindo a cada ano letivo.

As participantes da pesquisa relataram nas suas respostas a preocupação em adequar os seus planos de ações de acordo com a realidade das escolas onde atuam. Concordamos que os mesmos devem ser pensados em função da realidade existente, das possibilidades reais e das aspirações possíveis. A esse respeito, inferimos que, ao planejar as suas ações, o CP atribui sentido à sua prática, reflete sobre o contexto no qual está inserido, organiza seus conceitos, elabora objetivos, constrói caminhos e estabelece prioridades para a sua atuação. Ao citarem como organizam o plano de ação e estabelecem a rotina de trabalho, as participantes da pesquisa elencaram que os principais aspectos que os compõem são: acompanhamento e orientação dos planejamentos, formação e estudo com as professoras, atendimento às famílias e reuniões de alinhamento com a direção escolar. Concluímos então que o CP compartilha saberes, anseios e ideias com os seus pares, o que possibilita maior aproximação e interação, além de adquirir um maior conhecimento da prática cotidiana desses profissionais.

Um ponto importante a destacar é que três coordenadoras registraram que compartilham os seus planos com a direção e com os professores, para o aperfeiçoamento dos mesmos com as sugestões e demandas apresentadas. Consideramos esse compartilhamento das ações importante por estimular o trabalho em equipe e o comprometimento de todos com as ações que visam a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Em relação ao alcance dos objetivos propostos e sobre a efetivação do trabalho com e na comunidade escolar, verificamos que, apesar dos desafios enfrentados, 100% das coordenadoras acreditam que têm conseguido realizar um trabalho de qualidade, alcançando os objetivos propostos. Ao analisar as respostas das coordenadoras, consideramos que as mesmas estão conseguindo sair do nível da prática para a práxis nas escolas onde atuam, uma vez que têm buscado exercer ações que estão propiciando transformações na escola e na comunidade.

Ao afirmarem que alcançam os objetivos que são propostos para o seu trabalho, as CPs deixaram claros os reflexos e impactos que as suas ações promovem em vários atores da comunidade escolar, como os professores, as crianças e a comunidade.

Em relação aos professores, 100% das coordenadoras destacaram que percebem transformações em vários aspectos, mas principalmente nas propostas inovadoras, questionadoras e reflexivas que passaram a compor o planejamento das aulas. As participantes acrescentaram nas suas respostas que, através da formação continuada, as professoras ampliam os conhecimentos em relação ao processo de ensino-aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças, e discutem e constroem juntas os projetos, as sequências didáticas e outras propostas lúdicas, desejando um desenvolvimento significativo das crianças.

Ficou notório o caráter articulador e transformador das atividades desenvolvidas pelas coordenadoras, principalmente quando estão vinculadas a ações formativas direcionadas para a reflexão da prática pedagógica do professor, bem como para a melhoria da aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

As ações transformadoras que ocorrem no ambiente escolar, produzidas através da formação continuada, além de refletirem na prática dos professores, impactam significativamente também na qualidade do trabalho com as crianças e com toda a comunidade escolar. As CPs relataram que as ações de acompanhamento dos professores, formações e reflexões sobre a prática estão

interligadas e todos saem ganhando na melhoria da qualidade do ensino aprendizagem ofertado pela escola. Compreendemos, nesse sentido, que um coordenador consciente do seu papel cultiva a parceria entre pais, crianças, professores e direção, articulando os mesmos em busca de um bem maior que é a qualidade educacional.

Através desta investigação, consideramos que esse profissional colabora para aproximar e transformar as pessoas envolvidas na educação, edificando um ambiente democrático, motivador e repleto de resultados positivos, o que ficou constatado através das respostas das participantes expressas no Capítulo IV.

Porém, a pesquisa evidenciou também que no dia a dia da escola vão ocorrendo situações que, algumas vezes, mudam o caminho previsto pelo CP, como, por exemplo, pais que surgem para conversar sem agendamento, problemas em sala em que é preciso dar auxílio, enfim, fatos inesperados que interferem no planejamento já elaborado e desviam o foco das suas ações. Em vista disso, as participantes da pesquisa apontaram os principais desafios enfrentados; analisando suas respostas, percebemos que a maioria dos desafios apresentados estão relacionados com questões institucionais, ligadas à SEDUC, tais como o acompanhamento às escolas, as normativas que dificultam algumas ações, a desvalorização profissional e salarial, os cortes de salários, a falta de professores e a ausência de articulação das ações da SEDUC com as escolas.

Constatamos que um dos desafios que está presente nas respostas de seis participantes é o desafio de garantir a formação continuada sem um tempo apropriado e propício para acontecer, uma vez que a reserva de carga horária que está sendo implementada no município de Feira de Santana ainda é um processo desafiador e desgastante para os professores, cuja efetivação ainda não está totalmente organizada e legitimada pela SEDUC.

O maior entrave está no tempo para as formações coletivas, no chão da escola, que deixou de existir “oficialmente” com o início da implantação da reserva de carga horária. As participantes relataram que esses momentos eram ricos por promoverem a troca de experiências, revisão do PPP, construções e discussões coletivas, avaliação institucional e outras propostas que surtem mais efeito quando pensadas coletivamente, com o compartilhamento de ideias, responsabilidades e ações. As que ainda conseguem realizar esse momento coletivo buscam estratégias extraoficiais para a sua concretização.

Consideramos importante e urgente essa discussão de forma coletiva no município de Feira de Santana, envolvendo a SEDUC, o Sindicato de Professores e os professores, para que a Lei Federal 11.738/2008 (Lei do Piso), que estabelece parâmetros gerais para a composição da jornada dos profissionais da educação, se efetive completamente. Nessa perspectiva, a garantia da reserva de carga horária remunerada para o professor desenvolver suas atividades extraclasse é de extrema importância para a melhoria da qualidade educacional nas escolas públicas. No município de Feira de Santana, conforme o relato das coordenadoras participantes da pesquisa, vem ocorrendo algumas dificuldades devido à forma como tal reserva organizada, o que acaba fragilizando e fragmentando as ações coletivas. Percebemos, através desta investigação, as inquietações e angústias das coordenadoras por não conseguirem realizar as formações e os encontros coletivos.

É preciso destacar que não estamos desconsiderando a importância do atendimento individual entre o CP e o professor. Os momentos individuais contribuem para uma reflexão e aperfeiçoamento da prática pedagógica, porém é preciso equilíbrio para que sejam contempladas tanto a esfera coletiva quanto a individual, visando assim a reflexão-ação e a transformação concreta da sua realidade, bem como o crescimento de todos de forma integral e integrada.

Nessa perspectiva, os achados da investigação revelaram que a política do município de Feira de Santana em relação à questão da reserva de carga horária precisa ser melhor discutida, planejada e organizada. Depreendemos que é preciso potencializar o diálogo mais constante entre os CPs inseridos na escola com a SEDUC para identificação de demandas, potencialidades, soluções, encaminhamentos e registros dos processos desenvolvidos no chão da escola.

Finalizamos esta investigação sem, no entanto, dar como encerrados os estudos sobre a temática, retomando as palavras de Paulo Freire presentes no início destas considerações finais, pois acreditamos que os coordenadores pedagógicos devem ter imbuídos em si o legado da esperança, da capacidade de sonhar com um mundo melhor, com uma escola melhor. Coordenadores que sonham com uma escola menos injusta, menos opressora e mais alegre, cuja especificidade conhecem e pela qual lutam. Afinal, há “o sonho de mudar a cara da escola. O sonho de democratizá-la, de superar o seu elitismo autoritário, o que só pode ser feito democraticamente” (FREIRE, 1991, p. 74). Nesse sentido, concluo agradecendo a cada participante desta pesquisa por ESPERANÇAR, por assumir

uma postura revolucionária e consciente, sendo geradora de mudança e transformação na escola e na comunidade, fazendo o seu melhor dentro das possibilidades e condições postas, exercendo a sua práxis em escolas públicas de Educação Infantil com sabedoria, equilíbrio e dinamismo.

REFERÊNCIAS

AFONSO, N. **Investigação naturalista em educação**: um guia prático e crítico. Porto: Edições Asa, 2005.

AGUIAR, M. A.; MELO, M. M. de O. Pedagogia e faculdades de educação: vicissitudes e possibilidades da formação pedagógica e docente nas IFES. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 26, n. 92, p. 959-982, out. 2005.

ALARCÃO, I. A formação do professor reflexivo. In: _____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 40-59.

ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. **O coordenador pedagógico e a formação de professores**: intenções, tensões e contradições. São Paulo: FVC, 2011.

ALVES, S. M. **Freire e Vigotski**: um diálogo entre a pedagogia freireana e a psicologia histórico-cultural. Chapecó, SC: Argos, 2012.

ANDRÉ, M.; PRINCEPE, L. O lugar da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 63, p. 103-117, 2017.

ARANHA, M. L. de A. **Filosofia da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARAÚJO, M. S. O papel do Conselho Municipal de Educação de Feira de Santana na operacionalização da Lei 10.639/2003. In: SILVA, A. A.; SANTOS, S. M. M.; CASTRO, S. B. D. (Org.). **A gestão da educação na Bahia e os processos participativos em movimento**. Curitiba: CRV, 2020. p. 57-78.

BAHIA. Lei nº 7.023, de 23 de janeiro de 1997. Altera dispositivos da Lei nº 6.677, de 26 de setembro de 1994, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado da Bahia**, Salvador, 24 jan. 1997a.

_____. Decreto nº 6.212, de 14 de fevereiro de 1997. Define critérios para a organização administrativa das Diretorias Regionais de Educação e Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino Público e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado da Bahia**, Salvador, 15 fev. 1997b.

_____. Decreto nº 19.529 de 16 de março de 2020. Regulamenta, no Estado da Bahia, as medidas temporárias para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus. **Diário Oficial do Estado da Bahia**, Salvador, 17 mar. 2020.

_____. Lei nº 8.261, de 29 de maio de 2002. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado da Bahia**, Salvador, 30 maio 2002.

_____. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial do Estado da Bahia**, Salvador, 17 jul. 2008.

_____. Conselho Estadual de Educação da Bahia. **Parecer CEE nº 53, de 25 de março de 2020**. Normas para o funcionamento das Instituições de Ensino integrantes do Sistema Estadual de Ensino da Bahia no período de situação de emergência de prevenção e enfrentamento ao COVID-19. Salvador: CEE-BA, 2020a.

_____. Conselho Estadual de Educação da Bahia. **Resolução CEE N.º 27, de 25 de março de 2020**. Orienta as instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino sobre o desenvolvimento das atividades curriculares, em regime especial, enquanto permanecerem os atos decorrentes do Decreto Estadual nº. 19.529, de 16 de março de 2020, que estabelece as medidas temporárias para o enfrentamento de Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional - ESPIN, para fins de prevenção e enfrentamento à COVID19. Salvador: CEE-BA, 2020b.

_____. **Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia**. 2021.

BARBOSA, M. C. S. **Práticas cotidianas na Educação Infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Porto Alegre: UFRGS; Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2000.

BENINCÁ, E. Práxis e investigação pedagógica. In: MÜHL, E. H.; SARTORI, J.; ESQUINSANI, V. A. (Org.). **Diálogo, ação comunicativa e práxis pedagógica**. Passo Fundo, RS: Editora UPF, 2011, p. 45-67.

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (Org.). **Gestão da Educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2004. p. 147-156.

BORGES, M. C.; DALBERIO, O. Aspectos metodológicos e filosóficos que orientam as pesquisas em educação. **Revista Iberoamericana De Educación**, n. 43, p. 1-10, jul. 2007.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

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

_____. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 nov. 1968.

_____. Ministério da Educação. **Parecer nº 252 de 11 de abril de 1969**. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em pedagogia. Brasília, DF: MEC, 1969.

_____. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico do Senado Federal, 1988.

_____. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. v. 1. Brasília, DF: SEF/MEC, 1998a.

_____. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Brasília, DF, 1998b. 2 v.

_____. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 05, de 13 de dezembro de 2005. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 dez. 2005.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº. 03, de 21 de fevereiro de 2006. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 fev. 2006a.

_____. Resolução CNE/CP 1/2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Ministério de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 maio 2006b.

_____. **Projeto**: curso de Especialização em Gestão Escolar (lato sensu). Brasília, DF: SEB/MEC, 2009.

_____. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 abr. 2013.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer Parecer CNE/CP nº 2/2015, de 09 de junho de 2015. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 jun. 2015a.

_____. Resolução CNE/CP nº 02/2015, 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. Conselho Nacional de Educação. Brasília, **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 jul. 2015b.

_____. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 mar. 2020.

CARVALHO, S. M. G; PIO, P. M. A categoria da práxis em Pedagogia do Oprimido: sentidos e implicações para a educação libertadora. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 428-445, maio/ago. 2017.

CASTRO, S. B. D. de. **Circular da Secretária Municipal de Educação com a lista de 24 Escolas participantes do Projeto Piloto de Coordenação Pedagógica**. Documento do acervo pessoal da Professora Selma Barros, 2005.

_____. S. B. D. de. **Conselho Municipal de Educação de Feira de Santana: o contexto da produção dos textos oficiais**. 2016. 123 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

CHRISTOV, L. H. da S. Teoria e prática: o enriquecimento da própria experiência. In: GUIMARÃES, A. A. et al. (Org.). **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

COORDENADORES pedagógicos participam da 1ª formação. **Acorda Cidade**, Feira de Santana, 23 jul. 2014.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez Editora, 1985.

FEIRA DE SANTANA. Lei nº 37/1990. Lei Orgânica do Município de Feira de Santana. **Diário Oficial do Município**, Feira de Santana, BA, 1990.

_____. Lei Complementar nº 1/94. Dispõe sobre o estatuto, previdência e sistema de carreira dos servidores do município de Feira de Santana e de suas autarquias e fundações. **Diário Oficial do Município**, Feira de Santana, BA, 1994.

_____. Portaria nº 015/2005. Regulamenta a Coordenação Pedagógica nas Unidades Escolares da rede Municipal de Ensino. **Diário Oficial do Município**, Feira de Santana, BA, 2005a.

_____. Portaria nº 16/2005. Dispõe sobre a seleção de professores para atuarem em um projeto piloto de coordenação pedagógica e elenca as atribuições destes coordenadores. **Diário Oficial do Município**, Feira de Santana, BA, 2005b.

_____. Lei Complementar nº 26, de 14 de dezembro de 2005. Altera e acrescenta dispositivos da lei complementar nº 1/94 e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Feira de Santana, BA, 15 dez. 2005c.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Memorial da Gestão da Educação Municipal** – Período de 2004 a 2008. Feira de Santana, BA: SEDUC, 2008a.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Memorial do Núcleo de Coordenação Pedagógica** – Período de 2006 a 2008. Feira de Santana, BA: SEDUC, 2008b.

_____. Lei nº 3.326, de 5 de junho de 2012. Aprova o Plano Municipal de Educação de Feira de Santana, e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Feira de Santana, BA, 6 jun. 2012.

_____. Lei nº 3392, de 20 de junho de 2013. Dispõe sobre as eleições diretas para diretores e vice-diretores nas unidades escolares municipais e/ou conveniadas e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Feira de Santana, BA, 21 jun. 2013.

_____. Portaria nº 08/2014. Dispõe sobre as atribuições do coordenador pedagógico, bem como as normas estabelecidas no Projeto Político Pedagógico da Escola. **Diário Oficial do Município**, Feira de Santana, BA, 2014a.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Termo de compromisso do coordenador pedagógico**. Feira de Santana, BA: SEDUC, 2014b.

_____. Lei nº 3651, de 16 de dezembro de 2016. Institui o Plano Municipal de Educação de Feira de Santana e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Feira de Santana, BA, 17 dez. 2016.

_____. **Edital do processo seletivo interno para a função de Coordenador Pedagógico**. Feira de Santana, BA, 2018. Disponível em: <http://www.feiradesantana.ba.gov.br/seduc/arq/SEI-PED-2018.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2021.

_____. **IDEB 2019**. Feira de Santana, BA, 2019a.

_____. Portaria nº 23/2019. Dispõe sobre a Atividade Complementar (AC) dos professores das Unidades de Ensino Municipais e/ou conveniadas. **Diário Oficial Eletrônico do Município de Feira de Santana**. **Diário Oficial do Município**, Feira de Santana, BA, 17 abr. 2019b.

_____. Decreto nº 11.490, de 16 de março de 2020. Dispõe sobre novas medidas para o enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente do Coronavírus (COVID-19) no âmbito do Município de Feira de Santana. **Diário Oficial do Município**, Feira de Santana, BA, 17 mar. 2020.

FERREIRA, R. da S. **O coordenador pedagógico: formação continuada no currículo da rede**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

FRANCO, M. A. S. A práxis pedagógica como instrumento de transformação da prática docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, MG: UNISANTOS, 2005.

_____. **Pedagogia como ciência da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, A. M. A. **Paulo Freire: uma história de vida**. Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2005.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **A Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FORTUNATI, J. **Gestão da educação pública: caminhos e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GADOTTI, M. **Educação e poder**. São Paulo: Cortez, 1988.

GANDINI, L.; EDWARDS, C. (Org.). **Bambini: a abordagem italiana à Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GEGLIO, P. C. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010. p. 113-120.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social**. 23. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004. p. 79-108.

GOMES, R. G. **Concepções, princípios, práticas e reflexões de coordenadores pedagógicos das escolas municipais de educação infantil de Novo Hamburgo**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

GONZAGA, A. M. A pesquisa em educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. (Org.). **Pesquisa em educação: Alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 65-92.

GRIBEL, D. S. **Coordenação Pedagógica: entre o desejado e o vivido**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2014.

GUTIÉRREZ, F. **Educação como práxis política**. São Paulo: Summus, 1988.

HERNÁNDEZ, F. A importância de saber como os docentes aprendem. **Pátio: Revista Pedagógica**, Porto Alegre, ano 1, n. 4, p. 8-13, fev./abr. 1998.

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

IMBERT, F. **Para uma práxis pedagógica**. Brasília, DF: Plano Editora, 2003.

LAFFÍN, M. H. L. F.; RAUPP, M. D.; DURLI, Z. (Org.). **Professores para escola catarinense: contribuições teóricas e processos de formação**. Florianópolis: UFSC, 2005.

LIBÂNIO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001.

LIMA, A. C. C. D. **A ação do coordenador pedagógico no centro de educação infantil de Campo Grande/MS**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2014.

LIMA, E. C. de. **Um olhar histórico sobre a supervisão**. In: RANGEI, M. (Org). **Supervisão pedagógica: princípio e práticas**. 11. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001. p. 69-78.

LIMA, P. G.; SANTOS, S. M. dos. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. **Educere et educare: Revista de Educação**, v. 2, n. 4, p. 77-90, jul./dez. 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa crítica etnopesquisa-formação**. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2006.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

_____. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas: amostragens e técnicas de pesquisa; elaboração, análise e interpretação de dados**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARX, K. **O capital**. Livro 2: O processo de circulação do capital. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

_____. **O capital**: crítica da economia política. Livro 1: O processo de produção capitalista. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

_____. **Para a crítica da economia política**. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

_____. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MEDINA, A. S. Supervisor Escolar: parceiro político pedagógico do professor. In: SILVA JÚNIOR, C. A.; RANGEL, M. (Org.). **Nove olhares sobre a supervisão**. 14. ed. Campinas, SP: Papirus, 1997. p. 09-36

MENDES, A. C. B. **Coordenação pedagógica na Educação infantil do município de Araçatuba**: perspectivas, desafios e formação da identidade profissional. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, SP, 2013.

MENDONÇA, N. A. de. **Pedagogia da humanização**: a pedagogia humanista de Paulo Freire. São Paulo: Paulus, 2008.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: ABRASCO, 1992.

_____. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: _____. (Org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 9-29.

_____. **Pesquisa social**: teoria método e criatividade. 30. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

NÓVOA, A. Formação de professores e formação docente. In: _____. (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

_____. **O professor pesquisador e reflexivo**. Entrevista concedida em 13 de setembro 2001. Disponível em:

<http://ledum.ufc.br/arquivos/didatica/3/Professor_Pesquisador_Reflexivo.pdf>.

Acesso em: 10 jul. 2021.

OLIVEIRA, E. C. de. **O coordenador pedagógico como agente de mudanças na prática docente**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

OLIVEIRA, J. **Um estudo sobre o coordenador pedagógico**: sua identidade, seu trabalho e formação continuada no cotidiano escolar. 2009. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

OLIVEIRA, J. da C. **A coordenação pedagógica e os desafios das práticas educativas nas escolas públicas do município de Santo Antônio do Leste – MT**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, MT, 2017.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

OLIVEIRA, R. C. M. de. **A qualidade na atuação do coordenador pedagógico da educação infantil**: um estudo em Barreiras-Ba. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2012.

ORSOLON, L. A. M. O coordenador/ formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001. p. 17-26.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2001.

PATTARO, R. de C. V. **O coordenador pedagógico como mediador da práxis docente em escolas de educação e de tempo integral**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Campinas, SP, 2013.

PETRI, C. M. M. **O coordenador pedagógico e os condicionantes de um trabalho bem sucedido no cotidiano de uma escola estadual paulista**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

PLACCO, V. M. N. de S. Formação de professores: o espaço de atuação do coordenador pedagógico-educacional. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. Â. da S. (Org.). **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** 5. ed. Campinas, SP: Papiros, 2003. p. 95-106.

_____. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010. p. 47-60.

PORTELA, A. L.; ATTA, D. M. A. Indicadores de qualidade da escola: a base para a construção de critérios orientadores da gestão da educação. In: RODRIGUES, M. M.; GIÁGIO, M. (Org.). **Guia de consulta para o programa de apoio aos secretários municipais de educação – PRASEM III**. Brasília, DF: FUNDESCOLA/MEC, 2001. p.159-181.

RANGEL, M. Supervisão: do sonho à ação – uma prática em transformação. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**: da formação à ação. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 69-96.

RIBAS, J. F. M.; FERREIRA, L. S. Trabalho de professores na escola como práxis pedagógica. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 125-143, jan./mar. 2014.

ROMÃO, J. E. Educação no século XXI: saberes necessários segundo Freire e Morin. **ECOSS – Revista Científica**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 27-43, dez. 2002.

RUDNICK, M. da S. **A coordenação pedagógica e a práxis educativa na escola**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, MT, 2014.

SANTOS, J. P. de A. dos. **Coordenador pedagógico: desafios, dilema e possibilidades**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, Bahia, 2016.

SANTOS, P. A. B. dos; SANTOS, S. M. M. Da prática à práxis do coordenador pedagógico na perspectiva freiriana. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, MG, n. esp., p. 114-131, 2021.

SAVIANI, D. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010a. p. 13-38.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010b.

SILVA, A. F. G. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas**. 2004. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Campinas, SP, 2004.

SILVA, I. C. R. B. da. **Práticas discursivas sobre gestão democrática dos coordenadores pedagógicos**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, BA, 2017.

SILVA, M. A. da. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: FAPESP, 2002.

SILVA, R. da; CERVO, A. L; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

SOBREIRA, M. F. C. **Práxis e construção do conhecimento nos estudos sobre pedagogia da alternância**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2013.

SOUSA, M. F. G. A formação do professor de Educação Infantil no Distrito Federal. In: ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Anais do Simpósio Educação Infantil: construindo o presente**. Brasília, DF: UNESCO, 2003. p. 213-223.

SOUZA, D. S. de. **Nós na Rede – formação continuada na perspectiva do coletivo de coordenadores pedagógicos de Salvador: tensões, desafios e potenciais**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TEIXEIRA, A. de B. **A coordenação pedagógica na educação infantil em Belo Horizonte**: a delimitação de suas funções e a sua efetivação no cotidiano escolar. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2015.

TOSQUELLES, F. Éducation et psychothérapie institutionnelle. Mantes-la-Ville. Hiatus, 1984. In: IMBERT, F. (Org.). **Para uma práxis pedagógica**. Brasília, DF: Plano Editora, 2003. p. 50-68.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad Editora, 1993.

_____. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 6. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2006.

_____. Sobre o papel da supervisão educacional coordenação pedagógica. In: _____. (Org.) **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 10. ed. São Paulo: Libertad, 2009. p. 39-48.

VÁZQUEZ, S. A. **Filosofia da práxis**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VENAS, R. F. **Transformações ocorridas na função do Coordenador Pedagógico, na Rede Estadual da Bahia (1950 a 2011)**: alguns apontamentos sociopolíticos, legais e históricos. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

VIEIRA, S. L. Gestão, avaliação e sucesso escolar: recortes da trajetória cearense. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 21, n. 60, 2007.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) Coordenador(a) Pedagógico(a)!

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa: **A Práxis do Coordenador Pedagógico na rede municipal de ensino de Feira de Santana**, desenvolvida por Patricia Amorim Bispo dos Santos, discente do Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), sob orientação da Professora Dra. Solange Mary Moreira Santos.

Esta pesquisa buscará analisar a práxis do coordenador pedagógico na rede municipal de ensino de Feira de Santana, especificamente do coordenador pedagógico da Educação Infantil. O instrumento utilizado nesta investigação será um questionário, preenchido através do formulário Google Forms, gerando material de análise para estudo e compreensão do objeto desta pesquisa. A utilização desse procedimento de forma virtual se dá em decorrência da situação de pandemia que estamos vivenciando, conforme as orientações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual, publicadas em 24 de fevereiro de 2021. As medidas publicadas pelo CONEP visam preservar a proteção, a segurança e os direitos dos participantes de pesquisa que envolva o contato com participantes e/ou coleta de dados em qualquer etapa da pesquisa em ambiente virtual.

O convite à sua participação se deve ao fato de você estar atuando como coordenador(a) pedagógico(a) de Educação Infantil na rede municipal de ensino de Feira de Santana. Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será penalizado(a) de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. Você não terá nenhum custo, não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária; porém,

ressalto que você terá a indenização através de



garantia de ressarcimento e/ou

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

depósito bancário realizado pelo pesquisador caso venha a ocorrer alguma despesa ou dano causados por esta pesquisa e/ou dela decorrentes.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo(a) será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material será armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa ou posteriormente, você poderá solicitar ao pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo. Caso deseje que seu nome ou de sua instituição conste no trabalho final, lhe é assegurado esse direito.

De acordo com a Resolução CNS 466/2012, toda pesquisa oferece a possibilidade de riscos e danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano. Por isso, esta pesquisa pode oferecer os seguintes riscos aos seus participantes:

1. Medo ou vergonha em apontar as dificuldades ou fragilidades do sistema educacional no qual a pesquisa será desenvolvida;
2. Desconforto em compartilhar informações acerca da práxis da coordenação pedagógica e suas ações;
3. Constrangimento em expressar suas opiniões no questionário.

A fim de minimizar tais riscos, a pesquisadora compromete-se em tomar as seguintes precauções:

- **Em relação ao risco 1:** a pesquisadora deixará a Secretaria de Educação a par de todos os trâmites da pesquisa. A partir das documentações exigidas pelo Comitê de Ética, apresentarei à Secretaria de Educação a pesquisa, seus objetivos, metodologia e apontarei a contribuição científica que este estudo trará ao sistema municipal de ensino. A pesquisadora ressaltará a importância desta pesquisa e informará que o estudo só contribuirá para a melhoria da qualidade educacional do município;

- **Em relação ao risco 2:** a pesquisadora deixará os entrevistados cientes de todo o processo de legitimação deste projeto, caracterizando, assim, a seriedade e a responsabilidade da pesquisa. Será informado aos participantes

que seus nomes serão mantidos em sigilo, que somente a pesquisadora terá acesso aos dados da pesquisa.



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

• **Em relação ao risco 3:** a pesquisadora explicará ao participantes como será o acesso para responder ao questionário e o seu sigilo, assim como o porquê da escolha desta técnica para a coleta de dados. Será explicado que o sujeito não precisará responder a qualquer pergunta ou prestar qualquer declaração, se em algum momento se sentir desconfortável.

Caso ocorra algum dos riscos acima citados, a pesquisadora compromete-se em encaminhar os seguintes procedimentos: apoiar o participante, explicando a quem for e sempre que necessário, todos os procedimentos da pesquisa; e responder junto à Secretaria de Educação do município de Feira de Santana por toda e qualquer responsabilidade advinda da pesquisa.

Minimizados os riscos, você fica ciente que, ao participar deste estudo, irá desfrutar dos seguintes benefícios: fortalecer a identidade profissional do coordenador pedagógico no município de Feira de Santana; contribuir com a discussão dessa temática pouco pesquisada no município, apontando os desafios que os coordenadores pedagógicos enfrentam para desenvolver a práxis no sentido de transformação, saindo do nível da prática para a práxis; contribuir efetivamente na proposição de diretrizes para a legitimação do cargo de coordenador pedagógico no município de Feira de Santana.

Após o aceite em participar da pesquisa, através da marcação de consentimento neste termo e devolução do mesmo, você receberá em seu e-mail uma via do termo, após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UEFS), e um questionário para ser respondido em um prazo de cinco dias, cujo objetivo é coletar os dados e analisar a práxis do coordenador pedagógico na rede municipal de ensino de Feira de Santana.

Como forma de devolução dos resultados da pesquisa aos participantes, além da disponibilidade pública da dissertação e divulgação em eventos educacionais, a pesquisadora compromete-se em promover um encontro de conversa com os coordenadores pedagógicos que foram sujeitos da pesquisa

com objetivo de socializar os resultados obtidos, bem como levar um retorno social também para a Secretaria de Educação de Feira de Santana.



resultados obtidos, bem como para a Secretaria de Educação de

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Um relatório final será depositado no PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação da UEFS.

Em caso de dúvidas ou esclarecimentos do ponto de vista ético, você pode entrar em contato com o CEP/UEFS pelo telefone (75) 3161-8124 ou através do e-mail cep@uefs.br, em horário comercial. O CEP/UEFS está localizado no módulo 1, MA 17, na UEFS, e trabalha junto à Plataforma Brasil contribuindo para a proteção dos sujeitos de pesquisa, ou seja, toda pesquisa que, “individual ou coletivamente, tenha como participante o ser humano, em sua totalidade ou partes dele, e o envolva de forma direta ou indireta, incluindo o manejo de seus dados, informações ou materiais biológicos” (Res. 466/12, II.14).

Aceitação do termo: Você aceita participar da pesquisa: “O COORDENADOR PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL DE FEIRA DE SANTANA-BA: implicações do desenvolvimento da práxis em escolas de Educação Infantil (2005 – 2021)”?

Sim () Não ()

Nome Completo:

Feira de Santana, ____/____/____

Patricia Amorim Bispo dos Santos

Pesquisadora Responsável

Tel: (75) 99190-9055

E-mail: patricia.santos@seduc.feiradesantana.ba.gov.br

Professora Dra. Solange Mary Moreira Santos
(Orientadora)

Apêndice B – Questionário para identificação e caracterização do coordenador pedagógico (Google Forms)

Informo que esses dados pessoais solicitados são para controle restrito da pesquisadora e não serão divulgados. As informações ficarão guardadas em arquivos de acesso exclusivo da pesquisadora.

Você aceita participar da pesquisa: “O COORDENADOR PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL DE FEIRA DE SANTANA-BA: implicações do desenvolvimento da práxis em escolas de Educação Infantil (2005 – 2021)”?

Sim () () Não

1- Dados Pessoais:

Nome: _____

Sexo: () Masc. () Fem.

Data de nascimento: ___/___/___

Email _____ Telefone: _____

Celular: _____

Escola que atua como coordenadora pedagógica:

Após o aceite em participar da pesquisa, você receberá um e-mail específico com um questionário para ser respondido em um prazo de cinco dias com o objetivo de analisar a práxis do coordenador pedagógico na rede municipal de ensino de Feira de Santana.

Desde já, agradeço a sua colaboração em responder o questionário e enriquecer a minha pesquisa.

Patricia Amorim Bispo dos Santos
Coordenadora Pedagógica da rede municipal de ensino de Feira de Santana

Apêndice C – Questionário para análise da práxis do coordenador pedagógico (Google Forms)

1 - FORMAÇÃO ACADÊMICA:

Ensino Médio:

() Magistério () Outros:

Curso de Graduação:

Habilitação:

Ano/Início e Término:

Instituição:

Cidade: Estado:

Especialização:

Ano de conclusão: Instituição:

Mestrado:

Ano de conclusão: Instituição:

Doutorado:

Ano de conclusão: Instituição:

Que nome você escolheria para aparecer na pesquisa?

2 - EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL E ATUAÇÃO:

1- Há quantos anos você trabalha na área da Educação como professor(a)?

2 - Você está na função de coordenador(a) há quanto tempo?

3 - Você está na função de coordenador(a) da Educação Infantil há quanto tempo?

4 - Você está na função de coordenador(a) da Educação Infantil na atual escola há quanto tempo?

5 - Turno em que trabalha nessa escola: () Matutino () Vespertino () Noturno

6 - Qual é a sua jornada de trabalho semanal?

7 - Você tem outro vínculo empregatício? () sim; Qual? Onde? () não

8 - Fez alguma formação específica para atuação na função de coordenadora pedagógica? () sim; Qual? () não

9 - Como foi o processo para se tornar coordenador pedagógico na rede municipal de ensino de Feira de Santana?

10 - Sua escola possui quantos professores?

11 - Sua escola possui quantos alunos?

12 - Quantos turnos e turmas são atendidos na escola?

13 - Como é composta a equipe gestora da sua escola?

3. ATUAÇÃO E PRÁXIS:

1 - Por qual motivo você escolheu ser coordenador(a) pedagógico(a)?

2 - Em sua opinião, o que significa ser coordenador(a) pedagógico(a)?

3- Você acha que todo coordenador pedagógico deve ter experiência como professor? Por quê?

4 - Como você desempenha o papel de coordenador(a) pedagógico(a)?

5 - Que conhecimentos você considera importantes para o desenvolvimento do seu trabalho?

6 - Como elabora o seu plano de ação e estabelece sua rotina de trabalho?

7 - O que você espera alcançar/atingir com o seu trabalho? Você acha que tem conseguido alcançar esses objetivos? Por quê?

8 - Você tem autonomia para desenvolver o seu trabalho?

9 - Qual o reflexo ou impacto do seu trabalho na prática das professoras?

10 - Quais as características que você possui que considera indispensável para realizar um bom trabalho?

11 - Quais os desafios que você considera para desenvolver a função de coordenador pedagógico no município de Feira de Santana?

12 - Das atividades realizadas pela coordenação pedagógica, no seu ponto de vista, quais exigem mais dedicação do coordenador pedagógico? Por quê?

13 - Que ações você desenvolve que refletem diretamente na qualidade de ensino oferecida às crianças?

14 - Como são organizados os horários de planejamento e reuniões?

15 - Você utiliza algum instrumento de acompanhamento do trabalho do professor? Se sim, fale a respeito deste instrumento.

16 - Como você estabelece a relação teoria e prática em seu trabalho cotidiano na coordenação pedagógica?

17 - Como é possível oferecer aos profissionais subsídios teóricos e práticos que contribuam no aprimoramento e enriquecimento em seu trabalho cotidiano?

18 - Quais mecanismos você utiliza para refletir e reorientar sua prática pedagógica e a dos professores?

4. ATRIBUIÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO E OS DOCUMENTOS OFICIAIS

1 - Você conhece alguma legislação, teoria ou algo similar que possa orientar e embasar o seu trabalho na coordenação pedagógica?

2 - Você conhece as Orientações da Secretaria Municipal de Educação sobre as funções do coordenador pedagógico?

3 - Essas orientações são seguidas por você e por sua escola? Justifique sua resposta.

4 - Pensando no seu trabalho, você considera que tem conseguido assumir todas as funções que estão postas nos documentos oficiais da Secretaria de Educação? Quais as que você considera que realiza mais? E quais as que você considera mais importantes?

5 - O que você considera que não deveria ser sua função?

6 - Você concorda com a forma atual de escolha do sujeito para assumir este cargo? Por quê?

7 - Tem mais alguma coisa que você gostaria de falar sobre as suas ações na coordenação pedagógica?

Agradeço a sua colaboração em responder o questionário e enriquecer a minha pesquisa.

ANEXO A

TERMO DE COMPROMISSO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO



TERMO DE COMPROMISSO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Pelo presente termo, eu, Patúcia Amorim Bispo dos Santos, matricula nº 010744575/0107561, professor(a) lotado(a) na Secretaria Municipal de Educação - Escola Pequena Tamy, em Feira de Santana, comprometo-me a desenvolver as atividades da Coordenação Pedagógica, cumprindo as determinações que constam na Portaria de nº 08/2014 que trata das atribuições do Coordenador Pedagógico, bem como as normas estabelecidas no Projeto Político Pedagógico da Escola.

É de competência do(a) Professor(a)/Coordenador(a) Pedagógico:

- I – Coordenar o planejamento e a execução das ações pedagógicas nas escolas.
- II – Articular a elaboração, execução e monitoramento participativo do Projeto Pedagógico da Escola.
- III – Acompanhar o processo de implantação das Diretrizes da Secretaria relativas à avaliação da aprendizagem e dos currículos, orientando e intervindo junto aos professores e estudantes quando solicitado e/ou necessário.
- IV – Avaliar os resultados obtidos na operacionalização das ações pedagógicas, visando a reorientação.
- V – Coordenar e acompanhar as atividades dos horários de Atividade Complementar e demais horários de estudos e planejamento com os profissionais do magistério nas escolas, viabilizando a atualização pedagógica em serviço.
- VI – Estimular, articular e participar da elaboração de projetos e programa de caráter pedagógico junto à comunidade escolar.
- VII – Elaborar estudos, levantamento qualitativos e quantitativos indispensáveis ao desenvolvimento da escola.
- VIII – Colaborar com a direção na elaboração de planos, programas e projetos voltados para o desenvolvimento da escola em relação aos aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros, de pessoal e de recursos materiais.
- IX – Promover ações que otimizem as relações interpessoais na comunidade escolar.
- X – Responsabilizar-se em divulgar e analisar, junto à comunidade escolar, documentos e projetos do Órgão Central, buscando implementá-los nas escolas, atendendo às peculiaridades.
- XI – Analisar os resultados de desempenho dos estudantes, visando a reorganização do planejamento pedagógico.

XII – Propor e planejar ações de atualização e aperfeiçoamento de professores e técnicos, visando a melhoria do desempenho profissional.

XIII – Conceber, estimular e implantar inovações pedagógicas e divulgar as experiências de sucesso, promovendo o intercâmbio entre as escolas.

XIV – Identificar, orientar e encaminhar para serviços especializados, estudantes que apresentam necessidade de atendimento especializado.

XV – Promover e incentivar a realização de palestras, encontros e similares, com grupos de estudantes e professores sobre temas relevantes para educação preventiva, integral e para cidadania.

XVI – Propor a implantação e implementação de medidas e ações que contribuam para promover a melhoria da qualidade de ensino e sucesso escolar dos estudantes.

XVII – Organizar e coordenar a implantação do Conselho de Classe numa perspectiva inovadora de instância avaliativa do desempenho dos estudantes.

XVIII – Promover reuniões e encontros com os pais, visando a integração escola-família para a promoção do sucesso escolar dos estudantes.

XIX – Estimular e apoiar a criação de Conselhos e Assembleias Escolares e outros dispositivos que contribuam para o desenvolvimento e qualidade da educação.

XX – Exercer outras atribuições correlatas e afins.

Feira de Santana, 23 de julho de 2014.

Patricia Amorim Bispo dos Santos
Professor(a) Coordenador(a)

Jayana Bastos
Jayana Bastos Miranda Ribeiro
Secretária Municipal de Educação