



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



LUCELIA CAROLINE FERREIRA BRANDÃO

**COORDENADORES/AS PEDAGÓGICO/A E O DIREITO À EDUCAÇÃO:
CONCEPÇÕES E MODOS DE AÇÃO**

**JOÃO PESSOA
2023**

LUCELIA CAROLINE FERREIRA BRANDÃO

**COORDENADORES/AS PEDAGÓGICO/A E O DIREITO À EDUCAÇÃO:
CONCEPÇÕES E MODOS DE AÇÃO**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba como requisito para defesa de Mestrado em Educação.

Linha de pesquisa: Processo de Ensino-Aprendizagem.

Orientador/a: Prof. Dr. José Leonardo Rolim de Lima Severo

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

B817c Brandão, Lucelia Caroline Ferreira.
Coordenadores/as pedagógico/a e o direito à educação
: concepções e modos de ação / Lucelia Caroline
Ferreira Brandão. - João Pessoa, 2023.
94 f.

Orientação: José Leonardo Rolim de Lima Severo.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE.

1. Direito à educação. 2. Curso de Pedagogia. 3.
Prática Pedagógica. 4. Coordenação pedagógica. I.
Severo, José Leonardo Rolim de Lima. II. Título.

UFPB/BC

CDU 34:37(043)

LUCELIA CAROLINE FERREIRA BRANDÃO

**COORDENADORES/AS PEDAGÓGICO/A E O DIREITO À EDUCAÇÃO:
CONCEPÇÕES E MODOS DE AÇÃO**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba como requisito para defesa de Mestrado em Educação.

Linha de pesquisa: Processo de Ensino-Aprendizagem

Orientador/a: Prof. Dr. José Leonardo Rolim de Lima Severo

Resultado: _____

João Pessoa, 26 de abril de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Leonardo Rolim de Lima Severo

Orientador (Presidente da Banca) – Universidade Federal da Paraíba

Prof. Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva

Membro da Banca (Avaliador Interno) – Universidade Federal da Paraíba

Prof. Dr.ª Kátia Patrício Benevides Campos

Membro da Banca (Avaliadora Externa) – Universidade Federal de Campina Grande

À luz dos meus olhos, minha mãe, a qual serviu de apoio, escada, descanso e, muitas vezes, sustento.

AGRADECIMENTOS

Introduzo esta sessão agradecendo a Deus por ter abençoado os meus passos e ter me permitido mudar de destino.

À minha família, em especial minha mãe, por constituir um grupo de mulheres fortes, que serviram como rede de afeto, de proteção e de apoio. Vitória, Juscelia, Maria e Dona Delzuíta, obrigada por serem vocês. Eu tenho muita sorte.

Agradeço, sobretudo, ao professor Dr. José Leonardo Rolim de Lima Severo, pela orientação, paciência e gentileza. Você, para mim, é uma das maiores referências de profissional.

Ao programa, PPGE/UFPB, pela oportunidade e por proporcionar professores e professoras tão comprometidos/as com o ensino e com a pesquisa.

À rede de amigos e amigas que o mestrado me concedeu e que levarei para a vida. Em especial, Joseildo e Carol, mais do que sustentação, vocês dão leveza nessa travessia.

Quero agradecer, também, ao grupo de amigos e amigas da minha cidade, por compreenderem com carinho os meus momentos de ausência.

À Tercília, pela amizade, cumplicidade, pelo exemplo e por sempre está presente.

Agradeço à Universidade Federal do Maranhão, por ter me proporcionado momentos incríveis de formação como profissional e, também, como ser humano.

Em especial, agradeço aos/às meus professores e professoras do curso de Licenciatura em Pedagogia do Campus VII Codó pelos momentos de engrandecimento e de partilha.

Agradeço à minha amiga Írislene, por facilitar a minha aproximação dos/as Coordenadores/as Pedagógicos/as.

À Secretaria Municipal de Educação de Codó/MA, pela agilidade e pelo compromisso em gerar pesquisas que pudessem contribuir para a melhoria da qualidade da educação codoense.

Aos/às Coordenadores/as Pedagógicos/as pela disponibilidade e pelo comprometimento com a produção da pesquisa, principalmente, com a pesquisa referente ao nosso município.

Por fim, agradeço a todos e a todas que de maneira direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desses capítulos epistemológicos e para o início do processo de pesquisa.

RESUMO

A presente pesquisa está vinculada à Linha de Processo de Ensino-Aprendizagem (PEA) do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e objetiva compreender as concepções e os modos de ação dos/as Coordenadores/as Pedagógicos/as - CoPs, como mediadores da aprendizagem e da garantia do direito à educação nas escolas públicas municipais de Educação Básica do município de Codó. O/a CoP desempenha duas funções principais com os/as professores/as na escola: criar e mobilizar espaços e dispositivos de formação, de acordo com as finalidades educativas que se fazem presentes no Projeto Político-Pedagógico da escola; e articular o trabalho coletivo na instituição, considerando a participação da comunidade escolar. Este trabalho se caracteriza como uma pesquisa de campo com caráter qualitativo, tendo como inspiração epistemológica o Materialismo Histórico-dialético, por considerar, no que tange ao campo educacional, a totalidade e historicidade dos fenômenos e dos sujeitos, a partir da compreensão de todas as suas mediações e correlações com o objeto investigado. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram a observação participante, a entrevista semiestruturada e o questionário aplicado com três CoPs atuantes em diferentes escolas públicas dos Anos Iniciais situadas na zona urbana do município de Codó, no estado do Maranhão. A análise dos dados foi realizada com base na Análise Cateórica de Conteúdo de Bardin (2016) a partir das seguintes categorias: Funções e os Modos de ação do/a CoP; Concepções dos/as CoPs em torno do direito à educação; e a Formação da identidade profissional dos/as CoPs. Os dados apresentados revelaram que, as funções e os modos de ação dos/as Coordenadores/as Pedagógicos/as participantes da pesquisa, muitas vezes, ainda estão mais centralizados na supervisão de resultados de aprendizagem dos/as estudantes do que no acompanhamento ativo e participativo das ações elaboradas com/para os/as docentes. No que tange às concepções dos/as CoPs em torno do direito à educação, os dados apontaram que, uma das principais estratégias didáticas empregadas pelos/as docentes, com o aval dos/as CoPs, para assegurar a garantia do direito à educação compreende à participação e o desempenho dos/as alunos/as nas avaliações de aprendizagem aplicadas durante o ano letivo. Em linha gerais, os dados apresentados durante esse trabalho mostram que ainda hoje há falta de discernimento de entre as funções que são próprias dos/as Coordenadores/as Pedagógicos/as e àquelas que cabem aos/as Supervisores/as Escolares, sobretudo, para quem já possui experiência na área.

Palavras-chave: Coordenação Pedagógica. Direito à Educação. Prática Pedagógica. Curso de Pedagogia.

ABSTRACT

This research is linked to the Teaching-Learning Process Line (PEA) of the Graduate Program in Education (PPGE) of the Federal University of Paraíba (UFPB) and aims to understand the conceptions and modes of action of the Coordinators/ the Pedagógicos/as - CoPs, as mediators of learning and the guarantee of the right to education in municipal public schools of Basic Education in the municipality of Codó. The CoP performs two main functions with the teachers at school: to create and mobilize spaces and training devices, in accordance with the educational purposes that are present in the Political-Pedagogical Project of the school; and articulate the collective work in the institution, considering the participation of the school community. This work is characterized as a qualitative field research, anchored in assumptions of Historical-dialectical Materialism, considering, with regard to the educational field, the totality and historicity of phenomena and subjects, from the understanding of all their mediations and correlations with the investigated object. The instruments used for data collection were participant observation, semi-structured interviews and a questionnaire applied to three CoPs working in different public schools in the Early Years located in the urban area of the municipality of Codó, in the state of Maranhão. Data analysis was performed based on Bardin's Categorical Content Analysis (2016) from the following categories: CoP Functions and Modes of Action; Conceptions of the CoPs around the right to education; and Formation of the professional identity of the CoPs. The data presented revealed that the functions and modes of action of the Pedagogical Coordinators/the research participants, many times, are still more centralized in the supervision of the students' learning than in the active and participative monitoring of the actions elaborated with/for the teachers. With regard to the conceptions of the CoPs around the right to education, the data indicated that, one of the main didactic strategies employed by the teachers, with the endorsement of the CoPs, to ensure the guarantee of the right to education still restricts students' participation and performance in large-scale assessments.

Palavras-chave: Pedagogical Coordination. Right to education. Pedagogical Practice. Pedagogy Course.

LISTA DE SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CF - Constituição Federal

CoP - Coordenador/a Pedagógico/a

CQA - Custo Qualidade Aluno

DCN's - Diretrizes Curriculares Nacionais

DCTMA – Documento Curricular do Território Maranhense

EC - Emenda Constitucional

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NGP - Nova Gestão Pública

OBA – Olimpíadas Brasileiras de Astronomia

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE - Plano Nacional de Educação

PSPN - Piso Salarial Profissional Nacional Piso Salarial Profissional Nacional

REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SEAMA – Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão

SEMECTI – Secretaria Municipal de Educação, Ciência, Tecnologia e Inovação

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

VAA - Valor Anual por Aluno

VAAT - Valor Aluno Ano Total

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 - DIREITO À EDUCAÇÃO E JUSTIÇA SOCIAL:	
PROBLEMATIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL	16
1.1 Políticas educacionais: reflexões entre avanços e retrocessos.....	16
1.2 A função social da escola e o direito à educação.....	27
1.3 As contradições entre os direitos de aprendizagem, desigualdades educacionais e qualidade na educação.....	33
CAPÍTULO 2: COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: DA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL À DIMENSÃO DO TRABALHO COLETIVO NA ESCOLA.....	38
2.1 Quem é e o que faz o/a Coordenador/a Pedagógica?	38
2.2 Do curso de Pedagogia à atuação dos/as Coordenadores	47
CAPÍTULO 3: ASPECTOS METODÓLOGICOS.....	52
3.1 Sujeitos/colaboradores e espaço da pesquisa.....	56
3.2 Instrumentos/técnicas de coleta dos dados	57
3.3 Técnica de análise dos dados	59
CAPÍTULO 4: CONHECENDO AS CONCEPÇÕES E OS MODOS DE AÇÃO DOS/AS COORDENADORES/AS PEDAGÓGICOS/AS	60
4.1 Caminhos trilhados para a construção das categorias.....	60
4.5 Concepções dos/as CoPs em torno do direito à educação	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	78
REFERÊNCIAS	82
APÊNDICE A	91
APÊNDICE B	94

INTRODUÇÃO

Apesar do longo e conflituoso processo de tramitação da legislação educacional brasileira desde 1988, alguns avanços legais marcaram a ampliação ao direito à educação de estudantes em todo o país. A partir de novas configurações, a educação, já obrigatória e gratuita, tornou-se direito público-subjetivo para milhões de brasileiros/as em idade escolar (CURY, 2016).

A exemplo da Emenda Constitucional – EC – 59, de 11 de novembro de 2009, que além de dispor sobre a obrigatoriedade da educação básica dos 4 aos 17 anos de idade, inclusive para aqueles/as que não tiveram acesso na idade própria, instituiu o atendimento ao/à educando/a, para todas as etapas da educação básica, através de programas suplementares como merenda escolar, transporte, material-didático, assistência médica etc.

Este debate, antes em torno da garantia ao direito do/a educando/a em ingressar e continuar na escola, direciona-se, agora, na reorganização do tempo na instituição, em uma perspectiva de defesa de qualidade didático-pedagógica. Isso significa dizer que, embora contribua, o aumento do tempo de permanência dos/as estudantes nas instituições de ensino não garante, por si só, qualidade das práticas escolares (CAVALIERE, 2007).

Essas ampliações do direito ao acesso e permanência do/a aluno/a na escola, ainda que se configure como propostas relevantes de promoção e proteção social, sobretudo, para o nosso campo educacional regado pelas desigualdades sociais, não se tornaram pressupostos para a garantia de qualidade educacional e nem foi possível garantir aprendizagem aos/às estudantes matriculados/as em instituições públicas de ensino. Tanto pela exclusão de uma parcela desses/as alunos/as quanto ao acesso aos diferentes padrões de qualidade.

Situando semanticamente o conceito de qualidade educacional, implica saber de qual qualidade estamos nos referindo. É fundamental entender que qualidade é um conceito político e polissêmico e, por isso, é apresentado de formas e sentidos diferentes de acordo com o contexto social e histórico.

Assim, a qualidade em/da educação, é influenciada por fatores extraescolares, considerando o acesso aos direitos e deveres básicos e as dimensões socioeconômicas dos/as estudantes; e intraescolares, no que tange às condições de ensino, ao acesso e permanência do/a educando/a na escola, a capacitação dos/as professores/as, a proposta curricular e a organização e gestão do trabalho escolar (GADOTTI, 2013).

A discussão em torno da qualidade educacional está diretamente relacionada com a superação das desigualdades sociais e pedagógicas, ancorada na defesa da justiça social,

sobretudo no que tange aos/às estudantes mais vulneráveis. Em outras palavras, isso significa dizer que matricular o/a aluno/a na escola não é o suficiente. A matrícula do/a educando/a carrega, sobretudo, sua cultura, seu modo e tempo de/para aprendizagem, condições de acesso aos diferentes saberes e conhecimentos.

Considerando isso, é necessário discutir, conhecer e investir em condições que favoreçam ao acesso e à permanência do/a educando/a a esse conceito de qualidade educacional que envolve, principalmente, serviços de promoção de saúde, transporte, cultura, esporte, alimentação, entre outros.

Desse mesmo modo, outra condição que pode contribuir para que haja qualidade da educação está na diminuição e na superação do que Oliveira e Sampaio (2015) chamam de desigualdades educacionais. Para os autores, as desigualdades educacionais podem ser geradas por fatores que estão inter-relacionados e centram-se em três tipos de desigualdades: de acesso ao ambiente escolar; de tratamento entre os/as diversos/as estudantes que compõem as salas de aulas; e de conhecimento ou aprendizagens referentes ao currículo escolar.

A exemplo desses fatores, podemos apontar as desigualdades socioeconômicas das famílias, que, muitas vezes, podem causar impactos na progressão da aprendizagem do/a aluno/a; as desigualdades de tratamento, partindo de uma concepção de educação que trata os/as estudantes de maneira homogênea, na qual o sucesso escolar depende, exclusivamente, do seu esforço individual; e as desigualdades de conhecimento, em defesa de um sistema equitativo de ensino, uma vez que todos e todas os/as alunos/as, independentemente dos segmentos sociais, possam ter as mesmas oportunidades de sucesso escolar (*Ibid*, 2015).

Além dessas condições, é fundamental compreender que cada escola é única, com diferentes perfis de educandos/as, com características sociais, pedagógicas e administrativas específicas. Por outro lado, há, também, o que é comum nas instituições escolares. A organização do trabalho pedagógico, a proposta curricular de base comum e profissionais, potencialmente, qualificados/as e comprometidos/as com o fazer educativo. São pontos que convergem e que condicionam o processo para que haja ensino e, principalmente, aprendizagem.

Dentro dessa perspectiva, a efetivação do direito à educação, na maioria dos casos, não pode limitar-se à incorporação do sujeito ao sistema educacional, se considerarmos as diversas e reais condições das escolas que conhecemos hoje e, sobretudo, algumas experiências pouco pedagógicas que muitos/as estudantes enfrentam ou já enfrentaram no dia a dia escolar.

De acordo com McCowan (2011), o acesso à escola pode atender ao direito à educação, mas não se torna condição necessária e suficiente para isso. A efetivação desse direito se

constrói em uma proporção muito mais ampla, compreendendo desde à qualidade das experiências de aprendizagem construídas com os/as estudantes, conforme o critério de pertinência ao desenvolvimento integral e a formação para a cidadania. O direito à aprendizagem somente pode ser efetivado quando outros direitos fundamentais à existência humana são e podem ser garantidos.

No entanto, a escola com suas diferentes experiências de aprendizagens configura-se em um leque de oportunidades para grupos sociais populares, e, muitas vezes, a única oportunidade de romper ao ciclo de empobrecimento social e econômico que muitos/as estudantes das camadas mais vulneráveis socialmente são naturalmente submetidos. É o que Freire (1997) chamou de educação fundamentada nos princípios de liberdade, para a transformação e para a humanização dos sujeitos.

Dentro dessa perspectiva, formar alunos e alunas para a emancipação e para a conscientização atravessa um coletivo de agente políticos e sociais englobando desde os/as docentes, alunos/as e suas famílias, até aos profissionais que cuidam da parte administrativa e pedagógica da escola. São sujeitos que atuam diariamente na organização do trabalho escolar e que o exercício de suas atribuições deve ser guiado pelo imperativo ético em defesa dos direitos ao acesso à educação.

Dentro deste propósito e desse espaço no qual o/a professor/a, historicamente, ocupa uma posição de destaque, chamamos atenção para o desempenho das funções de outros/as profissionais que atuam diretamente na complexa e burocrática organização escolar, principalmente, na articulação e na mediação do trabalho docente.

Partindo desse ponto, é importante caracterizar a dimensão do trabalho do/a Coordenador/a Pedagógico/a – CoP, em uma perspectiva de conhecer o que efetivamente é coordenado no exercício de suas atividades.

Segundo Franco (2016), para atuar na coordenação pedagógica, o/a profissional carece ter convicção de que esse é um espaço complexo, marcado por conflitos éticos, técnicos e pedagógicos. E que, na maioria das vezes, é um lugar no qual os/as CoPs desempenham funções contrárias as de suas competências, pois são condensados em uma prática que, muitas vezes, não permitem produzir mudanças, visto que são atropelados pelas cobranças e exigências da direção (FRANCO, 2016).

Nesse sentido, emergem dessas discussões a necessidade de conhecer quais seriam as funções de caráter pedagógico que devem ser coordenadas dentro da prática do/a CoP. De acordo com Domingues e Belletati (2016), é o/a CoP quem assume a função de promover a reflexão crítica sobre o fazer pedagógico e permitir novas interpretações das dimensões do

processo de ensino-aprendizagem para a formação do/a professor/a crítico/a e reflexivo/a dentro do ambiente coletivo da escola.

O/a CoP, neste contexto, pode ser visto/a como um dos elos fundamentais entre as macros e micropolíticas educacionais, sobretudo para articular, formar e transformar propostas didático-curriculares na relação com o trabalho de professores/as para que, dessa forma, produzam seus próprios sentidos em uma prática educativa contextualizada, coletiva e reflexiva, para além das obrigações meramente burocráticas e administrativas.

Cabe ao/à CoP desempenhar duas funções principais com os/as professores/as na escola: formá-los/as de forma continuada, de acordo com os objetivos propostos no Projeto Político Pedagógico da escola - PPP; e articular um trabalho coletivo com os agentes da escola, considerando a participação da comunidade escolar para o desenvolvimento de um projeto coletivo situado na reflexão e na inovação para a emancipação (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011).

Nessa direção, se o/a CoP atua como articulador/a de ações coletivas, buscando a efetivação das práticas pedagógicas, é, também atribuição desse/a profissional operar como mediador/a da aprendizagem dos/as estudantes, sobretudo, orientado por propostas curriculares fundamentadas na concepção de justiça social para classes populares, tendo os/as professores/as como fio condutor para a garantia do direito à educação.

De modo geral e considerando os pontos abordados até aqui, a pesquisa focaliza as seguintes problemáticas: Quais as concepções e os modos de ação dos/as Coordenadores/as Pedagógicos/as que definem a sua função?; De que forma, no exercício de suas funções, é garantido o direito à educação dentro das instituições públicas de ensino a qual atuam?; Quais referenciais de identidade profissional e de trabalho pedagógico são mobilizados pelos/as CoPs para darem sentido ao que desenvolvem dentro da escola?

Com efeito, o presente trabalho apresenta como objetivo principal compreender as concepções e os modos de ação dos/as Coordenadores/as Pedagógicos/as – CoPs, como mediadores da aprendizagem, acerca da garantia do direito à educação nas escolas públicas municipais de educação básica do município de Codó/MA.

Além disso, pretende identificar quais são as principais atribuições desenvolvidas pelos/as Coordenadores/as Pedagógicos dentro do seu espaço de atuação profissional; apontar as estratégias utilizadas pelos/as CoPs para a mediação da aprendizagem; analisar as concepções dos/as Coordenadores/as Pedagógicos/as sobre direito à educação; e conhecer os referenciais de identidade profissional que dão sentido às funções dos/as CoPs na escola.

Considerando o exposto, procura-se com esse trabalho, lançar luz sobre o fazer dos/as CoPs para o reconhecimento de suas funções, a qual perpassa a construção, juntamente com os/as outros/as profissionais da escola, professores/as, alunos/as e comunidade escolar, de uma proposta curricular alijada na concepção de justiça social, especialmente, considerando os/as estudantes mais vulneráveis. A articulação do trabalho dos/as CoPs deve estar imbricada na construção, no planejamento e no desenvolvimento de escolas justas e dignas para todos/as.

Nesse sentido, essa pesquisa foi segmentada em cinco capítulos. O primeiro, abrange uma discussão teórica em torno da implementação de algumas agendas educacionais no Brasil nos últimos 20 anos e as suas possíveis relações com a produção das desigualdades sociais e, que reflete nas desigualdades pedagógicas produzidas dentro das nossas instituições de ensino.

Com a construção desse cenário, é possível entender os fatores os quais interferem tanto na qualidade da educação de milhares de alunos/as quanto no desempenho da função social e política das instituições de ensino e no exercício da função de seus/suas profissionais, principalmente os/as Coordenadores/as Pedagógicos/as.

O segundo capítulo compreende uma breve contextualização histórica sobre a nomenclatura e sobre a formação de identidade do/a Coordenador/a Pedagógico/a no Brasil. Além disso, buscou-se analisar os desafios e as perspectivas as quais colocam em xeque os cursos de Pedagogia, bem como os espaços para a legitimação da identidade e da profissionalidade dos/as CoPs no desempenho de suas funções.

O terceiro capítulo apresenta o desenho metodológico a partir de uma pesquisa de campo com caráter qualitativo, tendo como inspiração epistemológica o Materialismo Histórico-dialético, por considerar, no que tange ao campo educacional, a totalidade e historicidade dos fenômenos e dos sujeitos, a partir da compreensão de todas as suas mediações e correlações com o objeto investigado.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram a observação, a entrevista semiestruturada e o questionário aplicado com três CoPs atuantes em três distintas escolas públicas dos Anos Iniciais situadas na zona urbana do município de Codó, localizada na mesorregião dos Cocais, no estado do Maranhão.

A análise dos dados obtido na pesquisa foi realizada a partir da Análise Categrorial de Conteúdo de Bardin (2016) a partir de categorias elencadas que englobam as Funções e os Modos de ação do/a CoP; Concepções dos/as CoPs em torno do direito à educação; e a Formação da identidade profissional dos/as CoPs.

O quarto capítulo tece uma discussão entre as falas dos/as participantes da pesquisa e contribuições teóricas de autores e autoras, com a finalidade de contemplar e atender à

problemática e aos objetivos propostos para este trabalho. Nesse sentido, os dados coletados por meio dos instrumentos questionário e de entrevista semiestruturada foram analisados e explorados por categorias comuns através da Análise Categrial de Conteúdos de Bardin (2016).

O quinto, e último, capítulo discorre sobre as considerações finais do trabalho e nos convida a pensarmos em alguns encaminhamentos futuros pelos quais direcionam o olhar para a construção da identidade profissional dos/as CoPs.

Para configuração desta pesquisa, foi preciso, a fim de entender os significados dos/as CoPs, realizar um movimento mais amplo olhar a estruturação de algumas políticas educacionais dos últimos anos as quais dialogam com as forças sociais que agem na conformação do Estado e que, de certo modo, condicionam o fazer do/a CoP.

CAPÍTULO 1 - DIREITO À EDUCAÇÃO E JUSTIÇA SOCIAL: PROBLEMATIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

O presente capítulo objetiva fazer um debate teórico sobre a implementação de algumas políticas públicas educacionais no país e as suas possíveis relações com a legitimação das desigualdades sociais e, conseqüentemente, com as desigualdades pedagógicas produzidas dentro das escolas públicas brasileiras. Essa condição interfere tanto na qualidade da educação de dezenas de milhares de estudantes quanto no desempenho da função social e política das instituições de ensino e no exercício da função de seus/suas profissionais, entre os/as quais se incluem os/as Coordenadores/as Pedagógicos/as.

1.1 Políticas educacionais: reflexões entre avanços e retrocessos

Refletir sobre os avanços e os retrocessos que alteraram, mesmo que minimamente, a configuração social no Brasil nas últimas décadas não é tarefa que seja possível contemplar em poucos parágrafos. Nessa equação, é fundamental considerar o acesso desigual da população brasileira aos direitos sociais básicos, dadas as dimensões continentais do nosso país, e, principalmente, a desproporcional distribuição de renda a qual tende a classificar quem é rico e quem é pobre, aprofundar as desigualdades sociais e atribuir a reponsabilidade pela condição de pobreza ou riqueza ao/à cidadão/cidadã, individual e isoladamente.

Para dar início a essa reflexão, é preciso inverter a ordem que, muitas vezes, correlaciona a falta de escolarização dos grupos populares como sinônimo da condição de pobreza. Segundo Arroyo (2017), a ordem é justamente a inversa. São as insuficientes condições de subsistência e de sobrevivência que acometem os grupos socialmente mais empobrecidos e que podem determinar a baixa ou a ausência da escolarização dessa população. A vulnerabilidade socioeconômica é, nesse sentido, um determinante para/da educação escolar, embora a condição de baixa ou de não escolarização retroalmente tal vulnerabilidade como um fenômeno estrutural da sociedade capitalista.

O referente principal dessa relação pobreza-educação precisa buscar conhecer quem são esses sujeitos e se nossas escolas públicas, de fato, estão dando conta de atender aos/às milhares de estudantes vitimados/as pela pobreza.

Isso nos ajuda a refletir sobre o modo como a pobreza, na maioria dos casos, além de oprimir e limitar o acesso aos diferentes bens e serviços necessários para a qualidade de vida de

muitas famílias brasileiras, desumaniza os indivíduos e os negam como seres políticos e sociais detentores/as de direitos.

A pobreza, bem como os pobres, não pode ser vista menos como produto de históricas injustiças sociais (ARROYO, 2017). De acordo com a análise sobre as condições de vida dos/as brasileiros/as realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), revelou que 16,2 milhões de pessoas, no ano de 2019, viviam na linha da pobreza e 29,2% da população, em condição de pobreza extrema (IBGE, 2020).

Entre as regiões brasileiras essas desigualdades também são evidentes. Do ponto de vista da distribuição dos rendimentos, em 2019, as regiões Sul e Centro-Oeste apresentavam-se como menos desiguais do país. Na região Sudeste, 15,2% da população vivia em situação de extremamente pobre. Com os piores indicadores sociais, a região Nordeste, apresentou um contingente de 56,8% de pessoas vivendo em situação de pobreza extrema (quase 30% da população total do país), no ano de 2019. No estado do Maranhão essa situação é ainda mais desigual, haja vista que a cada cinco morador um estava em condição de miséria (IBGE, 2020).

Considerando o valor do salário-mínimo¹, o qual serve como motor para custear (ou pelos deveria) as despesas básicas dos/as brasileiros/as com alimentação, vestuário, moradia etc., configura-se como um importante indicador de renda, sobretudo, para a concessão de benefícios sociais a exemplo do Cadastro Único. Assim, no ano de 2019, 11% da população sobreviviam com até $\frac{1}{4}$ do salário-mínimo *per capita* mensal (o equivalente a R\$ 250) e quase 30% dos/as brasileiros/as viviam com até $\frac{1}{2}$ do salário mínimo (cerca de R\$ 449). No outro extremo das desigualdades na distribuição dos rendimentos no Brasil, apenas 4,1% da população obtinha ganhos superiores a 5 salários-mínimos (R\$ 4.990), segundo dados do IBGE (2020).

Essa insuficiência de renda é refletida, conseqüentemente, nas condições de moradia e de saneamento básico dos/as brasileiros/as. Segundo a PNAD Contínua, em 2019, 21,6% da população brasileira, o equivalente a 45,2 milhões de pessoas viviam em domicílios com alguma inadequação. Dentre elas, podemos destacar a falta de banheiros, a utilização de materiais não-duráveis para a construção dessas habitações, gastos excessivos com aluguéis – os quais contribui para o comprometimento da renda para outras necessidades básicas – e a ausência de documentos que geram algum grau de insegurança em relação à posse desses domicílios entre os/as moradores/as. Ademais, o acesso aos serviços de saneamento básico, em

¹ No ano de 2019, o valor do salário-mínimo custava o equivalente a R\$ 998,00.

2019, atendia somente 65,8% da população brasileira no que se refere à coleta de esgoto (IBGE, 2020).

Esse cenário traz contrastes ainda mais definidos nas áreas rurais onde, no ano de 2019, a coleta de esgoto foi quase inexistente, atendendo somente 9,4% dos/as brasileiros/as nessas localidades. Nessa direção, somente 39,0% da população brasileira habitavam em domicílios com coleta de lixo e apenas 33,5%, com abastecimento de água (IBGE, 2020).

De maneira geral, esses dados nos ajudam a compreender que o aprofundamento das desigualdades sociais, fundamentalmente, gira em torno da desproporcional distribuição de renda. Contudo, quase nunca são considerados as consequências do empobrecimento que, muitas vezes, afetam em uma dimensão física e psicologicamente aos indivíduos, retira a condição de plena cidadania e de bem-estar social, limita o acesso ao direito de aprendizagem, além de negar a participação ativa e consciente na atividade política.

No plano de fundo dessas desigualdades, encontra-se, dentre outros fatores, a disseminação dos ideais neoliberais, iniciados por volta dos anos de 1970 e 1990 a partir das crises deixadas pelas tensões políticas e pelas ditaduras militares, sob o argumento da ineficiência do poder do Estado para a contenção dos gastos públicos que acometeram muitos países latino-americanos (SAFATLE *et al*, 2021).

Segundo Sander *apud* Clementino (2019), o neoliberalismo pode ser compreendido como uma corrente ideológica que concebeu um conjunto de iniciativas de cunho econômico e de programas políticos construídos a partir das críticas sobre o colapso econômico gerado do Estado de Bem-Estar Social. Com isso, o neoliberalismo focaliza a redução da interferência do Estado nas relações entre as classes sociais e defende a regulação da sociedade baseada em um modelo empresarial.

A difusão dos princípios liberais nos países latino-americanos não foi homogênea e nem instantânea. Muitos países aderiram às políticas reguladoras conforme os seus endividamentos internos e seguindo à iminente tendência de exploração da classe dominante sobre a classe trabalhadora (REY, 2010).

No Brasil, o processo progressivo de adesão à ideologia neoliberal foi possível a partir da reorganização do Estado durante a década de 1990, no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002), em virtude da dívida internacional que deu lugar à utilização dos princípios de mercado na Administração Pública. Com isso, foi gerado um processo de hiperinflação na economia brasileira, ainda mais com a instalação da nova moeda, Plano Real, gerando subsídios para as políticas de reajustes (SILVA, 2019).

Do ponto de vista social, uma das principais consequências do neoliberalismo é a intensificação das desigualdades entre os segmentos da sociedade, sobretudo, a desigualdade de distribuição de renda, a qual produz, de forma desproporcional e injusta, pessoas muito ricas e pessoas muito pobres.

Essa condição é fruto de um sistema neoliberal baseado no livre mercado que, ao mesmo tempo, defende a liberdade individual, a qual desconsidera os diferentes pontos de partida, e, também, responsabiliza essas mesmas pessoas por suas riquezas e por seus fracassos (GALEANO, 2015).

Nessa conjuntura, reformas estruturais na Administração do Estado refletiram, inclusive, no âmbito educacional, utilizando as políticas educacionais como importantes ferramentas de reorganização e de implementação de novos parâmetros de aprendizagem baseados, predominantemente, em metas e resultados.

Antes de aprofundar as discussões desse novo modelo de gestão educacional que advoga em favor da produtividade e das parcerias entre público e privado, é necessário destacar que à proporção que esse cenário de privatizações e de desigualdades sociais, próprio dos sistemas neoliberais, crescia, o Estado brasileiro implementou, embora sem extinguir totalmente o modelo neoliberal, mas em resposta a esse cenário de esgotamento iminente, importantes regulações no âmbito social e econômico.

Boto (2005) aponta que a luta referente à garantia dos direitos educacionais atravessa três gerações históricas. A primeira geração compreende a conquista do direito público-subjetivo de todos/as os/as estudantes de frequentarem à escola, que transformou as instituições de ensino em um espaço eminentemente público e os/as alunos/as em seres históricos e político portadores de direitos.

A segunda implica o desenvolvimento de uma escola com um referencial comum de qualidade para todos/as. Isto é, uma escola boa, com capacidade de incluir os/as estudantes, que compreende desde as formas de organização dos conteúdos e do currículo escolar, o emprego de variados métodos avaliativos os quais, muitas vezes, transformam a escola em um ambiente classificatório, competitivo e excludente.

A terceira, e última, geração, traduz os debates mais urgentes em defesa de uma prática educativa relativa à diversidade, haja vista a ideologia eurocêntrica, muitas vezes, impostas no âmbito escolar. Com essa geração, mais importante do que a igualdade de oportunidades, constitui-se a construção de currículos escolares voltados para os diferentes e que atendam essas diferenças, com qualidade e com base nos princípios éticos e políticos (BOTO, 2005).

Dentro dessa perspectiva, o processo crescente de democratização e de ampliação do acesso à escola ao longo da segunda metade do século XX, trouxe para milhares de estudantes brasileiros a oportunidade de estarem na escola, principalmente, para aqueles/as oriundos de famílias mais empobrecidas cultural e socioeconomicamente.

A Constituição Federal - CF de 1988 serviu como uma importante base para essas políticas sociais, baseada em uma agenda alinhada à proteção social ao qual gerou impacto real, principalmente, nas populações mais empobrecidas, como, por exemplo, a criação de políticas para a garantia dos direitos sociais básicos, direitos trabalhistas, distribuição de renda mínima e, sobretudo, uma nova reorganização da educação brasileira (OLIVEIRA, 2015).

O direito à educação como um dos principais eixos estruturantes da CF (1988), trouxe a perspectiva de transformação e ascensão social para boa parte da população brasileira, principalmente, a promoção da cidadania por meio de políticas educacionais que se tornaram, ao mesmo tempo, consequência e condição para o acesso ao direito à educação (SEVERO; ZUCCHETTI, 2020).

Todavia, grande parte desses/as alunos/as, ao entrarem na escola, levaram junto às suas matrículas uma bagagem social alheia ao âmbito escolar. A vulnerabilidade social e econômica, já existente no dia a dia da maioria das famílias brasileiras, acompanharam a exclusão e promoveram, dentro desse cenário, as desigualdades no âmbito pedagógico as quais afetaram, e ainda afetam, a permanência e a qualidade da aprendizagem dos/as estudantes (OLIVEIRA; CARVALHO, 2019).

Observou-se, a partir do final dos anos 90, a formulação de duas novas agendas centradas ora na promoção de equidade de oportunidades para os/as estudantes mais vulneráveis, no que tange ao acesso aos sistemas de ensino, a partir da oferta de condições e de tratamento diferenciado para os socioeconomicamente desiguais (AZEVEDO, 2013). Ora, nas reformas no campo educacional, através da Nova Gestão Pública - NGP, as quais reforçaram, e continuam reforçando, as desigualdades, sobretudo, pedagógicas.

No que se refere à primeira, nos últimos 20 anos, sobretudo no governo iniciado pelo então presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011) e, posteriormente, Dilma Rousseff (2011-2018), o Brasil experimentou um conjunto de mudanças que focalizaram tanto a modernização do Estado brasileiro quanto em um novo formato de desenvolvimento do país, baseado na descentralização administrativa e financeira dos serviços e na criação de políticas de assistência aos direitos sociais, principalmente, direcionada à população em condição de pobreza. Situação diferente dos governos anteriores à época, marcados por intensas reformas neoliberais, antecidos de anos de ditadura militar (OLIVEIRA, 2015).

Dentro do campo educacional, é importante destacar as muitas políticas que foram implementadas em prol da justiça social, com base na facilidade de acesso à escola e na promoção de equidade de oportunidades escolares para milhares de alunos e alunas, muitas vezes, invisibilizados/as civil, pedagógico e socialmente.

A exemplo dessas políticas a Emenda Constitucional – EC nº 59 (2009) que estabeleceu a gratuidade e ampliou a obrigatoriedade da oferta da educação básica para estudantes entre 4 e 17 anos de idade. Ofertando o acesso ao ensino, inclusive de forma gratuita, para jovens e adultos que não tiveram oportunidade na idade própria (BRASIL, 2009).

Esse importante avanço na garantia dos direitos educacionais foi possível devido, em especial, à efetivação da Emenda Constitucional – EC nº 53, de 2006, que estendeu o processo de financiamento e de cobertura para a educação infantil e para o ensino fundamental e médio, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB; de maneira diferente do antigo Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental – FUNDEF (BRASIL, 2006).

O fundo, com duração estimada para 14 anos (2006-2020), constituiu-se como uma das principais ferramentas para o alcance das metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), e, também, para o reconhecimento da profissão docente ao instituir, mesmo que ainda longe do ideal, o Piso Salarial Profissional Nacional – PSPN. via Lei nº 11.738 de 2008 (BRASIL, 2006).

Em paralelo a isso, outras iniciativas foram desenvolvidas com o intuito de democratizar o acesso à educação. Em especial, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, a partir do Decreto nº 6.096 (2007), que permitiu o processo de ampliação e de interiorização da educação superior por meio da expansão da estrutura física, de recursos humanos e pedagógicos das universidades (BRASIL, 2007).

Como consequência, isso possibilitou o ingresso e a permanência de estudantes na educação superior, haja vista a ampliação da oferta de vagas nos cursos de graduação, inclusive no turno da noite; e auxiliou na implementação das medidas de combate à evasão, que era frequente, principalmente, pelos/as jovens mais vulneráveis (BRASIL, 2007).

Além disso, outro ponto importante na história da educação nacional, foi o reconhecimento da gênese do povo brasileiro, a partir da obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, nos estabelecimentos de educação pública e privada nas etapas do ensino fundamental e do médio, através da Lei nº 11.645 (BRASIL, 2008).

Cabe destacar a implementação da Lei nº 12.711, de 2012, a qual estabeleceu o sistema de cotas raciais em instituições federais de ensino à população preta, parda, indígena e aos/as alunos/as provenientes de escolas públicas. Tal iniciativa serviu como mecanismo de reparação histórica à população excluída (BRASIL, 2012).

A partir da EC nº 108/2020 foi aprovado um Novo FUNDEB que viabilizou mudanças significativas em prol da concretização do direito à educação. Dentre essas alterações destaca-se o crescimento da participação da União no financiamento da educação brasileira para 23%, progressivamente durante um período de seis anos. Isso gerou um importante subsídio para a redução das desigualdades educacionais a partir da segmentação dos recursos federais para as redes públicas combinando o modelo atual de Valor Aluno Ano (VAA) com o Valor Aluno Ano Total (VAAT), atendendo tanto os Estados mais empobrecidos como os Municípios com arrecadação mais baixa. Além disso, há a inclusão do Custo Qualidade Aluno (CAQ), como forma de minimizar as desigualdades educacionais e, também, regionais para as redes e modalidades de ensino. O Novo FUNDEB, também assegura a valorização dos/as profissionais da educação considerando aumento do percentual de retribuição e da formação continuada (BRASIL, 2020).

De certo modo, as políticas aqui mencionadas contribuíram para preencherem muitas lacunas de uma parcela da população brasileira historicamente invisibilizadas, aproximando-a, mesmo que minimamente, a um ideal de justiça social. No entanto, as contradições nos objetivos iniciais dessas e de diversas políticas fizeram com que surgissem outras lacunas no que tange às condições para a permanência e para a aprendizagem dos/as estudantes, em especial, dentro das escolas públicas, em decorrência do acesso igualitário pelo novo público provenientes de contextos diversos.

A reorganização da educação serviu, também, como terreno propício para a implementação de iniciativas de cunho gerencialistas, baseada em uma concepção de eficiência e de eficácia, nas avaliações em grande escala e na responsabilização dos atores que compõem o processo educativo, tal quais os princípios aplicados na gestão de empresas.

A criação, em 2007, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, que utilizando os referenciais de fluxo escolar, tais como as taxas de aprovação, repetência e evasão; além dos resultados de desempenho dos/as alunos/as em uma das maiores avaliações nacionais, Prova Brasil, tornou-se um dos principais instrumentos para medir o nível de aprendizado dos/as estudantes na educação básica, a partir do estabelecimento de metas de médio e longo prazo e para a classificação das instituições de ensino (SILVA, 2019).

Isso significa dizer que, de forma diferente das medidas de inclusão e de promoção de justiça social citadas anteriormente, a aplicação de políticas centradas em avaliações em larga escala, na maioria das vezes, não serve, de forma isolada, para corrigir possíveis falhas dentro do sistema educacional. Elas podem reforçar, ainda mais, as desigualdades sociais e escolares pois se vinculam à perspectiva meritocrática do desempenho dos/as estudantes, atribuindo, na maioria das vezes, a eles/as, aos/as professores/as e à escola os resultados positivos e/ou negativos desses testes padronizados.

Essas reformas educacionais delineiam, com nitidez, um novo perfil de políticas educacionais centrada em uma reorganização da função da educação, sobretudo, nas escolas públicas. Essas mudanças têm ênfase na descentralização da gestão pública, em especial, os recursos financeiros; e estabelece ambíguos mecanismos de controle sobre os processos educativos com base nas avaliações e nos melhores resultados por aluno/a, como produto isolado de outros fatores extra e intraescolares aos quais, igualmente, também interferem na/para aprendizagem.

Situa-se, na concepção dessa agenda, a NGP a qual direcionou e organizou novos moldes para a administração pública, especialmente, na formulação e implementação de uma agenda educacional tendenciosa. Assim, de acordo com Viera e Santos (2020), a NGP surge alicerçada sobre as críticas do Bem-Estar Social e em oposição à centralização do poder assistencialista exercido, majoritariamente, pelo Estado.

A NGP no campo da educação se coloca como uma tendência organizacional e conceitual inspirada nos princípios de livre mercado, com a finalidade de instituir a concorrência, o empreendedorismo dentro dos sistemas de ensino, a parceria entre o público e privado, em virtude da lógica centrada em resultados, na prestação de contas, na livre oferta e escolha da educação (*vouchers*) e no seu financiamento (OLIVEIRA *et al*, 2017).

Nesses termos, os processos formativos, em muitos casos, deixam de lado o seu desenvolvimento sob um caráter integral e universalista de formação dos/as estudantes, a partir da concessão de condições para que haja aprendizagem de todos/as; ficando condicionados, na maioria das vezes, ao um ensino segmentado e controlado, passível de ser medido a partir das específicas ferramentas de avaliação e de um (externo) referencial de qualidade que segregam e excluem cada vez mais alunos e alunas dos processos educativos.

Com efeito, é gerado entre as escolas uma lógica de concorrência e um sistema de descentralização de responsabilidades ao qual fica mais nítido identificar e, conseqüentemente, premiar e/ou punir, as melhores escolas das escolas ruins e os/as estudantes mais inteligentes

em relação àqueles de piores desempenhos escolares. Além da retribuição salarial ao/à docente a partir do estabelecimento de práticas de ensino mais eficazes.

Nesse terreno, encontre-se as reformas educacionais. A exemplo da nova Base Nacional Comum Curricular – BNCC, um dos documentos normativos influenciado por esse novo modelo de organização educacional. Homologada no Governo de Michael Temer (2016-2018)², em dezembro de 2017 e validada tanto pela CF de 1988, quanto pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, de 1996 e sua alteração em 2013, a BNCC foi aprovada após um longo e conflituoso processo de tramitação e debate público sobre o que deveria compor o currículo nacional.

De modo geral e considerando o processo de globalização, a referida BNCC foi fortemente defendida, principalmente, pelo Movimento Todos pela Educação uma vez que tenta aproximar a educação nacional aos referenciais impostos pela agenda global, sobretudo, de organismos internacionais aos quais financiam direto ou indiretamente alguns dos maiores sistemas de avaliação do mundo (HYPÓLITO, 2019).

Assim, a nova BNCC estabelece, em seu texto, aprendizagens essenciais para crianças e adolescentes de todas as etapas da Educação Básica, abrangendo a educação infantil e o ensino fundamental e médio, a partir, fundamentalmente, do desenvolvimento de dez competências gerais (BRASIL, 2017).

Do ponto de vista conceitual, na BNCC, competência é definida “como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017).

O texto da BNCC, foi concebido, sobretudo, para estabelecer um padrão de qualidade por meio de sistemas de avaliações para gerar resultados. Este modelo, advoga interesses bem definidos em favor de um mercado de venda de material didático e pedagógico, terceirização de atribuições inerentes ao sistema de educação pública e consultorias particulares que determinam às escolas e aos/às professores/as o que deve ser ensinado e de qual maneira (HYPÓLITO, 2019).

Nessa lógica, as competências definidas na BNCC, desconsideram, em grande parte, a realidade das escolas brasileiras, o contexto socioeconômico dos/as estudantes e as condições de trabalho dos/as docentes. Além disso, instituir um currículo comum tende a homogeneizar

² Vale destacar que a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se deu em contexto de ascensão de grupos privatistas na estrutura do Ministério da Educação em função do golpe dado contra a então Presidente da República, Dilma Rousseff (2012-2016).

diferentes contextos e culturas dos/as educandos e educandas e pode servir de convite ao silenciamento de vozes das minorias.

Cabe destacar que a denominação competência ganhou ênfase na agenda educacional a partir da década de 1990, em um contexto de crise dos modelos e dos sistemas de produção capitalista, como resposta às exigências do mercado para a formação de um novo modelo de mão de obra, capaz de se adequarem às demandas do processo produtivo (HOLANDA *et al*, 2009).

Esse novo perfil de trabalhador surgiu em substituição ao modelo do Taylorismo e, o seu derivado, o Fordismo, vigente à época, por estarem saturados. Assim, sob o intuito de aumentar a produtividade em massa, as principais características desses sistemas centravam-se na regulação do exercício profissional dos/as trabalhadores/as aos quais deveriam desempenhar uma única função, de maneira isolada, especializada e rápida, sem necessidade de conhecimento do todo, isto é, das outras partes que integravam o processo de produção. Era preciso que o trabalhador fosse treinado e qualificado, somente, para o desempenho de sua função, saber executá-la de maneira ágil (*Ibid*, 2009).

Em consequência dessa condição que resultou em um contingente de desempregados/as e trabalhos precarizados, surge o Toyotismo, que reorganizou o modo de acumulação capitalista. Dessa vez, o foco voltava-se para uma oferta de educação orientada para o mercado de trabalho, principalmente, de cunho profissional e tecnológica, com o objetivo de formar mão de obra qualificada, ainda barata, e que atendesse às demandas do sistema vigente.

Com efeito, o Toyotismo focalizava em um modelo de trabalhador eficiente tanto para o desempenho de suas funções, durante o processo de produção, como passível de tomar decisões e resolver problemas potenciais. Nas palavras de Holanda *et Al* (2009), um subalterno “polivalente, multiquificado, competente, multifuncional e inteligente emocionalmente” (HOLANDA *et Al*, 2009, p. 125).

Destaca-se, aí, a entrada da lógica das competências na agenda educacional haja vista que esse termo, comumente utilizado para referir-se à aquisição de conhecimentos e técnicas para a aprendizagem significativa, serviu (e ainda serve) de base para a elaboração e implantação de um projeto de educação orientado para formar indivíduos dotados de “competência” específicas para atuar no mercado de trabalho.

Esse conjunto de competências já previamente definidas, tal como está disposto na BNCC, enfraquece o processo educativo na medida em que se apresenta de forma vertical e pragmática, controlando, direcionando e aligeirando a formação e o exercício do trabalho dos/as

professores/as, ao considerar somente os fins do processo de aprendizagem, o que o/a estudante deve ser capaz de saber/fazer ao final de cada ano letivo. E, muitas vezes, deixa de lado, o contexto e as condições dos/as alunos/as e as propostas didático-pedagógicas produzidas e sistematizadas pelos/as docentes para que haja produção intencional de conhecimento.

A lógica do ensino baseado em competências marginaliza outros conhecimentos alheios às demandas de mercado. Tais conhecimentos, produzidos por mulheres, negros, indígenas, religiões de diversas matrizes, que também são relevantes e necessários para a vida em sociedade e para a formação do pensamento crítico e reflexivo dos/as estudantes.

Concordando com as contribuições de Alves *et Al* (2021), esse modelo curricular se apresenta de forma engessada, condensada e limitante de modo que se distancia dos contextos e das experiências escolares vivenciadas por milhares de alunos/as.

Além disso, um currículo voltado, principalmente, para uma educação profissional e técnica, como o que se propõe o Novo Ensino Médio, vai ao encontro dos ideais do modelo neoliberal por está fundamentado em itinerários formativos, que se traduzem, principalmente, na formação aligeirada de mão de obra barata e com mínima qualificação. Isso distancia de uma proposta de formação do indivíduo em caráter integral e emancipatório considerando as suas múltiplas dimensões, ritmos, tempos e condições de aprendizagem.

Cabe considerar, também, a Emenda Constitucional 95 - EC, a qual configura-se em um dos maiores retrocessos da educação brasileira das últimas décadas. Aprovada em 2016 com o intuito de equilibrar os gastos públicos e minimizar a dívida interna brasileira, a EC 95 congelou durante um período de vinte anos os recursos destinados aos gastos primário, a exemplo da saúde e da educação.

Com isso, a homologação da EC 95 além de limitar o cumprimento das metas do PNE (2014-2024), causou um enfraquecimento na implementação de políticas públicas sociais em prol da melhoria da qualidade de aprendizagem e da permanência de estudantes, permitindo que as empresas privadas pudessem ocupar, de maneira mais intensa, as lacunas abertas pela ausência do sistema público de educação.

Assim, a EC 95, infringe aos princípios constitucionais quando estes estabelecem a educação como um direito básico, certo e subjetivo de toda e qualquer pessoa. Além disso, contribui para limitar a intervenção necessária do Estado, como importante, mas não somente, instrumento assistencial para diminuir as desigualdades sociais, principalmente entre a população em condição de pobreza.

Em síntese, as políticas educacionais exploradas aqui, revelam o quanto o Brasil tem caminhado para uma educação de mercado, orientada nos princípios gerencialistas, com base

nos conceitos de eficiência e eficácia, muito utilizados como sinônimos de qualidade de aprendizagem. Nesses termos, esse modelo educacional contribui diretamente para legitimar os resultados das avaliações externas, fomentar maiores investimentos por parte dos interesses privatistas e exercer controle sobre as práticas dos sujeitos que compõe a escola pública.

1.2 A função social da escola e o direito à educação

Ver a escola a partir da sua complexidade, de seu dinamismo, de sua lógica de funcionamento e de seus atores e atrizes, exige, também, compreender que essa instituição, assim como as demais instituições, possui uma determinada função pedagógica, social e política, principalmente, se considerarmos o contexto histórico e cultural ao qual ela está inserida

É no âmbito escolar que a prática de ensinagem é efetivada entre os/as estudantes e os/as professores/as, a partir da pavimentação de duas vias. De um lado, encontra-se a ação intencional de ensinar, e, do outro, o ato consciente de aprender. A relação contratual e dialética entre essas duas vias, é que são construídos o conhecimento e a essência da relação pedagógica (ANASTASIOU, 2022).

A escola, assim como outras instituições tais como as igrejas, os sindicatos, a família, a imprensa, configura-se como um dos principais e mais eficazes aparelhos representativos do controle ideológico do Estado; atuando, também, em segundo plano, de forma repressiva (ALTHUSSER, 1983).

Conforme o autor, a ideologia pela qual essas instituições funcionam

[...] é sempre unificada apesar de suas contradições e da sua diversidade, na ideologia dominante, que é a da classe dominante. Se quiséssemos considerar que em princípio a classe dominante detém o poder de Estado (de uma forma franca ou, na maioria das vezes, por meio de Alianças de classe ou de frações de classes), e dispõem portanto do Aparelho (repressivo) de Estado, podemos admitir que a mesma classe é activa nos Aparelhos ideológicos do Estado. (...) os Aparelhos Ideológicos de Estado podem ser não só o alvo mas também o local da luta de classes e por vezes de formas renhidas da luta de classes (ALTHUSSER, 1983, p. 48-49).

Contextualizando a partir da realidade brasileira, as recentes reformas educacionais de cunho neoliberal, vistas anteriormente, evidenciam os interesses do Estado e da classe dominante em instituir e manter uma agenda com ênfase, principalmente, na formação (rápida) de profissionais para o mercado de trabalho, deixando, em segundo plano, o que deveria ser o

objetivo primeiro da educação, propostas formativas para os indivíduos com base em uma perspectiva crítica e emancipatória.

De acordo com Dayrell (1996), a escola pode ser compreendida como um lugar sociocultural centrada a partir de duas dimensões próprias. A primeira, refere-se a sua dimensão institucional, com base em um conjunto de regras, normas e diretrizes os quais servem para direcionar e limitar as atribuições dos agentes que nela atuam. A outra, equivale à dimensão social, com base nas complexas e conflituosas relações desenvolvidas diariamente entre os sujeitos no interior dos muros escolares.

Para o autor, tão importante quanto conhecer o conceito de escola, tal como nós a conhecemos hoje, é necessário, sobretudo, saber quem é o público que a escola atende, suas múltiplas identidades, para qual finalidade e sob quais condições se desenvolvem esse atendimento. Assim, frequentemente, a escola, é entendida dentro de um falso discurso de democratização o qual engloba em uma mesma categoria, todos os sujeitos que chegam às instituições de ensino (DAYRELL, 1996).

Dentro dessa concepção, uma escola ideal e, socialmente valorizada, deveria atender a todos/as com base em um único método, mesmo currículo, a partir de uma única organização do trabalho e tempo escolar.

No plano de fundo dessa igualdade e unicidade tão defendida nos debates educacionais, encontra-se, além da homogeneização dos diferentes sujeitos que estão na escola por diferentes motivos e razões; o caráter, também, evidentemente excludente das instituições de ensino (*Ibid*, 1996).

Isso pode ser ilustrado, em muitos casos não isolados, quando um professor/a que trabalha em três diferentes escolas, em turnos diferentes e ministra aulas de conteúdos equivalentes em turmas diferentes, e faz uso, em muitos casos, de um único plano de aula, condicionados a partir dos mesmos objetivos, metodologia, recursos e conteúdos programáticos.

Ao imaginarmos essa cena dentro da realidade brasileira, sem a intenção de procurar culpados/as, é necessário refletirmos que essa é uma lógica instrumental de educação. O ensino não pode ser visto como um produto isolado, pronto para ser transmitido de forma passiva para um contingente de alunos/as.

É, assim, construído um discurso de que ao ingressar na escola, esses indivíduos mudarão de vida e sairão da pobreza. No entanto, embora pública, o que não é falado refere-se à falta de habilidade das instituições escolares em lidar com os seus sujeitos, que na maioria das vezes, pertencem aos segmentos sociais mais empobrecidos.

Se de um lado o Brasil é um país no qual todos e todas somos iguais perante à lei e o acesso à educação se constitui como um direito público-subjetivo, do outro, podemos encontrar o expressivo número de crianças fora da escola e/ou em dificuldade escolar.

Segundo os dados coletados e divulgados em abril de 2021 pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, o cenário de exclusão escolar no Brasil cresceu significativamente nos últimos três anos, haja vista os impactos provocados pela pandemia da Covid19. Dessa forma, os dados indicam que parte da população mais excluída dos contextos escolares compreende as crianças entre 4 e 5 anos e os jovens entre 15 e 17 anos. Segundo os dados, na região Nordeste 330.516 estudantes entre 4 a 17 anos não completaram a Educação Básica e estão fora dos bancos escolares. Em relação ao estado do Maranhão, dentro de um total de 1.752.100 da população de 4 a 17 anos de idade, cerca de 49.370 desses jovens não frequentam a escola. O contraste da exclusão escolar é ainda mais acentuado em relação às crianças e adolescentes autodeclarados pretos/as, pardos/as e indígenas entre 4 a 17 anos de idade, registrando um total de 781.577 jovens fora escola (UNICEF, 2021).

A apresentação desse cenário indica que o retrato da vulnerabilidade escolar no Brasil é demarcado, principalmente, por faixa etária, região e cor/etnia. Mais do que isso, a exclusão de crianças e jovens dos bancos escolares esvazia o direito ao acesso e à permanência na escola, ao conhecimento produzido, à convivência com os seus pares e à socialização.

Dentro dessa perspectiva, educação é um direito reconhecido na legislação, mas que se limita quando é avaliado as condições de acessibilidade e de promoção de aprendizagem que a escola dispõe para que as oportunidades sejam as mesmas para os/as alunos/as das classes mais vulneráveis, os indígenas, estudantes com deficiência, pertencentes a outras realidades alheia à escola.

São esses aspectos que devem ser considerados quando se falam em igualdade e direito educacional: para quem e sob quais condições se ensina. Nesse sentido, é imprescindível compreender que os resultados educacionais não surgem apenas pelo acesso da criança à escola e muito menos pela aquisição da leitura e da escrita.

O direito à educação, sobretudo, no que tange a realidade brasileira extremamente desigual, pressupõe outras políticas públicas como alimentação digna, direito à moradia, assistência social, água potável etc. Segundo Arroyo (2017), a pobreza oprime e desumaniza os/as educandos/as no sentido de que retira deles um direito que é anterior ao direito à educação. Trata-se sobre o direito à vida.

A escola, configurada como é hoje, reflete as desigualdades quando legitima somente as diferenças e os diferentes³, a partir de uma ótica excludente e não como possibilidade, como ponto de partida. É interessante pensarmos a construção das instituições de ensino para a diversidade. Pensar em propostas curriculares fundamentadas na equidade de acesso, de permanência e de oportunidades em favor de um ambiente educacional mais justo, mesmo que tardiamente, para aqueles/as que, historicamente, foram (e continuam sendo) silenciados.

As salas de aulas são formadas por sujeitos concretos, diferentes, que já chegam às turmas com acúmulo de vivências e experiências diversas, dotados/as de historicidade, advindos/as de múltiplas realidades, culturas, diferentes tempos e cadências de aprendizagem, com acesso à outras informações e a outros processos educativos, possivelmente desiguais.

Com efeito, o resultado desse processo que tende a homogeneizar os processos de educação, não poderia ser outro a não ser a fácil identificação daqueles/as estudantes que, naturalmente, não se encaixam nesse padrão, nesse sistema educativo que, na maioria das vezes, oferta um ensino igual para os diferentes. Nessa conjuntura, a função da escola não está em sanar as diferenças, e, sim, promover condições materiais e simbólicas de igualdades entre os sujeitos.

Segundo Soares (2017), a escola não se configura como um direito e nem um lugar para todos/as, como os documentos oficiais nos colocam. Essa condição pode ser confirmada ao considerarmos o fracasso produzido dentro das instituições escolares, principalmente, atribuído às escolas públicas e ao público atendido por ela, sobretudo, aqueles/as mais desfavorecidos socioeconomicamente.

Os sistemas educativos que temos hoje, ainda que para muitos/as seja, sim, uma experiência enriquecedora, não criam condições para uma escola em função do povo e/ou pelo povo, mas, sim, uma escola contra o povo, contra o público que ela atende. Isso ocorre em virtude da linguagem usada e defendida pela escola, proveniente das culturas socialmente dominantes.

Dentro dessa perspectiva, as instituições educativas se isentam da reponsabilidade, que provoca o insucesso no cumprimento de sua função social e, muitas vezes, atribuem essa culpa

³ Nesse texto, entendemos os termos diversidade e diferença, a partir das contribuições de conceituais de Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011). Segundo as autoras, o uso habitual das palavras diferença e diversidade, muitas vezes utilizadas como sinônimos, tem esvaziado o seu sentido social e político. Nesse sentido, diversidade contempla o todo, todas as manifestações culturais esvaziadas de diferenças, e, conseqüentemente, de desigualdades. Já a diferença tem a função, de fato, diferir. Indo, com isso, ao encontro da construção da identidade. Ou seja, a diferença não deve, portanto, fazer nenhuma diferença.

ora aos/às alunos/as, aos/as quais são taxados/as, frequentemente, como incapazes de aprender; ora às diferenças dos contextos sociais dos quais eles/as estão inseridos/as (SOARES, 2017).

É importante considerar que a escola, muitas vezes, segrega e tende a excluir uma parcela de alunos/as com perfis demarcados por cor, condição social, pelo uso de uma linguagem específica. Em outras palavras, ser pobre pode ser um dos principais determinantes para a exclusão dos/as estudantes das práticas educativas escolares.

Os/as alunos/as que frequentam às escolas públicas, em muitos casos, já vêm de um histórico de desigualdades e, ao entrar nas instituições de ensino, essas desigualdades não deveriam se constituir como condicionante para a discriminação. Deveria acontecer justamente o inverso.

A escola, em virtude do seu caráter relacional e formativo, se apresenta como um terreno ideal para acolher o diverso, legitimar as diferenças (não somente os diferentes com base em parâmetros) e, a partir disso, criar estratégias didático-curriculares e condições de superação das desigualdades que privilegiem essas variedades culturais.

Cabe destacar ainda, a arquitetura da escola e a subdivisão dos espaços que a integram. Nada pode ser compreendido como espaços neutros. De acordo com Dayrell (1996), tudo na escola é intencional. Os espaços são construídos e efetivamente delimitados, interferindo no comportamento, na liberdade de locomoção, na delimitação das funções por ambiente, como forma de monitorar as expectativas de comportamento dos seus sujeitos.

Além disso, os muros escolares que separam as dimensões interiores das dimensões exteriores evidenciam a sua intrínseca necessidade de isolamento, voltando-se sobre suas próprias práticas e conhecimentos, em uma nítida tendência de blindar e/ou deixar de fora as realidades alheias ao contexto escolar. São mecanismos que, aparentemente, direcionam quem chegam às imediações escolares e limitam o acesso de quem nela já se encontram (*Ibid*, 1996).

Poucos espaços, além das específicas salas de aula, são destinados para atividades inter ou pluripedagógicas. Na geografia dos espaços escolares, onde muitos/as estudantes passam boa parte de seu tempo, o ambiente que funciona a biblioteca, muitas vezes, é pequeno ou quando existe, o qual reflete em um acesso, por vezes, limitado entre os/as estudantes (*Ibid*, 1996).

Por essa razão, a presença dos/as alunos/as em horários inadequados ou fora dos poucos espaços destinados ao lazer, como pátios e cantinas, na maioria das vezes, configura-se como indisciplina, rebeldia e, posteriormente, em castigos.

Essa pauta, muitas vezes, pouco debatida entre os/as pesquisadores/as das áreas educacionais, são, no entanto, fundamentais para tornar nítido os processos simbólicos

inerentes ao espaço escolar que acompanham e determinam muitas práticas (excludentes) de ensino, geralmente subtendidas, seja em sua arquitetura seja em seu currículo.

Em muitos casos, o que é visto é a oferta de uma escola em condições precárias de infraestrutura, insuficientes recursos didáticos e pedagógicos, professores/as em condições duvidosas de trabalho destinados, de forma injusta, para uma parcela da população que mais necessita ampliar e diversificar suas práticas sociais. Isso significa dizer que, em grande parte, o que temos são escolas pobres para um coletivo de estudantes pobres.

Dando destaque sobre essas questões do ponto de vista político, as finalidades educativas, além de orientar e dá sentido ao processo de ensino e de aprendizagem, suas definições devem estar fundamentadas em determinado tempo e contextos sociais específicos. No entanto, por estarem cada vez mais alinhadas às políticas neoliberais, tais finalidades têm sido fortemente defendidas e financiadas por organismos internacionais, os quais dão preferência aos resultados obtidos em grandes avaliações no lugar de uma educação direcionada para o desenvolvimento e emancipação dos/s estudantes (LIBANEO; SILVA, 2020).

A luz das contribuições de Arroyo (2011), o ideal seria que a escola ao invés de implementar medidas compensatórias, suplementares e distributivas, adotasse um sistema para a inclusão e para afirmação dos coletivos escolares.

É fundamental pensar e planejar a escola a partir de uma perspectiva de transformação, considerando o sentido literal da palavra. Ir além. Buscar a ação. Nesse sentido, não podemos esquecer que para superar esse modelo de escola segregadora e elitista, como nós a conhecemos hoje, são necessárias radicais mudanças na estrutura dos sistemas de ensino. Condição essa que, obviamente, não será de forma imediata, tampouco instantânea. Anos de desigualdades no acesso, insuficientes condições de permanência e de aprendizagem não serão facilmente desfeitas ou reparadas.

Cabe a nós fazermos, de fato, um trabalho coletivo e intencional para a superação desse modelo de educação, que deve incluir professores/as, alunos/as, Coordenadores/as Pedagógicos/as, gestores/as, secretários/as municipais, em consonância com a real participação da comunidade escolar.

1.3 As contradições entre os direitos de aprendizagem, desigualdades educacionais e qualidade na educação

A negação dos direitos sociais para a (sobre)vivência da população é um dos principais riscos de toda e qualquer sociedade baseada nos princípios democráticos e para sua estabilidade do ponto de vista social, político e econômico. Esse talvez se constitui como um dos objetivos mais caros a um Estado compromissado e engajado em diminuir as desigualdades sociais (ZAMBAM; KUJAWA, 2017).

Com a implementação de políticas educacionais que permitiram que um maior contingente de estudantes passasse a ter acesso às instituições escolares nos últimos anos, o debate educacional foi direcionado para conhecer as condições que promovem e desenvolvem, de maneira efetiva, a aprendizagem, orientada nos princípios de qualidade educativa e de justiça social. Assim, pensar a escola pública brasileira dentro dos novos cenários educativos, requer considerar os novos parâmetros de qualidade educacional que atenda esse novo público provenientes de diferentes realidades.

Por vezes, é atribuído a pobreza de uma sociedade como falta de educação ou insuficiência de aprendizado, o que não é totalmente errado. Todavia, é importante considerar que é a ausência da educação e a carência dos processos pedagógicos e das condições formativas, que na maioria dos casos, geram a pobreza, os silenciamentos e a invisibilidade de milhares de crianças e de suas famílias no Brasil.

As muitas políticas educativas já apresentadas e discutidas aqui anteriormente, contribuíram, e muito, para assegurar os direitos de acesso à educação de crianças e adolescentes em todas as etapas da educação básica, de norte a sul das regiões do país. No entanto, de modo equivocado, muitas vezes, “a educação é entendida como sinônimo de escolaridade e, mesmo assim, não se reconhecem as complexidades da experiência escolar” (MCCOWAN, 2010).

Tal condição foi evidenciada, principalmente, nesses mais de dois anos de pandemia da Covid-19, haja vista as medidas emergenciais para a continuidade da aprendizagem por meio do ensino remoto, no qual, embora com matrículas ativas nas escolas, muitos/as estudantes, em especial aos/às pertencentes de escolas públicas, foram deixados/as à margem do processo de ensino e de aprendizagem. A explicação, para isso, pode ser em razão das insuficientes habilidades dos/as docentes no uso das mídias digitais como condição para esse ensino e, sobretudo, no que tange às condições socioeconômicas desses/as alunos e alunas que tornaram

mais nítido as desigualdades de acesso e de aquisição de um suporte tecnológico pelo qual fosse possível acompanharem as aulas.

O fechamento das escolas, não limita somente à função social de educar, mas, atinge principalmente, o papel desempenhado pelo Estado, ao ofertar programas suplementares à educação. Em consequência, essa conjuntura serviu para aumentar, ainda mais, as desigualdades, sobretudo, pedagógicas de uma parcela de alunos/as já usualmente estigmatizada. Para além dos impactos gerados nos/as estudantes, o ensino remoto trouxe muitas inseguranças e sobrecargas também para o trabalho e para a saúde mental dos/as professores/as, refletindo no desempenho de suas funções e, conseqüentemente, na aprendizagem dos/as estudantes (GONÇALVES; GUIMARÃES, 2020).

Durante a pandemia, professores e professoras tiveram que adaptar-se ao novo normal e re(organizarem) para o virtual o trabalho realizado no contexto escolar. No entanto, foi observado que grande parte dos/as docentes apenas transpuseram suas práticas habituais de ensino, com base, primordialmente, em aulas expositivas aos/às estudantes representados/as por telas.

No entanto, embora necessário dadas as imposições sanitárias, é imperativo questionar esse formato de aula em defesa da função socializadora que a escola possui. Além disso, precisamos direcionar um olhar sensível e crítico em torno dos discursos inovadores em prol do uso maciço e inconsciente das ferramentas digitais de comunicação e de interação como imprescindíveis e suficientes para mediação do trabalho pedagógico.

Com efeito, haja vista os interesses dos grupos neoliberais, essas narrativas ajudam a fortalecer às privatizações das instituições de ensino, sintetizam e fragilizam o trabalho didático-pedagógico de professores e professoras e tendem a individualizar os modos de aprendizagem dos/as estudantes, deslegitimando as finalidades sociais do ensino e o esvaziamento das experiências escolares coletivas (SEVERO, 2021).

Assim, considerando os desafios no que tange às desigualdades de acesso dessas ferramentas, à pouca e/ou à ausência de experiências formativas de professores/as, às limitações no ajuste da proposta curricular ao remoto e, até mesmo, aos impactos causados pelo isolamento, nos permitem concluir que, embora o esforço dos/as profissionais da educação, o ensino remoto esteve mais centrado em experimentações pouco sucedidas e, sobretudo, “a pandemia tem sido usada como pretexto para centralização e padronização curricular, uma característica que encontra lugar na formulação das políticas educacionais inspiradas pela lógica mercantil, convertendo o currículo em uma lista de objetivos de aprendizagem vinculados a padrões de desempenho impostos às escolas” (SEVERO, 2021, p. 5).

Severo (2021), sinaliza que uma das soluções viáveis, frente a essa realidade, compreende o desenvolvimento de um projeto didático-curricular, denominada por Pedagogia da Ruptura, que seja capaz de proporcionar experiências de aprendizagem mais flexíveis e inovadoras do ponto de vista do cumprimento de conteúdos que precisam ser aprendidos pelos/as estudantes. Isso contempla a inclusão de temas que dão conta de explicar as transformações educacionais, sociais, ambientais, políticas as quais esses/as alunos/as e suas famílias estão submetidas.

Para isso, é necessário que professores e professoras, além dos demais atores e atrizes do contexto escolar, assumam autonomia que superem a transposição de suas práticas de ensino tais quais realizadas no presencial para a educação remota. Pelo contrário, é necessário que eles/elas desenvolvam uma didática que reconheça e ofereça diferentes condições e estratégias pedagógicas e inclusivas para o enfrentamento e para o combate aos desafios do contexto pandêmico que cercam os alunos e as alunas, pelos quais aprendem de modo singular, em tempos, ritmos e cadências diferentes (SEVERO, 2021).

Além das alterações nas propostas didático-curriculares na oferta do ensino remoto, é importante destacar que o direito de aprendizagem orientado para a qualidade pedagógica só pode ser assegurado após a efetivação de outros direitos básicos de acesso aos bens de consumo, como alimentação, saneamento básico, acesso à internet, bens duráveis, entre outros. Os direitos fundamentais para a sobrevivência e que promovem dignidade para todo e qualquer cidadão/ã antecede o direito educacional.

Para Sen (2000), as políticas públicas são importantes ferramentas para o reconhecimento da condição de sujeito, para ampliação da liberdade social e para o seu bem-estar. Assim, a compreensão de políticas públicas deve estar centrada na concepção de que elas oferecem ao indivíduo subsídios necessários para que ele/a se reconheça como um/a cidadão/ã portador/a de direitos. Ofertar, por exemplo, efetivas políticas educacionais pressupõem pessoas mais escolarizados/as, mais informados/as sobre a sua saúde, controle sobre as taxas de natalidade e mortalidade, com maiores perspectivas e qualidade de vida para desfrutarem da liberdade e do desenvolvimento social.

Dentro dessas condições, a liberdade é condição primeira para o desenvolvimento tanto do indivíduo quanto da sociedade. Por tanto, privar ou negar às pessoas da liberdade, em virtude de sua condição de pobreza que lhe é submetido, equivale ao não exercício de sua cidadania, de “não agente” (SEN, 2000, p. 49), o que pode influenciar em seus ciclos relacionais, profissionais, subjetivos e individuais.

Uma agenda alinhada para a promoção de justiça e de equidade social, em especial, as políticas educacionais, são de extrema importância uma vez que muitos dos ciclos de empobrecimento e de vulnerabilidade socioeconômica que muitas famílias brasileiras passam de geração para geração, podem ser evitados, diminuídos e/ou prevenidos.

De acordo com Zambam e Kujawa (2017),

O poder de transformação das políticas públicas relaciona-se especialmente com a sua capacidade de interferir nas situações concretas em que as pessoas vivem ou para solucionar aqueles problemas que mais ameaçam no período imediato, por isso, os resultados dos objetivos pretendidos podem ser mensurados ou percebidos em tempos não tão distantes (ZAMBAM E KUJAWA, 2017, p. 69).

Nessa direção, não causa surpresa nem admiração os sucessivos desmontes e retiradas sobre as políticas educacionais nos últimos anos no país, como forma de evitar e minimizar a ascensão, ainda que a passos morosos, das classes sociais, historicamente, desfavorecidas.

Oliveira e Sampaio (2015), apontam que qualidade educacional é um conceito dinâmico, polissêmico e histórico de acordo com o tempo e o espaço o qual ele é analisado e está inserido. Por isso,

Até 1980, a qualidade era vista principalmente como o acesso à educação e, por isso, a política educacional concentrava-se na expansão das oportunidades de escolarização. Com a expansão do acesso à escola, o problema deslocou-se para a progressão dentro do sistema de ensino e as políticas de melhoria da qualidade educacional visavam à redução das taxas de repetência e evasão. A partir dos anos 2000, cada vez mais a progressão deixa de ser o principal problema e a qualidade passa a ser percebida como a proficiência dos estudantes (OLIVEIRA; SAMPAIO, 2015, p. 512-513).

Observa-se, com isso, que para haver qualidade na educação é preciso, juntamente, associá-la à quantidade. Isto é, para a qualidade dos processos educativos, para além dos índices de aprovação e aproveitamento dos/as estudantes, deve considerar que um maior número de sujeitos possa integrar e participar desses processos de ensino. Ter qualidade educacional é poder incluir todos/as nas atividades de ensino e na ativa participação da vida em sociedade. Caso contrário, isso pode ser confundido como privilégio de alguns.

Ainda de acordo com Oliveira e Sampaio (2015), é possível formular parâmetros para a qualidade educacional a partir da compreensão de três dimensões que tentam explicar as desigualdades na educação brasileira.

A primeira dimensão está associada à desigualdade de acesso aos diferentes níveis e etapas da educação, que foi superada, pelo menos nos níveis mais básicos do ensino, em virtude das implementações de muitas agendas no âmbito educacional - discutidas no primeiro tópico (OLIVEIRA; SAMPAIO, 2015).

A segunda dimensão está situada nas desigualdades de tratamento, no que tange à redução do ensino à simples transmissão de conteúdo, com base em padrões que regulam um único currículo, uma única metodologia e um único processo avaliativo, de modo homogeneizante, para muitos/as estudantes de contextos plurais, de ritmos e tempos diversos de/aprendizagem. O mérito e o interesse do/a aluno/a serviriam como principal instrumento para medir seus resultados nos testes padronizados (OLIVEIRA; SAMPAIO, 2015).

Desse modo, observa-se que essa dimensão faz uma crítica em relação às políticas que buscam uniformizar o ensino feito de diferentes escolas, situadas em diferentes contextos. Essa padronização também compreende a formação dos/as professores/as, a infraestrutura das escolas e indicadores (internacionais) de aprendizagem (OLIVEIRA; SAMPAIO, 2015).

A última dimensão envolve as desigualdades de conhecimento produzidos pela e na escola, dado que muitos/as e diferentes estudantes, carregados/as de múltiplas bagagens culturais, precisam correr duas, três vezes mais para cruzarem a linha de chegada ao final de cada ano letivo. Posto isso, para superar essa condição seria mais do que necessário uma distribuição equitativa de recursos, insumos e capital humano para que todos/as os/as alunos/as, principalmente aqueles de contextos mais pobres tenham os mesmos direitos de aprendizagem (OLIVEIRA; SAMPAIO, 2015).

Essas dimensões que tendem a promover as desigualdades educacionais estão intimamente relacionadas e uma serve de base concreta para o aumento ou para a diminuição da outra. Muito já se tem feito para superá-las e muito mais precisa ser feito para que o direito à educação seja efetivamente garantido.

Segundo pesquisa realizada por Giuriatti (2019), que analisou como os marcos legais abordam em seus textos sobre os direitos de aprendizagem, revelou uma agenda educacional dotada de contradição no campo semântico sobre o conceito de direitos de aprendizagem, bem como o seu desenvolvimento. Isso dificulta a interpretação e o reconhecimento desses direitos para sua aplicabilidade, principalmente na realidade das escolas brasileiras.

Diante do exposto até aqui, é necessário, além de olhar pormenorizadamente para a nossa realidade, filtrá-la a partir de um viés fundamentalmente político. Em um país com proporções continentais, como o Brasil, onde a riqueza é centralizada nas mãos de poucos, quase nada é distribuído de maneira igual, além da pobreza e das desigualdades.

CAPÍTULO 2: COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: DA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL À DIMENSÃO DO TRABALHO COLETIVO NA ESCOLA

Este capítulo objetiva fazer uma breve contextualização histórica sobre a nomenclatura e sobre a formação de identidade do/a Coordenador/a Pedagógico/a no Brasil. Além disso, buscou-se analisar os desafios e as perspectivas as quais colocam em xeque os cursos de Pedagogia, bem como os espaços para a legitimação da identidade e da profissionalidade dos/as CoPs no desempenho de suas funções.

2.1 Quem é e o que faz o/a Coordenador/a Pedagógica?

Quem é o educador, que na escola, exerce a função de coordenar os processos pedagógicos? Essa pergunta, que introduz o livro intitulado como “Os desafios da coordenação pedagógica: partilhando responsabilidades”, organizado por Franco (2016), serve, também, como ponto de partida para pensarmos sobre a complexidade do exercício da tarefa pedagógica e os desafios para tornar legítimo o lugar de atuação do/a CoP.

Pensar a escola como um espaço de práticas educativas política, pluridimensional e intencional onde se ensina e se aprende, requer considerar, também, os diversos sujeitos aos quais trabalham para a concretização deste processo, que vai além da dupla, historicamente protagonista, professor e aluno. Abrindo o leque desses profissionais, é necessário direcionar o nosso olhar para o/a CoP.

Para compreender a identidade profissional dos/as CoPs é importante sinalizar, entre outros fatores, os quais serão discutidos neste capítulo, para a necessidade primeira de conhecer a natureza dos processos legais e institucionais que atravessaram (e ainda atravessam) à formação de identidade do/a CoP e, posteriormente, o desempenho de suas atividades dentro das instituições de ensino.

Com esse exercício, pode ser possível caracterizar e enfrentar às dificuldades as quais refletem nas atribuições da coordenação pedagógica, haja vista que muitos desses impasses foram gerados a partir de uma imprecisão tanto de nomenclatura, quanto de atribuições inerentes à tarefa do/a coordenador/a.

Nessa direção, um dos fatores que podem ter contribuído para essa descaracterização do trabalho do/a CoP está situado em um discurso, que ecoou durante muito tempo, de que a função desses/as profissionais estaria limitada à vigilância, à fiscalização e ao supervisionamento dos sujeitos e das regras escolares.

Isso foi evidenciado durante a realização de buscas em livros, revistas e periódicos científicos e que se reflete na dificuldade encontrada em apresentar o processo de institucionalização da função que hoje é denominada como Coordenação Pedagógica. A pluralidade das terminologias, que os/as classificam ora como supervisores/as e/ou inspetores/as ora como orientador/a (este mais próximo ao conceito que hoje atribuímos ao trabalho desempenhado na coordenação pedagógica), dão indícios de que os/as CoPs sempre estiveram presentes nas instituições de ensino.

A construção da profissionalidade dos/as CoPs esbarrou (e ainda esbarra), sobretudo, na confusão das terminologias e no conceito. Consequentemente, essa condição, causou (e, talvez, ainda persista) impactos negativos no desempenho das funções desses/as educadores/as, posto que não era estabelecido um concesso de suas reais competências.

Nessa mesma direção, o exercício irregular da função dos/as coordenadores/as causado, muitas vezes, pelas urgências das demandas que fazem parte da dinâmica escolar, deram o aval para esses/as profissionais fazerem tudo e qualquer coisa dentro das instituições de ensino. E isso, por sua vez, também serviu como subsídio para as errôneas interpretações nas terminologias e nas definições do cargo.

Considerando esse ponto de vista, a Coordenação Pedagógica, constantemente, esteve associada à supervisão escolar, haja vista que esta, durante muito tempo, baseava-se no controle e na fiscalização de atividades pedagógicas (DOMINGUES; BELLETATI, 2016).

Situando a configuração da função do/a Coordenador/a Pedagógico/a em um tempo e espaço, os primeiros indícios de organização do trabalho escolar se estabeleceram com a vinda da Companhia de Jesus no século XVI. Foi a partir da institucionalização da educação jesuítica que o Brasil inaugura um processo de escolarização. Com isso, os colégios jesuítas passaram a apresentar as primeiras estruturas hierárquica e de organização do trabalho escolar (HORTA, 2009).

De modo geral, as escolas jesuíticas influenciaram diretamente tanto na organização da educação dos colonos, seus filhos e a elite intelectual brasileira como na catequese dos índios. O intuito era combater às ideias protestantes em ascensão, assim como difundir valores de ordem moral e cristã. Nesses 210 anos de atuação, os jesuítas, por meio da educação, difundiram e unificaram a língua portuguesa em todos os cantos do país, até o Primeiro Reinado (ROSÁRIO E MELO, 2015).

Com a instituição dos novos arranjos das instituições de ensino, a escola, sob forte influência do fundamentalismo religioso, foi um dos principais instrumentos para a transformação desse público os quais começavam a frequentar às instituições. Surge, assim, a

necessidade de profissionais dentro dos espaços escolares para o acompanhamento do trabalho docente. A partir de então, com a expansão dos processos de escolarização, as funções análogas à inspeção e/ou coordenação vão sendo cada vez mais delineada.

Observa-se, na composição dos primeiros Colégios Jesuítas, “[...] pela primeira vez a descrição de um cargo, Prefeito Geral, ou Prefeito de Estudos, ocupado por um profissional a quem os professores deveriam remeter-se” (HORTA, 2009, p. 40).

A expulsão da Companhia Jesus das terras brasileiras, por volta de 1759, trouxe novos contornos para a escola. Com a instauração das reformas pombalinas, e, logo em seguida, a institucionalização das aulas régias, foi evidenciado, ainda mais, o caráter antipedagógico dessas reformas dada a dispersão da função de Prefeito Geral das práticas pedagógicas (*Ibid*, 2009).

A partir da ruptura do pacto colonial, com a chegada da família real ao Brasil, rumo à Independência, foi implementado às escolas de primeiras letras as quais atribuíram ao/a professor/a, para além de ensinar, a função de inspecionar e/ou coordenar os processos de aprendizagem entre os/as estudantes de diferentes níveis de conhecimento.

De acordo com Horta (2009)

A ideia da necessidade de supervisão exercida por agentes específicos aparece no relatório de 1834 do ministro do Império, em que Chicorro da Gama afirma a necessidade de um inspetor de Estudos que supervisione permanentemente as escolas (HORTA, 2009, p. 45).

A reforma de Couto Ferraz em 1854 traz de volta a hierarquização do trabalho escolar quando conferi ao inspetor geral às funções de supervisionar os espaços escolares, delegar diplomas aos/às professores/as, credenciar livros que seriam utilizados e autorizar o funcionamento de instituições de ensino particular (*Ibid*, 2009).

Muitas das mudanças implementadas ao final do período monárquico, a exemplo da reforma Leôncio de Carvalho, em 1871, e o parecer de Rui Barbosa, em 1882, convergiam para a organização dos sujeitos escolares e de suas funções, primando a instalação de um sistema de educação nacional.

Estruturar os processos da educação brasileira foi a principal preocupação da época até o período republicano. Principalmente, pela necessidade de acompanhar os processos de desenvolvimento econômico e industrial dos outros países pelo mundo.

Durante a Primeira República, a educação brasileira primava construir uma identidade nacional. O plano educacional desse período estava em defesa de uma escola pública, universal e gratuita, para a efetivação de uma sociedade erguida sob os princípios democráticos. A escola

primária, nesses tempos, assumiu o papel de aculturar, socializar e profissionalizar o povo brasileiro, principalmente, as crianças e os imigrantes, com base no senso de pertencimento à nação. Com efeito, homens e mulheres deveriam ser submissos/as não mais pelo temor, e, sim, pela razão (ROSSI, 2017).

Para tanto, o papel de supervisionar e/ou coordenar se fazia necessário para estabelecer diretrizes, controlar e fiscalizar os processos de ensino. Essas demandas, muitas vezes, estiveram mais centradas no desempenho de atividades burocráticas e fiscalizadoras do que articuladas ao trabalho docente.

Embora as ideias de supervisão e inspeção já tomavam formas desde a educação jesuíta, registra-se, a partir da década de 1920, em um cenário de modernização do Estado brasileiro e de mudanças significativas dentro das escolas, o surgimento do cargo de técnico em educação, dessa vez, com mais nitidez e com atribuições bem mais específicas (HORTA, 2009).

O principal plano de fundo dessas alterações foram os ideais liberais que influenciaram e transformaram a dinâmica das relações sociais. No campo educacional, a nova agenda exigiu novas demandas e reformas, sobretudo, na formação de um novo perfil de trabalhadores, alinhados à obediência e à subordinação às novas relações de trabalho. Para tanto, a escola configurou-se como um terreno fértil para implementações dessas ideias.

Além disso, as instituições escolares serviram para veicular as concepções de sociedade moderna fundamentada em um viés científico e no progresso. De acordo com Kulesza (2003),

A ciência desembarcava na área educacional, mas não somente através da psicologia. A antropologia, a sociologia, o próprio direito, a medicina através da higiene e da educação física, a arquitetura, procuravam conformar a “nova escola”, adequando-a aos tempos modernos (KULESZA, 2003, p. 5).

Dentro desse contexto, cabia ao técnico em educação desempenhar a função de fiscalizar os processos de ensino direcionados às demandas do mercado de trabalho; estabelecer o modelo de aluno/a desejado pela sociedade; verificar o desenvolvimento dessas etapas de formação; identificar e atestar diferentes métodos de ensino, bem como acompanhar e avaliar o desempenho dos/as professores/as. Todas essas atividades, fundamentalmente, alinhadas aos ideários de eficácia e eficiência (HORTA, 2007).

A modernização da escola já vinha sendo instituída bem antes do período de 1920, em um processo de mudanças progressivas. Muitas dessas reformas inauguraram, mais tarde, por volta da década de 30, o movimento da Escola Nova. Conhecido também como escolanovismo,

esse movimento foi advogado pelas elites pensantes à época com o objetivo de modernizar os variados setores da sociedade brasileira.

Com efeito, a implementação dessas novas ideias no âmbito escolar transformou as Escolas Normais em um dos principais terrenos aos quais colocaram à prova a renovação da educação brasileira. Enfatizava-se, nesse contexto, a necessidade de profissionais com incumbências de fiscalizar o trabalho dos/as professores/as e avaliar o cumprimento das leis educacionais. A maioria dos cargos

[...] estavam vinculadas à formação do professor primário e, portanto, deram-se no âmbito da Escola Normal. A lógica é irrepreensível: o escolanovismo centrava a aprendizagem na criança, a qual, notadamente após a República, deveria ser educada na escola pública por professores formados pelo Estado em Escolas Normais tendo em vista a sociedade moderna (KULESZA, 2007, p. 6).

Em sua análise referentes ao período, Horta (2007) afirma que

A inspeção escolar passa a ser instituída como forma de controlar a frequência dos alunos nas aulas, além de ter a incumbência, conforme o decreto no. 3.356, de 1921, que regulamentou a Lei no. 1.750, de fiscalizar a técnica do ensino, a disciplina dos alunos e a idoneidade, a assiduidade e a eficiência do professor (HORTA, 2007, p. 57).

Essas atribuições focalizavam um maior controle sobre os/as estudantes em formação, em virtude de uma modelo de educação mais padronizada tanto no que se refere às práticas de ensino e de conteúdo pelo/a docente, quanto ao perfil de aluno/a o qual era desejável ter em sociedade.

A partir da década de 30, com o advento da inovação científica, surge a urgência de formar e qualificar professores e professoras para o domínio de novas técnicas de ensino passíveis de serem aplicadas com os/as estudantes sob a finalidade de prepará-los/as para o campo industrial. Para desempenhar essas funções, entra em cena os especialistas em educação para sistematizar as práticas docentes com mais eficácia e eficiência.

Com a presença desses profissionais, as tarefas de competência exclusiva do/a professor/a (ensinar, empregar técnicas de ensino, avaliar as etapas do processo de aprendizagem e de suas metodologias etc.) foram descentralizadas e reorganizadas pelos especialistas, que também sendo professores/as, direcionaram o exercício de suas funções, especialmente, no controle e na redução das inadequações das práticas dos/as docentes (HORTA, 2007).

É interessante pensar que antes desse período de renovadores da educação, muitas das práticas educativas adotadas pelos/as professores/as foram consideradas espontaneístas e até mesmo insuficientes para a concretização da aprendizagem à medida que os/as referidos/as não contavam com formação específica e necessária.

Nota-se, portanto, uma imposição de técnicas homogêneas de ensino sob a perspectiva da modernização da educação. Assim,

É possível observar que a hierarquização das funções (subdivisões de competências) enfatizada nas propostas dos reformadores, coloca o profissional professor cada vez mais sob a tutela de outros profissionais. A elaboração de programas, a seleção de livros didáticos, os novos modos de ensinar e as formas de avaliação passam a ser definidos por outros especialistas (HORTA, 2007, p. 62).

Essa configuração nos ajuda a conhecer e situar as origens da função referente à figura do/a CoP que há tempos foi associada somente à fiscalização das estratégias didático-curriculares do/a professor/a e como forma de moldar e engessar os processos de ensino com base nos interesses sociais e políticos da época.

Avançando um pouco mais no tempo, os ideais do Movimento da Escola Nova foram se propagando progressivamente ao longo dos anos e a profissão de especialista em educação foi adquirindo contornos mais sólidos.

A institucionalização do curso de Pedagogia, realizada em 1939, corroborou, com maior nitidez, para a definição das funções dos/as profissionais que atuavam nos espaços escolares. Com efeito, o parecer do Conselho Federal de Educação nº 252, de 1969, que tratava da divisão da estrutura curricular e da duração do curso de Pedagogia, introduziu, de modo oficial, a formação de especialistas e de habilitações específicas no âmbito educacional. As condições curriculares exigidas para a obtenção das habilitações foram divididas em duas partes: uma comum, com a oferta de disciplinas comuns; e outra parte com habilitações diversas que passaram a ser ministradas na última parte da estrutura do curso de Pedagogia (ARANTES; GEBRAN, 2014).

Com a regulamentação do parecer, o curso de Pedagogia passou a entregar apenas o grau de licenciado e não mais de bacharel. Nesses termos, foi estabelecido a formação de professores/as para atuarem nas Escolas Normais e, foi instituído ao currículo as habilitações para a formação de especialistas educacionais para atuarem na supervisão, planejamento, inspeção, orientação educacional e administração (ARANTES; GEBRAN, 2014).

Segundo Saviani, as mudanças na estrutura do curso de Pedagogia ao longo dos anos 60 e 70, podem ser traduzidas frente às críticas referentes ao caráter generalista do curso. Com isso, a formação de técnicos com atribuições específicas para atuarem nas instituições de ensino foi necessária e que gerou, também, demanda desses/as profissionais no mercado de trabalho (SAVIANI, 2009).

O embate referente à formação dos/as profissionais de educação, em especial ao curso de Pedagogia e suas habilitações, ora mais generalista, ora inspirada em uma racionalidade técnica, não foi suficiente para alterar o parecer nº 252/1969 que permaneceu válido por quase trinta anos, até a aprovação, anos mais tarde, da atual LDBEN em 1996.

As subdivisões do trabalho escolar, principalmente dentro dos cursos de Pedagogia, contribuíram para fragmentar e desorientar a natureza das funções dos/as especialistas educacionais que, por muitas vezes, o exercício profissional estava mais atrelado à tarefa de supervisionar o ensino, em seu sentido denotativo de verificação e de controle, para a devida integração dos/as estudantes aos interesses de mercado; do que relacionados aos aspectos de natureza pedagógica.

Domingues e Belletati (2016), nos convidam a pensar a escola com um espaço atravessado por dúvidas e certezas, conflitos e diálogos, permanências e rupturas. A qualidade das estratégias formativas em direção à garantia de uma justiça social e curricular para alunos e alunas passa por todos/as os/as profissionais envolvidos/as com o trabalho pedagógico, a partir de um trabalho coletivo, articulado, engendrado. Em especial, destaca-se à figura da/o CoP, que deve primar pela articulação do trabalho dos/as professores e professoras, com a proposta formativa da escola, não deixando a margem desse processo, as condições e as necessidades e concretas dos/as estudantes.

Na década de 1980, a hierarquização das atribuições do Magistério deu lugar ao desenvolvimento de medidas mais articuladas entre os/as profissionais da educação e as práticas de supervisão foram reconhecidas como imprescindíveis para os processos educacionais.

Conforme Macêdo (2016), isso foi possível devido à conclusão de que, diferentemente das funções desempenhadas, todos/as os/as profissionais convergiam para um único objetivo e podiam contribuir, mutualmente, para que este seja alcançado: o sucesso do processo de aprendizagem dos/as estudantes.

Assim, cabe ao/a CoP, como sujeitos privilegiados para desempenhar, na escola, a função de mediar a proposta curricular e as estratégias didático-pedagógicas dos/as professores/as, além de formá-los/as para que eles/as construam, com autonomia, suas práticas de ensino, envolvendo todos/as alunos e alunas com qualidade formativa. Esse complexo fazer

do/a CoP deve ter sentido próprio, ao mesmo tempo, deve considerar as subjetividades de cada docente, o/a qual deve passar a enxergar o/a CoP não como agentes responsáveis por impor obrigações e normas, mas, principalmente, a partir de uma dimensão que dê preferência à partilha, ao diálogo e ao trabalho articulado.

Nessa direção, a homologação, em 1988, da Constituição Nacional, instituída com base nos princípios democráticos, serviu de base para a aprovação da atual LDBEN (1996). A LDBEN assegurou tanto pela organização dos processos de ensino quanto na definição da identidade e das funções dos/as profissionais da educação.

De acordo com Macedo (2016),

Essa nova legislação trouxe para o interior das instituições de ensino novas responsabilidades que apontaram para o trabalho em equipe como possibilidade de garantia de maior qualidade às ações educacionais. Essa maneira de conceber a escola trouxe, por consequência, a necessidade de profissionais que coordenem esta equipe na construção de um projeto educacional voltado para alguns princípios. A legislação, dessa forma, acabou por legitimar a função de coordenação (MACEDO, 2016, p. 42).

Apesar da nova LDBEN apresentar-se como um dos principais avanços por ampliar a democratização do ensino e promover a qualidade na educação, a sua redação se constitui como espaço de disputas entre o novo e o velho. A aprovação de um projeto legal sintetizado de educação para um país que dispusera de uma complexa configuração escolar, no que compreende a sua administração, ao seu financiamento, a sua gestão e ao seu controle, teve como resultado muitas imprecisões terminológicas, as quais conduziram inúmeras alterações ao texto da lei (CURY, 2016).

Com a LDBEN, foi instituída as distinções entre as funções dos/as profissionais da educação, aos quais formados por cursos devidamente reconhecidos, podem ser classificados tanto como professores/as quanto profissionais em educação (nas áreas administrativas, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional), sendo exigido para esses, habilitações e/ou titulações específicas (BRASIL, 1996).

Por não trazer especificamente em seu texto legal as definições, bem como quais deveriam ser as atribuições dos/as trabalhadores/as em educação, a LDBEN delega, implicitamente, essa tarefa às próprias instituições de ensino.

De forma mais nítida, seu Art. 3º, parágrafo 4º, estabelece que

Os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância), e possuem a formação mínima exigida pela legislação federal das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2015, p. 4).

Pode-se afirmar, então, que apesar de posto legalmente, mesmo que de maneira imprecisa, a função dos/as Coordenadores e Coordenadoras Pedagógicos/as são construídas na dinâmica das instituições de ensino e sob as redes de relações que nelas são erguidas. O movimento de apropriação da identidade do/a CoP é bastante complexo, haja vista a dinâmica, muitas vezes, burocrática das instituições de ensino.

Compreender que a busca pela definição de identidade é um processo de construção que está intimamente relacionado ao contexto os quais esses sujeitos estão inseridos, sua trajetória de vida, sua relação com o outro e na vida social. Essas condições são importantes para compreendermos que a atribuição de identidade é feita a partir das condições que são atribuídas e o que de fato pertence ao sujeito (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011).

Levando essa distinção para o contexto escolar, é possível apontar que, na maioria das vezes, os/as CoPs possuem funções atribuídas e não como pertença. Isso significa dizer que muitos/as CoPs estão mais envolvidos/as nas questões administrativas escolares, que compreendem as reuniões, sistematizações dos horários das disciplinas, as demandas de documentos e matrículas; do que relacionados às atividades de origem pedagógicas, tais como a oferta de condições e tempo de qualidade para que seja possível realizar a formação de/com professores/as, os processos de aprendizagem dos/as alunos/as, a sistematização coletiva da proposta didático-curricular, alinhada às finalidades da escola, às necessidades dos/as estudantes e à visão de mundo.

2.2 Do curso de Pedagogia à atuação dos/as Coordenadores/as Pedagógicos/as: reflexões e encaminhamentos futuros

O intenso processo de democratização da escola contribuiu para concebê-la como um ambiente eminentemente público e para o público. Essa nova configuração da escola, coloca em xeque, além da oferta de educação, a qualidade desses processos educativos. Com isso, abre espaço, sobretudo, para as formas de coordenação desse trabalho escolar.

Os estudos sobre a atuação do/a CoP dentro desse complexo espaço, nos convidam a pensar sobre os desafios enfrentados por esses/as profissionais para construir a sua profissionalidade alinhada aos objetivos políticos e pedagógicos da escola.

Se a ação educativa é um ato iminente político e intencional, o/a CoP, como educador/a e durante o exercício de suas atribuições profissionais, deve, necessariamente, exercer uma prática deliberada e comprometida com aquilo que deve ser coordenado. Para tal, é fundamental considerar às múltiplas dimensões (ética, pedagógica e social) que envolve o seu trabalho de formação com os/as outros/as professores/as.

Essas prerrogativas atravessam, necessariamente, o campo de formação inicial desses/as profissionais aos quais deverão desempenhar, dentro dos estabelecimentos de ensino, além de um trabalho coletivo de formação docente; integralizar as propostas de trabalho dos/as professores/as, em consonância com as reais necessidades dos/as alunos/as e os objetivos políticos e sociais da escola. Por se configurar em uma tarefa complexa, exige dos/as educadores/as (compreendendo aqui, impreterivelmente, a figura dos/as CoPs), habilitação técnica e comprometimento político.

Antes de adentrarmos ao debate da crise de identidade da formação inicial dos/as CoPs, é fundamental conhecer os aspectos teórico-metodológicos sobre o campo da Pedagogia, considerada como Ciência da Educação.

Pimenta (2021) afirma que o a Pedagogia é a ciência que possui a educação como objeto de investigação em sua dialogicidade. Assim,

Ciência, porque investiga um objeto que lhe é próprio – a educação enquanto práxis social humana situada historicamente; e o faz com um método crítico-dialético que lhe é próprio – que lhe permite desvendar o conflito de interpretações e de interesses do seu objeto; com intencionalidade própria – apontar transformações necessárias às práticas educativas sociais que impedem a humanização do humano (MOREIRA; PIMENTA, 2021, p. 927).

Por possuir um método próprio, na perspectiva crítico-dialética, a Pedagogia está situada dentro das relações humanas e a sua construção coloca em evidência a necessidade de mediação entre o indivíduo e o seu meio no qual vive; entre o sujeito e seu objeto; entre a teoria e a prática.

Dessa forma, a Pedagogia deve partir da prática e para a prática, por meio do exercício de reflexão-ação. Isso significa dizer que, para formar diferentes profissionais de educação e para legitimar as suas funções em um espaço que é comum, é necessário pensar sobre como se desenvolve essas diferentes práticas e, a partir de então, direcionar essas diferentes práticas a partir de uma teoria mais fundamentada e carregada de sentidos que são próprios, visando a emancipação humana.

No entanto, o que temos vistos, quase como regra, dentro dos cursos de Pedagogia, a existência de uma prática educativa a qual “estuda tudo, menos Pedagogia” (MOREIRA; PIMENTA, 2021, p. 930). Para que haja uma práxis pedagógica fundamentalmente educativa, é necessário que os currículos dos cursos de Pedagogia envolvam desde os processos de organização do trabalho pedagógico, passando pela estruturação da escola e do currículo escolar, até a compreensão do campo escolar como ambiente coletivo e diverso.

A natureza dos cursos de graduação encontra-se intensamente fundamentada em uma lógica gerencialista e de consumo, própria do sistema neoliberal. De acordo com Pimenta e Almeida (2020), essa lógica é compreendida como *fastfoodização* da universidade, que compara os processos formativos da universidade como uma grande indústria de produção de conhecimentos rápidos e necessários para que os/as estudantes, como parte desse sistema, sejam diplomados e certificados com mais praticidade.

Nessa lógica, o percurso formativo é como um supermercado no qual as disciplinas estão dispostas em gôndolas, à escolha do estudante, e disponibilizadas conforme a decisão individual dos docentes ou departamentos. A carreira acadêmica destes (publicar muito e o mais rápido possível) tem primazia em relação à formação dos estudantes, e as culturas da academia e dos jovens ficam separadas por um fosso intransponível (PIMENTA; ALMEIDA, 2020, p. 9).

A partir dessa configuração, compreende-se que, durante os processos formativos dos cursos de Pedagogia, a dimensão pedagógica cede lugar ao caráter instrumentalista de como ensinar, que, muitas vezes, não convida esses/as profissionais a refletirem sobre a prática e nem permitem a construção de uma perspectiva profissional para além da sala de aula.

Esse viés foi legitimado nos textos legais referentes à educação, a exemplo das Resoluções nº 01/2002, nº 02/2015 e a proposta mais atual de nº 02/2019, do Conselho Nacional de Educação – CNE, as quais trazem orientações sobre o currículo para a formação inicial dos/as professores/as da Educação Básica (BRASIL, 2019).

Com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs, sobretudo a mais atual, a formação de professores e professoras foi reduzida via um conjunto de competências pelas quais, na maioria das vezes, engessam e delimitam a formação de educadores/as às práticas de ensino. Além disso, sintetizam a atribuição pedagógica dos/as professores/as em uma Didática técnica e instrumental, com base nas seguintes perguntas: o quê, para quê e como formar professores.

De acordo com Pimenta (2020), essa configuração contribui para diminuir a Pedagogia, tão urgente dentro dos cursos de formação de educadores e educadoras, ao simples fazer docente, em seu sentido instrumentalizado. Essa condição nos dá indícios de que a prática esvaziada da teoria nada mais é do que uma formação de cunho tecnicista que serve mais aos interesses de mercado do que a formação de profissionais autônomos/as, a partir de uma perspectiva de/para emancipação.

Voltando aos aspectos inerentes à formação do/as profissionais de educação (incluindo aqui os/as CoPs), é possível observar que o curso de Pedagogia tem se reduzido à formação de professores e professoras para a Educação Infantil e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (PIMENTA; SEVERO, 2020).

Libâneo (2021), acrescenta que, embora relacionados, o curso de Pedagogia deve diferir dos cursos de licenciatura para a formação de professores/as. A base da Pedagogia é não ser reduzida à docência. Dessa forma, para o autor,

A subsunção da Pedagogia na docência leva a duas deduções: a) sendo a docência, e não a Pedagogia, a base da organização do currículo de formação, exclui-se a formação do pedagogo especialista, já que não se faz mais a diferenciação entre as atribuições profissionais do especialista em educação e as do professor; b) a extensão do conceito de “atividades docentes” para atividades de gestão e pesquisa levou a agregar ao trabalho do professor mais duas atribuições: a de investigador *latu e stricto sensu*, e a de gestor (p. 750).

Nessa perspectiva, é possível compreender que o guia dos cursos de Pedagogia é, na maioria dos casos, a formação de professores e professoras para atuarem nas salas de aula dos Anos Iniciais e, quase nunca, o interior dos cursos de Pedagogia, consegue formar e dar protagonismo aos outros profissionais da educação, também importantes, capazes de atuarem no espaço da escola e não formais.

Para Franco e Nogueira (2015), o debate em torno da formação de professores/as, especialmente os cursos de Pedagogia, nos encaminha a refletimos sobre à ambiguidade na construção de identidade dos cursos de Pedagogia. Observa-se que é dentro das salas dos cursos de licenciatura (mas não somente) que, muitas vezes, essa imprecisão é promovida por meio de saberes inconsistentes, aos quais formam muitos/as profissionais com atribuições difusas, frágeis e dissociadas da realidade. Nessa perspectiva,

A grande questão que se coloca nesse momento é a da formação do pedagogo a partir da docência. Ou seja, se a Pedagogia se faz pela docência, conforme o pensamento da época, não são necessários coordenadores pedagógicos; bastam os professores e estes se bastam a si próprios (FRANCO; NOGUEIRA, 2015, p. 52).

Isso é evidenciado pela descaracterização da função pedagógica do/a CoP dentro das instituições de ensino. A realidade intraescolar, muitas vezes, é sobrecarregada por demandas imediatas e atividades burocráticas inerentes à complexidade dos processos educativos. Dinâmica essa denominada por Franco e Nogueira, em seu trabalho, como “multifunções” (2015, p. 53), que tornam cada vez mais distante a construção da profissionalidade do/a educador/a.

De acordo com Franco (2016),

[...] a transformação das práticas só poderá ocorrer a partir da compreensão dos pressupostos teóricos que as organizam e das condições dadas historicamente; é também necessário considerar que a prática, como atividade sócio-histórica e intencional, precisa estar em constante processo de redirecionamento, com vistas a se assumir em sua responsabilidade social e crítica (Franco, 2016, p. 25).

Encontra-se, nessa perspectiva, a necessidade de uma formação fundamentada nas teorias que são capazes de explicar a prática educativa, mas, também, a apropriação dos saberes inerentes à função dos/as CoPs deve ser adquirida com base no redirecionamento do sentido da escola, com base no acompanhamento e na formação das propostas pedagógico-didáticas dos/as docentes, a partir de um processo reflexivo e situado. Isso pressupõe esclarecimento sobre as funções dos/as CoPs e dos conhecimentos práticos que devem ser atribuídos a ela.

A imprecisão das funções, o desempenho de ações alheias à organização e articulação do trabalho docente e a ausência de um trabalho coletivo afetam diretamente na construção da identidade e na legitimação a profissionalidade dos/as CoPs.

Placco, Almeida e Souza (2011), ao que se refere a formação de profissionais para atuarem nas Coordenações Pedagógicas, nos sugere que o ideal seria uma proposta de curso de formação que emergisse do próprio contexto de desenvolvimento das funções do CoP, de acordo com suas práticas, desejos, necessidades, dúvidas, reconhecendo suas atribuições e seus eixos de sustentação, de forma nítida e carregada de sentidos.

A legitimação da identidade e das funções do/a CoP, também, advoga a necessidade de uma regulamentação da profissão, a partir de textos legais próprios, com a definição das atribuições e as devidas condições de trabalho, que estabeleça plano de carreira específicos, de modo diferente aos/as dos/as professores/as. Entendemos que a formação em Pedagogia deve ser o pré-requisito básico para o exercício da prática profissional em CoP, visto que os saberes pedagógicos são imprescindíveis para as diferentes mediações que lhe são atribuídas.

Deve, ainda, estimular a formação continuada dos/as CoPs a partir de situações concretas, inerentes à dinâmica da escola, primando por novas concepções de currículo e de propostas formativas para serem direcionadas aos/às docentes, de maneira que incentive à produção de pesquisas, debates, oficinas, palestras dentro de sua própria instituição escolar; sempre questionando a função da escola, para quem ela está a serviço, a responsabilidade dos sujeitos que dela fazem parte, sob quais condições esse ensino é elaborado, a partir de qual visão de mundo.

É a partir desses encaminhamentos os quais colocam em xeque a formação e as atribuições dos/as Coordenadores/as Pedagógicos/as, que será possível criar condições que legitime e reconheça-os/as como profissionais que atendam as novas demandas educacionais, as diversas formas de ensinar e de aprender, novos modos de organização do trabalho escolar e do currículo, com base nas dimensões que preocupam-se com a escolha dos conteúdos, com o cuidado e o estabelecimento de boas relações de convivência com o coletivo escolar.

CAPÍTULO 3: ASPECTOS METODÓLOGICOS

Fazer pesquisa é um exercício de compreensão do mundo. É uma construção teórica sobre a realidade. Diante disso, ao iniciarmos uma investigação científica, é necessário que o/a pesquisador/a compreenda que os diferentes métodos e formas de aproximar-se da realidade, exigem o desenvolvimento de uma relação cognitiva entre o/a investigador/a e o objeto pesquisado.

Assim, a produção do conhecimento estende-se desde a concepção do objeto até o resultado do trabalho. E para isso, é imperativo, também, a escolha de uma teoria do conhecimento a qual melhor ofereça fundamentos à investigação.

Severino (2007) destaca que o “[...] conhecimento se dá como construção do objeto que se conhece, ou seja, mediante nossa capacidade de reconstituição simbólica dos dados de nossa experiência, apreendemos os nexos pelos quais os objetos manifestam sentidos para nós [...]” (SEVERINO, 2007, p. 24). Concordando com o autor, haja vista que a pesquisa se traduz como uma forma de construção de conhecimentos frente às necessidades e aos questionamentos os quais urgem por respostas.

De acordo com Gamboa (2012),

‘Investigação’ vem do verbo latino Vestígio, que significa “seguir as pisadas”. Significa, portanto, a busca de algo a partir de vestígios. Como a investigação constitui um processo metódico, é importante assinalar que o método ou modo, ou caminho, de se chegar ao objeto, o tipo de processo para chegar a ele, é dado pelo tipo de objeto e não o contrário, como pode ser entendido quando o caminho ganha destaque, dado o êxito de certos métodos em certos campos, chegando a ser priorizado de tal maneira que o objeto fica descaracterizado (“desnaturalizado”), recortado ou enquadrado nos códigos restritos das metodologias (GAMBOA, 2012, p. 27-28).

Dentro desta perspectiva, a presente pesquisa toma como objeto a dimensão do trabalho dos/as Coordenadores/as Pedagógicos/as – CoPs, como agentes articuladores das macros e micropolíticas educacionais entre escola-professor/a-aluno/a.

Segundo Gamboa (2012), não se investigam temas, investigam-se problemas. Nesse sentido, uma investigação se constrói a partir da elaboração de respostas para determinado problema. No entanto, mais importante do que responder é formular uma pergunta-problema coerente com as necessidades sociais, contextualizada com a realidade e dentro de uma determinada teoria. Assim,

Não existe pesquisa sem uma definição do problema, das questões e da pergunta-síntese. Em função da pergunta e da sua clareza, obteremos respostas válidas ou pertinentes. À medida que a pergunta é consistente e clara, obteremos respostas consistentes e claras. As perguntas confusas, insignificantes e óbvias correspondem a respostas com as mesmas características (GAMBOA, 2012, p. 115).

Considerando os pontos abordados até aqui, a pesquisa focaliza a seguinte problemática: quais as concepções e os modos de ação dos/as CoPs acerca da garantia do direito à educação nas escolas públicas de educação básica do município de Codó?

Para responder à pergunta, os objetivos da pesquisa buscam identificar as estratégias utilizadas pelos/as CoPs para a mediação da aprendizagem, analisar as concepções dos/as CoPs sobre direito à educação, conhecer os referenciais de identidade profissional e de trabalho pedagógico que dão sentido às atribuições dos/as CoPs na escola e compreender como os desafios da mediação da aprendizagem e as desigualdades escolares perpassam as ações dos/as CoPs junto ao corpo docente das instituições.

À luz das contribuições de Minayo (2004), em uma investigação social, a realidade só pode ser apreendida por aproximação como objeto investigado. Por isso,

A rigor qualquer investigação social deveria contemplar uma característica básica de seu objeto: o aspecto qualitativo. Isso implica considerar sujeito de estudo: gente, em determinada condição social, pertencente a determinado grupo social ou classe com suas crenças, valores e significados. Implica também considerar que o objeto das Ciências Sociais é complexo, contraditório, inacabado, e em permanente transformação (MINAYO, 2004, p. 22).

Partindo disso e adentrando nos aspectos teóricos-metodológicos, esta é uma pesquisa qualitativa, haja vista que é determinada pelo desejo do/a pesquisador/a em encontrar a essência da realidade e em compreender a realidade humana e social em questão.

Sobre isso, Rapimán (2015), acrescenta que

O investigador que faz pesquisa qualitativa deseja compreender e interpretar a essência dos fenômenos humanos e sociais. Para isso, o investigador não tem outra opção senão assumir o papel de primeiro “instrumento de investigação” e mantê-lo em todas as fases da investigação, com as consequências implícitas a essa função (RAPIMÁN, 2015, p. 214).

Assim, preservando o sentido quando se trata de pesquisa qualitativa, a essência almejada nesta investigação abarca o debate atual em torno do papel dos/as Coordenadores/as Pedagógicos/as, como mediadores/as e articuladores/as reais da aprendizagem, a partir do

desenvolvimento de um trabalho coletivo de formação com/para os/as professores e professoras, sob a perspectiva da garantia do direito à educação de alunos e alunas para além da instrumentalização e burocratização de suas funções, tal qual, muitas vezes, nos é apresentada.

O ciclo de desenvolvimento da pesquisa qualitativa envolve três etapas as quais estão interligadas. A primeira refere-se à Fase exploratória, que abarca a elaboração teórica do projeto, a definição e construção dos instrumentos da pesquisa empírica, além da entrada do/a pesquisador/a no campo de investigação.

A segunda diz respeito ao Trabalho de Campo, que consiste na captura de narrativas e escrito referentes ao objeto investigado a partir das representações sociais e das técnicas empregadas para a coleta de dados.

A última etapa, traz a Análise e Tratamento do Material Empírico e Documental, que envolve definir sob quais referenciais esses dados serão considerados explicados e analisados, assim como quais encaminhamentos práticos serão realizados (MINAYO, 2016).

Esta investigação está situada no referido ciclo, ao qual a primeira fase consistiu na delimitação do objeto e da problemática, em seguida na construção de categorias a partir das leituras em livros, artigos e periódicos, emergindo, assim, as categorias teóricas referentes ao Direito à educação, Coordenação Pedagógica e Justiça social. Considerando-as em suas dimensões histórica, social, político e cultural pela qual a temática está imbricada. Além disso, são categorias dinâmicas e com viés transformador, tendo em vista a educação brasileira que, até no século XIX, era destinada a uma diminuta parcela privilegiada da população.

Considerando esses fatores, esta constitui-se como uma pesquisa inspirada na abordagem do Materialismo Histórico-Dialético, por considerar, no que tange ao campo educacional, a totalidade e historicidade dos fenômenos, a partir da compreensão de todas as suas mediações e correlações com o objeto investigado (MINAYO, 2016).

Segundo Minayo (2004), “enquanto o materialismo histórico representa o caminho teórico que aponta a dinâmica do real na sociedade, a dialética refere-se ao método de abordagem deste real. Esforça-se para entender o processo histórico em seu dinamismo, provisoriamente e transformação” (MINAYO, 2004, p. 65).

Dessa forma, são princípios que procuram cercar a relação social empírica entre o sujeito e o objeto, ambos históricos e, por isso, provisório e passível de transformação. Entra, então, nessa discussão, a estrutura econômica e, conseqüentemente, a relação com o trabalho.

Conforme Gamboa (2012), ainda sobre a abordagem do Materialismo Histórico-Dialético, no campo educacional, todo fenômeno deve ser entendido e investigado a partir de um processo histórico maior. Ou seja,

O fenômeno da educação exige ser considerado em suas relações com o econômico, o social e o cultural. A compreensão da educação exige que se recuperem informações sobre a dinâmica social na qual se inclui e tem sentido; em outras palavras, é necessário compreender a dinâmica da sociedade onde os processos educativos se realizam e adquirem sentidos (GAMBOA, 2012, p. 128).

Do ponto de vista da dialética, é necessário entender que a realidade não é absoluta, fixa. A realidade é social e histórica, logo, está sujeito à mudança. Assim, segundo Minayo (2004), “a lógica dialética introduz na compreensão da realidade o princípio do conflito e da contradição como algo permanente e que explica a transformação” (MINAYO, 2004, p. 68).

Além disso, caracteriza-se como uma pesquisa de campo, haja vista que esse tipo de pesquisa é eixo estruturante da pesquisa qualitativa. O trabalho de campo permite uma maior aproximação do investigador/a com o objeto de investigação e possibilita a interação com os sujeitos inseridos dentro dessa realidade (MINAYO, 2004).

Segundo Minayo (2004),

o trabalho de campo tem que ser pensado a partir de referenciais teórico e também de aspectos operacionais que envolvem questões conceituais. Isto é, não se pode pensar num trabalho de campo neutro. A forma de realizá-lo revela as preocupações científicas dos pesquisadores que selecionam tanto os fatos a serem coletados como o modo de recolhê-los. Esse cuidado faz-nos lembrar mais uma vez que o campo social não é transparente e tanto o pesquisador como os atores, sujeitos-objeto da pesquisa interferem dinamicamente no conhecimento da realidade (MINAYO, 2004, p. 108).

Para esta pesquisa, o campo de exploração da realidade concreta, a partir da coleta de dados para a construção de conhecimento, ocorreu em três escolas públicas municipais dos Anos Iniciais localizadas na zona urbana do município de Codó.

Considerando o desenho metodológico indicado, essa pesquisa preocupa-se com a articulação entre o método pretendido, o objeto de estudo, a questão problema a ser (ou não) respondida e os objetivos propostos.

3.1 Sujeitos/colaboradores e espaço da pesquisa

Os/as colaboradores/as da pesquisa foram três Coordenadores/as Pedagógicos/as atuantes, cada um/a, nos espaços destinados e/ou apresentados como Coordenação Pedagógica em três diferentes escolas públicas municipais de Educação Básica dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, localizadas na zona urbana do município de Codó.

A escolha dos/as participantes foi feita tanto pela indicação aleatória e espontânea da Coordenadora dos Anos Iniciais da SEMECTI e, também, por intermédio da amostragem por acessibilidade ou conveniência. Nesse tipo de amostragem “o pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam, de alguma forma, representar o universo” (GIL, 2008, p. 94).

Além disso, tendo em vista o lugar privilegiado que cada um/a deles/as ocupam nas instituições de ensino, a partir de realidades específicas, contextos e dinâmicas específicas, os/as CoPs, são considerados/as importantes instrumentos de articulação, formação e transformação das práticas de ensino de professores/as para um viés de educação sustentada para a autonomia e para a emancipação dos/as estudantes (FRANCO, 2016).

O município de Codó está situado ao leste do estado do Maranhão, na região Nordeste e está a 290km da capital, São Luís. Nessa direção, localizado na mesorregião dos Cocais, o município, possui uma população estimada em 123.368 de habitantes, distribuídos em uma área de extensão territorial de 4.361,606 km², configurando, assim, a sexta maior cidade do estado maranhense. Mais da metade da população codoense se autodeclaram negra e/ou parda, segundo dados do IBGE (2021).

Além disso, do ponto de vista educacional, o município de Codó possui 352 escolas das redes municipais, estaduais e federais, considerando os âmbitos público e privado. Dentre elas, 136 são instituições dos Anos Finais e mais da metade desse total estão situadas nas zonas urbanas (BRASIL, 2020).

Posto esse breve panorama das condições do município, cabe destacar que a pesquisa atendeu aos critérios éticos conforme proposto e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba, sob o número de parecer: 5.626.669.

Considerando os cuidados necessários, os sujeitos colaboradores/as da pesquisa foram submetidos a um termo de consentimento como forma de resguardo e respaldo quanto à participação na pesquisa. Ademais, receberam todas as orientações por parte da pesquisadora

referente aos procedimentos de coleta de dados. Em nem um momento os/as participantes da pesquisa foram comprometidos/as e/ou tiveram suas identidades reveladas.

3.2 Instrumentos/técnicas de coleta dos dados

Para conhecer a concepção e as estratégias dos/as Coordenadores/as Pedagógicos/as acerca da garantia do direito à educação e na mediação da aprendizagem nas escolas públicas, foi utilizado como instrumento e técnica para a coleta de dados a observação participante, a entrevista semiestruturada e o questionário com os/as Coordenadores/as Pedagógicos/as pertencentes, cada um/a, as suas respectivas escolas dos Anos Iniciais do município de Codó/MA.

Com base nas contribuições de Minayo (2004), além de ser uma conversa com finalidades, a entrevista é, sobretudo,

O que torna a entrevista instrumento privilegiado de coleta de informações para as ciências sociais é a possibilidade de a fala ser reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles) e ao mesmo tempo ter a magia 110 de transmitir, através de um portavoiz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, sócio-econômicas e culturais específicas (MINAYO, 2004, p. 109-110).

Desse modo, nenhuma interação social, para fins investigativos, é construída de forma totalmente fechada ou aberta. Por essas razões a entrevista semiestruturadas,

[...] obedece a um roteiro que é apropriado fisicamente e utilizado pelo pesquisador. Por ter um apoio claro na sequência das questões, a entrevista semi-aberta facilita a abordagem e assegura, sobretudo aos investigadores menos experientes, que suas hipóteses ou seus pressupostos serão cobertos na conversa (MINAYO, 2014, p. 267).

O roteiro, previamente definido, de perguntas da entrevista semiestruturada contou com 9 perguntas abertas referentes às atribuições profissionais dos CoPs desenvolvidas dentro das Coordenações Pedagógicas.

Além disso, para dar sustentação à coleta dos dados, foi aplicado um questionário estruturado a partir de 12 questões abertas e fechadas, além do quadro de identificação socioprofissional. Nesse sentido, as perguntas do questionário foram divididas em duas sessões, tendo em vista os objetivos propostos. A primeira, foi elaborado um quadro que buscou traçar

o perfil identitário e social dos/as CoPs, a partir de questões mais objetivas tais como sexo, idade, gênero, formação, condição de ingresso ao cargo, quanto tempo exerce suas funções na escola etc. A outra, envolveram aspectos mais subjetivos e inerentes ao exercício de suas funções no cotidiano da escola, bem como suas concepções em torno da defesa dos direitos educacionais para com os/as estudantes.

As entrevistas com os participantes foram realizadas e os questionários foram aplicados com os/as três CoPs de acordo com as visitas em suas referidas escolas: CoP 1 foi na data do dia 13 de janeiro de 2023; CoP 2 em 20 de janeiro de 2023; e o CoP 3 em 27 de janeiro do ano corrente.

Além disso, para complementar a compreensão da realidade, as entrevistas foram subsidiadas pela técnica da observação participante. Para Minayo (2016), a observação participante se apresenta como eixo estrutural da pesquisa qualitativa, pois torna-se mais do que imperativo que o pesquisador se coloque no lugar do outro. Dessa forma, “no trabalho qualitativo, a proximidade com os interlocutores, longe de ser um inconveniente, é uma virtude (MINAYO, 2016, p. 274).

A observação foi realizada durante uma semana em cada escola, totalizando três semanas seguidas, orientada a partir de um roteiro sistematizado e previamente definido, considerando dois conceitos que deverão ser objetos de observação. O primeiro refere-se ao conceito sobre o Direito à educação, o qual os aspectos que deverão ser observados envolverão: mediação das micro e macro políticas educacionais; propostas didático-curriculares alinhada aos princípios de justiça social e curricular e a criação de espaços de diálogo entre escola-professor/a-estudante.

O segundo, e último, conceito diz respeito à função dos/as Coordenadores/as Pedagógicos/as, que serão observados os seguintes aspectos: a existência de proposta e espaço de formação com/para o/a professor/a; proposta de articulação e mediação com/para o/a professora; funções efetivamente atribuídas ao Coordenador/a Pedagógicos/a no cotidiano escolar. Os registros das observações foram feitos no Diário de Campo (ou de bordo).

Assim, tendo em vista a finalidade de uma pesquisa qualitativa, no que tange à busca pela essência e compreensão das relações sociais e humanas, a utilização dos questionários em uma investigação, de acordo com Minayo (2004), teria o papel de complementar às entrevistas semiestruturadas com dados que permitem traçar o perfil social do objeto de pesquisa.

A utilização e a combinação de diferentes técnicas de coleta de dados são de suma importância, tendo em vista a necessidade de caracterizar o objeto investigado a partir de várias

dimensões e impressões, considerando as falas, os comportamentos, as relações com os outros agentes e o desenvolvimento de atribuições específicas.

3.3 Técnica de análise dos dados

A análise dos dados obtidos nas entrevistas e nos questionários dos/as Coordenadores/as Pedagógicos/as, foram realizados com base na Análise Categrorial de Conteúdo em Bardin (2016). Dentro dessa perspectiva, organizar elementos por categorias atribui à investigação o agrupamento de aspectos comuns os quais estão interligados (BARDIN, 2016).

A Análise Categrorial de Conteúdo em Bardin (2016), tem o objetivo de tratar os dados obtidos em narrativas de maneira que seja possível chegar em representações condensadas e explicativas as quais consigam contemplar o objeto de pesquisa investigado. Nesse sentido, o procedimento de separação do material de análise pode ser feito: a) do geral para o particular, classificado como inventário, gerando inicialmente os pontos de classificação, e posteriormente, centrar-se na organização do todo; e b) do particular para o geral, chamado por classificação, que considera os dados particulares e sistematizando-os a partir de aproximações de significações, para que, então, seja possível agrupá-las por categorias (BARDIN, 2016).

A organização do conteúdo envolve três polos cronológicos. O primeiro é a pré-análise, que contempla a organização inicial a partir da escolha de documentos para serem analisados, da elaboração dos objetivos e de hipóteses e de proposta que fundamente a análise final. O segundo, compreende a elaboração do material que se refere à aplicação sistemática das decisões tomadas na fase anterior. O último pólo é o tratamento dos resultados obtidos e a sua interpretação, a partir da condensação das informações fornecidas pela análise que geram inferências e apontam interpretações de acordo com os objetivos da pesquisa ou propor novos resultados (BARDIN, 2016).

Posto esses procedimentos teóricos-metodológicos, esta investigação procura dar sustentação à problemática e aos objetivos da pesquisa.

CAPÍTULO 4: CONHECENDO AS CONCEPÇÕES E OS MODOS DE AÇÃO DOS/AS COORDENADORES/AS PEDAGÓGICOS/AS

Esse capítulo tece uma discussão sobre os dados oferecidos pelos/as participantes da pesquisa e as contribuições teóricas de autores e autoras, com a finalidade de contemplar e atender à problemática e aos objetivos propostos para este trabalho. Nesse sentido, os dados coletados por meio da triangulação dos instrumentos questionário, a entrevista semiestruturada e o diário de campo foram analisados e explorados por categorias comuns através da Análise Categorical de Conteúdos de Bardin (2016).

4.1 Caminhos trilhados para a construção das categorias

Conforme definido e apresentado no capítulo anterior, o percurso metodológico trilhado buscou coletar dados por meio da combinação de três instrumentos: a observação participante, a entrevista semiestruturada e o questionário. A triangulação dos dados foi empregada para que pudesse responder da maneira mais próxima da realidade aos objetivos e às questões que deram sustentação na/para construção da pesquisa.

Nesse sentido, a primeira etapa para a elaboração da pesquisa consistiu na pré-análise, pela qual teve como finalidade a escolha e a sistematização dos instrumentos adequados de coleta dos dados, que foram analisados em consonância com os objetivos traçados e com as hipóteses que fundamentaram essa investigação.

A segunda etapa compreende a exploração sistemática dos materiais obtidos e coletados na etapa anterior, os quais foram classificados e categorizados de acordo com a relevância sobre os temas da presente pesquisa.

A terceira etapa foi destinada para condensação dos dados e das informações em categorias empíricas que indicaram interpretações ao longo do caminho de pesquisa e/ou geraram novos rumos. Dessa forma, formaram-se as seguintes categorias: “Funções e os Modos de ação do/a CoP”; “Concepções dos/as CoPs em torno do direito à educação”; e a “Formação da identidade profissional dos/as CoPs”.

Por fim, na última etapa foi realizada a interpretação das análises referente às narrativas dos/as CoPs obtidas nessa pesquisa, situada na construção de Categorias as quais algumas foram pré-definidas e outras emergiram conforme a progressão dos elementos adquiridos nas entrevistas semiestruturadas e nos questionários.

4.2 Contextos de atuação dos/as CoPs

As instituições de ensino observadas e que servem de campo de atuação profissional dos/as três Coordenadores/as Pedagógicos/as participantes desta pesquisa são pertencentes ao âmbito público e ofertam Educação Básica para os Anos Iniciais (1º - 4º Ano). Tais escolas localizam-se em diferentes regiões da zona urbana do município de Codó e estão inseridas em contextos sociais, econômicos e culturais distintos.

Para este trabalho, as escolas selecionadas para o campo de coleta de dados foram identificadas pelo nome de espécies de árvores típicas do território do Maranhão (Côco Babaçu, Buriti e Ingá) como forma de valorização, de resistência e de atribuir sentido à identidade das comunidades e da cultura maranhense.

A primeira escola, denominada Escola Côco Babaçu, fica localizada no bairro São Sebastião, considerado como um bairro de classe média alta e de boa localização no município. A escola atende 182 alunos/as, distribuídos em sete turmas que funcionam nos turnos matutino e vespertino. Para coleta de dados nesta instituição de ensino, entrevistamos o/a CoP 1 que está há 12 anos atuando na referida escola.

A segunda instituição pesquisada, identificada como Escola Buriti, está situada no bairro São Pedro, que é classificado como um bairro periférico e bastante marginalizado no município. Dentro desta perspectiva, a Escola Buriti, possui 9 salas de aulas e possui um total de 202 alunos/as matriculados/as entre os turnos da manhã e da tarde. O/a CoP 2 foi o/a participante entrevistado/a nesta instituição em que atua há 10 anos nesta referida escola.

A terceira escola foi denominada como Escola Ingá. Tal instituição de ensino fica localizada em um dos maiores bairros do município de Codó, bairro Santo Antônio. Além disso, está situado em uma região bem periférica e povoado por uma comunidade socioeconomicamente vulnerável. A referida escola possui sete turmas divididas entre os turnos matutino e vespertino; e atende um total de 172 alunos e alunas. Para fins de coleta de dados, o/a CoP 3 entrevistado/a possui somente um ano de atuação na Escola Ingá.

Postas essas informações, um ponto em comum entre estas três escolas citadas referem-se ao fato de que todas elas ainda não dispuseram o Projeto Político Pedagógico – PPP, pelo motivo de o documento estar em fase de elaboração e, por isso, não disponível para consulta.

Em todas as três escolas visitadas, foi possível identificar que o ambiente destinado à Coordenação Pedagógica, constituem-se em ambientes pequenos e/ou apertados, com pouco/quase nenhum espaço propício às reuniões ou formações com os/as docentes. Além

disso, constitui-se em um espaço com pouca privacidade, pois outros/as profissionais da educação dividiam o mesmo lócus de atuação de suas práticas, tais como o/a auxiliar administrativo. Dessa forma, o conteúdo de algumas conversas entre os/as CoPs e os/as docentes fica mais exposto, que, por sua vez, geram ambiguidades para com os/as demais profissionais.

4.3 (Re)conhecendo os/as CoPs

Os/as participantes desta pesquisa foram contactados/as e indicados/as por meio de uma solicitação feita à Coordenação dos Anos Iniciais ligadas à Secretaria Municipal de Educação, Ciências e Tecnologia – SEMECTI – da cidade de Codó.

Entre as três pessoas entrevistados/as, duas são pertencentes ao sexo feminino e um ao sexo masculino. Tais CoPs possuem entre 41-50 anos de idade e todos/as se autodeclaram como pardos/as.

No que diz respeito ao desenho dos perfis profissionais de cada Coordenador/a Pedagógico/a, o/a CoP 1, vinculado/a à Escola Côco Babaçu, possui formação acadêmica em Pedagogia com habilitação específica em Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Materiais Pedagógicas do Ensino Médio. Concluiu o seu curso de graduação no ano de 2006 em uma instituição de ensino com o perfil privada sob a modalidade presencial.

Além disso, o/a CoP 1 também possui especialização em nível de *lato sensu* na área da Gestão e Supervisão Escolar. A forma de ingresso ao cargo dentro da referida escola foi como professor/a efetivo/a através de Concurso Público.

Ao ser questionado/a como foi o seu processo de inserção na Coordenação Pedagógica, o/a CoP 1 destacou que nunca foi nem Coordenador/a, nem Supervisor/a de carreira. O ingresso no cargo se realizou devido aos problemas nas cordas vocais adquiridos ainda em sua função anterior como professor/a.

Me ofereceram e eu aceitei. Com muito medo, sem experiência nenhuma. Mesmo tendo cursado Pedagogia e mesmo já tendo feito pós-graduação em Supervisão Escolar. Mas fiquei com muito medo (CoP 1).

Em relação ao/à CoP 2, no qual o desempenho de suas funções é feito na Escola Buriti, possui formação em Pedagogia com habilitação específica em Supervisão e Coordenação Pedagógica. Formou-se em universidade pública, na modalidade presencial.

Ainda, possui pós-graduação em nível de *lato sensu*, mas, não apontou qual seria a área. É professor o/a efetivo/a e ingressou na escola por meio de Concurso Público. Além de Coordenador/a, o/a entrevistado/a possui outras experiências profissionais no campo da educação, tais como já foi professor/a dos Anos Iniciais e possui experiência na área de formação de professores e professoras.

A/o último/a CoP 3, também tem formação em Pedagogia, desta vez, em instituição de ensino superior privada, na modalidade presencial. É licenciado/a em Pedagogia, com habilitação específica nas seguintes áreas: Educação infantil, Anos Iniciais, Gestão Escolar e Disciplinas Propedêuticas do Ensino Médio. Diferentemente dos/a demais entrevistados/as, o/a CoP 3 não possui pós-graduação e ingressou na Escola Ingá a partir de contrato temporário de prestador de serviços público. Além de Coordenador/a, o/a CoP 3, também possui experiências profissionais como professor/a do Ensino Fundamental II, de Língua Espanhola, Professor de Filosofia e Ensino Religioso.

Com bases nas informações disponibilizadas pelos/as CoPs, é possível concluir que, como a SEMECTI não abre processo seletivo para o cargo de Coordenador/a Pedagógico/a para atuarem nas escolas municipais, tais CoPs são aprovados/a em Concurso Público e/ou contratados/as temporariamente para a ocupação do cargo como Supervisores/as Escolar. Com isso, enquanto CoPs, tais Supervisores/as atuam dentro das Coordenações Pedagógicas realizando as funções tanto relacionadas à coordenação, quanto, principalmente, a supervisão do trabalho escolar.

4.4 Funções e os Modos de ação do/a CoP

A constituição da identidade profissional do/a CoP é atravessada, sobretudo, pela necessidade de se conhecer a natureza de suas funções as quais são desenvolvidas e desempenhadas dentro da escola. Definir as atribuições concretas dos/as CoPs, configura-se como importante marcador de um espaço que lhe pertence e que legitima enquanto profissional de educação.

Assim, essa categoria abrange à identificação e ao significado que é atribuído às funções que, de fato, são desempenhadas pelos/as CoPs em seu espaço próprio de atuação, que é a Coordenação Pedagógica,

Dentro dessa perspectiva, considerando às questões aplicadas através do questionário semiestruturado, quando questionamos aos/às participantes sobre quais funções definem a Coordenação Pedagógica, os/as CoPs apontaram que consistiam em:

*Acompanhar o ensino/aprendizagem dos alunos;
acompanhar a rotina pedagógica da escola;
manter a harmonia entre professores, gestão alunos ne pais;
realizar formação continuada ao professor (CoP 1).*

*Planejamento de reuniões pedagógicas;
Acompanhamento das ações pedagógicas;
Acompanhamento das aprendizagens dos alunos;
Deve ter boas habilidades: Um bom relacionamento interpessoal – Boa comunicação – Respeito às diferenças – Criatividade – hábito de leitura (CoP 2).*

A partir dessas narrativas, foi observado que há um consenso entre as respostas de ambos os participantes da pesquisa, aos quais destacaram o *acompanhamento das aprendizagens dos alunos e das ações pedagógicas da escola, manter a harmonia entre professores e um bom relacionamento interpessoal (CoP 2 e Cop 3).*

Esses pontos dão visibilidade ao papel do/a CoP que, antes de tudo, configura-se em um/a educador/a e, por isso, ocupa um lugar privilegiado e democrático de mediador/a das relações interpessoais entre professores e professoras, gestores/as, alunos/as e os demais profissionais que também atuam na escola.

Nessa direção, assumindo este o papel, o/a CoP deve formar e articular a práxis educativa dos/as docentes em torno de um trabalho coletivo que vise a qualidade do fazer pedagógico, mas que, principalmente, seja aberto ao diálogo, às críticas, à resolução de possíveis conflitos dentro e fora das salas de aula, à reflexão perante com as suas próprias práticas, à troca e à ressignificação das propostas pedagógicas tendo como fio condutor as necessidades da comunidade escolar. Todas essas atribuições são indispensáveis para que se estabeleça a harmonia entre professores/as, estudantes e pais, dado as difíceis e complexas situações que são geradas no dia a dia contexto escolar

De volta ao questionário, o/a CoP 1, no entanto, expôs a resposta de maneira mais categórica à mesma pergunta, ao afirmar que as funções do/a CoP consistiam em:

*Realizar e coordenar avaliação diagnóstica para identificar os níveis de aprendizagem, de interesses, aptidões e habilidades dos alunos;
Assegurar momentos de estudo indeterminados ou/nos planejamentos com os professores nos espaços internos da escola;
Análise sistemática dos resultados das avaliações internas e externas dos alunos, utilizando os dados para replanejar e corrigir rumos do processo ensino-aprendizagem;
Atingir metas em relação às avaliações externas: IMEHP, SEAMA e Fluência em leitura;*

Socializar com a equipe escolar/pedagógica todas as informações obtidas da SEMECTI: ofícios, reuniões, decretos, leis, resultados de avaliações externas internas aplicadas nas turmas de 1º ao 5º ano; Valorizar e acompanhar a iniciativa dos docentes nos projetos individuais ou em grupo em prol da comunidade escolar (CoP 1).

A partir desses posicionamentos, é possível identificar de forma mais nítida que tanto o/a CoP 2 como o/a CoP 3, exercem suas funções mais alinhadas à supervisão do que à de coordenação do trabalho pedagógico. Assim, nas duas primeiras respostas dos/as participantes ao questionário, é possível ver que os/as CoPs realizam as suas práticas de maneira mais genéricas e uma concepção mais fundamentada na fiscalização de resultados de aprendizagens dos/as alunos/as e menos destinado na formação e na articulação do trabalho docente.

A associação entre as funções que são inerentes ao/à CoP e aquela que define o trabalho do/a Supervisor/a acontece uma vez que a Coordenação Pedagógica, constantemente, esteve associada somente ao controle e à fiscalização das atividades pedagógicas, isto é, no trabalho centrado na supervisão escolar (DOMINGUES; BELLETATI, 2016).

Embora a prática de supervisão e de orientação seja parte das atribuições do/a CoP, a imprecisão das funções do/a CoP, contribui para a não legitimação do espaço de atuação que lhe é próprio. Com isso, esses/as profissionais passam a desempenhar outras funções, muitas vezes, distantes e alheias ao seu ofício, sobretudo, em espaços onde as relações de poder são nitidamente impostas.

A percepção plural da função definida pelo/a CoP 1 revela a diferença entre a supervisão da coordenação, pois esta última compreende um trabalho pedagógico coletivo de formação de professores e professoras em consonância com o currículo da escola.

Placco, Almeida e Souza (2011), nos ajudam a compreender que o papel do/a CoP compete desenvolver duas principais funções no âmbito escolar: a primeira, refere-se à função de formador, que traduza o currículo da escola para os/as professores e professoras e, a outra, a função de oferecer subsídios que promovam o desenvolvimento dos/as docentes e de suas práticas com qualidade pedagógica, o que envolve o estabelecimento de boas relações interpessoais com os agentes da escola, com os/as alunos/as e suas famílias. O desenvolvimento dessas funções deve ser orientado para articular, dentro do ambiente educacional, um trabalho coletivo e para transformar as práticas de ensino a partir da reflexão-ação.

É importante considerar que, do ponto de vista da legislação, a função de oferecer formação continuada aos/às CoPs também focaliza em filtrar e dá sentido aos micros e macros políticas que chegam à escola, que devem ser atribuídas ao trabalho dos/as professores/as e integradas à organização do ambiente e escolar.

Dentro desse trabalho complexo na rotina escolar, em resposta ao questionário aplicado, todos e todas os/as participantes consideraram que suas funções são desenvolvidas de maneira *satisfatória*. No entanto, quando perguntamos aos/às CoPs os três maiores desafios vivenciados em seus ambientes de trabalho, foram apontadas as seguintes questões: “*Realizar a formação dos professores dentro; acompanhar a rotina pedagógica resolver problemas pontuais*” (CoP 1).

Supervisionar e acompanhar o cumprimento dos dias letivos e horas/aula estabelecidos pelo Calendário Escolar Municipal;
Orientar e acompanhar os docentes no planejamento coletivo, individual e, no desenvolvimento dos objetos de conhecimento em sala de aula;
Planejar e coordenar atividades atualizadas no campo educacional de acordo com os novos documentos norteadores – BNCC, DCTMA e Proposta Curricular Municipal;
Fazer os relatórios das atividades desenvolvidas durante cada período;
Organizar o Conselho Escolar nos finais de cada bimestre, para diagnosticar os pontos positivos e negativos de cada turma, assim, buscando soluções que visem a melhoria do processo educativo;
Falta de formação específica para os docentes que atuam com os componentes curriculares de História e Geografia (CoP 2).

1º Professor que não tem conhecimento das fases de desenvolvimento cognitivo das crianças;
2º Falta de habilidade pedagógica e didática de alguns professores;
3º Falta de parceria entre Família e Escola (Famílias ausentes da Escola) (CoP 3).

De acordo com Macedo (2016), os desafios que fazem parte da função de coordenador/a em do seu ambiente de trabalho podem ser explicados sob a ótica de vários fatores aos quais abrangem desde a dinâmica referente à função, como a autenticidade e complexidade do cargo, como, por exemplo, as relações de disputas por e entre autoridade; a imprecisão das atribuições; a desvalorização salarial; o grande volume de demandas; bem como a precarização de recursos, principalmente, materiais e estruturais para o desempenho de um trabalho coletivo e para o acompanhamento dos/as professores/as na formação continuada. Sobretudo, considerando a instabilidade desses/as profissionais em seus postos de trabalho.

Essas questões expõem que, embora a Coordenação Pedagógica, comumente, apresente-se como um espaço eminentemente político e intencional para a formação continuada aos/às docentes, muitas vezes, o cotidiano escolar desnaturaliza e esvazia o sentido das práticas dos/as CoPs. Na realidade, a coordenação, que poucas vezes organiza e pensa sobre o pedagógico, em muitos casos, é sobrecarregada por demandas imediatas e atividades

burocráticas as quais fazem parte da prática escolar, e que distancia a constituição da profissionalidade do/a educador/a (FRANCO, 2016).

Nas narrativas dos/as CoPs a partir das respostas ao questionário, foi consenso entre as respostas dos/as entrevistados/as que a participação (ou a ausência) da família dentro dos espaços escolares, bem como as condições socioeconômica dos/as alunos/as para o acesso (ou não) ao básico e aos bens de consumo, configuram-se como os principais fatores os quais intervêm mais fortemente em sua aprendizagem.

Para minimizar esses desafios, ao questionarmos aos/às CoPs sobre quais ações são desenvolvidas junto às/aos estudantes, os/as participantes responderam ao questionário que é realizado um trabalho minucioso de acompanhamento pedagógico. Nas palavras dos/as entrevistados/as: *“Realizo acompanhamento através das aplicações de avaliações diagnosticas; leituras individuais; monitoramento do recreio dentre outras”* (CoP 1).

Fortalecer a participação das famílias na vida escolar de seus filhos.

Oportunizar a recuperação de conteúdos aos alunos que tiveram dificuldades no processo de aprendizagem durante o período letivo.

Incentivar os alunos dos 5º anos a participarem das Olimpíadas e da OBA com o objetivo de ampliar e melhorar os conhecimentos e habilidades nos diversos Componentes Curriculares.

Dar condições ao educando para sanar suas dificuldades de aprendizagem através da Sala de AEE.

Realizar a Busca Ativa semanalmente.

Evitar que os discentes falem às aulas solicitando compreensão e ajuda aos pais e, acionando o FICAE e Conselho Tutelar quando necessário.

Criar um ambiente que incentive e estimule o aluno a não desistir de suas atividades escolares.

Utilizar um ambiente prazeroso e significativo de aprendizagem.

Promover o uso de metodologias e oferecer um acompanhamento eficaz aos alunos.

Acompanhar e garantir o desenvolvimento do aluno na Sala do Programa Tempo de Aprender e Sala de AEE.

Realizar eleição de representantes de sala nas turmas de 5º anos.

Acompanhar e apoiar os alunos no desenvolvimento de projetos, olimpíadas, aulas extraclasse e ações educativas.

Observar de forma sistemática e assistemática o desempenho, assiduidade, participação do aluno, com a finalidade de agir de forma preventiva.

Promover dinâmicas de grupo no ambiente educativo para socialização e desenvolvimento de valores (CoP 2).

Planejamento de reuniões pedagógicas;

Acompanhamento das ações pedagógicas;

Acompanhamento das aprendizagens dos alunos;

Elaboração de projetos de Leitura e Escrita, segundo as Temáticas elaboradas pela SEMECTI – Codó (CoP 3).

Considerar essas ações em defesa de um trabalho eminentemente coletivo, nos ajudam a compreender que o trabalho educativo deve ser dotado por uma finalidade educativa, a qual, por sua vez, deve levar em conta o acompanhamento pluridimensional do trabalho docente, a promoção de práticas educativas que valorizem a diversidade sociocultural dos/as estudantes que marcam presença nos espaços escolares, os diferentes tempos e ritmos de aprendizagem e uma constante autoavaliação das práticas que já foram e que ainda devem ser desenvolvidas.

Dentro desse trabalho pedagógico desenvolvido tanto pelo/a CoP quanto pelos/as outros/as agentes que compõem o contexto escolar, embora importantes avanços e garantias já foram asseguradas na defesa dos direitos educacionais, a promoção de uma educação que atenda à multiplicidade e à diversidade social está para além da inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais nas salas de aulas e/ou do acesso das minorias à educação. Ultrapassa o desenvolvimento de práticas de respeito e de atendimento aos diferentes (LIBANEO; SILVA, 2020).

A escola, nessa perspectiva, deve garantir aos/às estudantes aprendizagens necessárias e comuns para a vida em sociedade, e, de forma concomitante, sistematizar e ofertar uma formação pedagógico-didática que contemple as diversidades humanas e culturais, para que todos/as possam desenvolver suas capacidades e potencialidades intelectuais, cognitivas, científicas, sociais e culturais.

Propõem-se, nessa direção, introduzir ao trabalho pedagógico realizado, especialmente pelo/a CoP, promover situações concretas vivenciadas pelos/as alunos/as, para que, assim, possa fazer sentido para a vida em sociedade (LIBANEO; SILVA, 2020).

A defesa de uma escola socialmente justa atravessa uma proposta de ensino fundamentalmente orientada para o desenvolvimento humano, em todas suas dimensões e potencialidades dos sujeitos, haja vista que os/as alunos/as estão inseridos/as em um tempo e local específicos, com determinadas práticas culturais e sociais.

Para tanto, essa orientação realizada pelo/a professor/a, sob a orientação dos/as CoPs, deve mobilizar o desenvolvimento do pensamento crítico e científico dos/as estudantes, de forma autônoma, acerca dos conhecimentos historicamente construídos; para que, assim, consigam utilizá-los em suas próprias realidades.

A escola, mais do em outro lugar, deve ser espaço para reconhecimento do que é diferente, diverso, múltiplo. Acolher e voltar-se para as diferentes culturas, os/as diferentes alunos/as, as diferentes formas e tempos para aprender.

Diante disso, torna-se relevante e imperativo construir estudos e pesquisas focalizadas na identificação do trabalho que realmente é feito dentro dos espaços da Coordenação

Pedagógica e no reconhecimento da profissionalidade que é inerente ao/à CoP. Esse exercício nos ajuda a legitimar o espaço de atuação dos/as CoPs, conhecer esses/as profissionais, suas práticas e quais fazeres sustentam as suas atribuições.

4.5 Concepções dos/as CoPs em torno do direito à educação

Essa categoria contempla às concepções dos/as Coordenadores/as Pedagógicos/as no que tange à garantia do direito à educação dos/as estudantes, considerando o seu lugar privilegiado de atuação dentro das Coordenações Pedagógica.

Do ponto de vista conceitual, compreendemos o termo direito como ação necessária para a garantia daquilo que é comum a todos/as. Assim, corroborando com as contribuições de McCowan (2015), direito é compreendido a partir de um

[...] sentido legal ou moral, ou seja, eles podem ser direitos que estão consagrados na lei (neste caso, o direito internacional) ou aqueles que consideramos serem justificáveis e válidos, mesmo que não tenham sido legalmente reconhecidos. Aqui vou seguir Amartya Sen (2004) e outros na compreensão de que os direitos são essencialmente morais, e na sua consagração em lei é um processo secundário (MCCOWAN, 2015, p. 28).

O que o autor nos aponta refere-se à condição de que os direitos existem a partir de consensos universais e, por isso, a educação, por fazer parte dos processos de formação humana, classifica-se como um dos direitos imprescindíveis e, caso não seja ofertado, deve ser provocado.

Diante disso, em resposta ao questionário ao perguntarmos aos/às CoPs sobre o que eles/as entendem por direito à educação, foi possível observar um leque de concepções: “*Saber que é dever do estado, mas todos somos responsáveis em garantir esse direito em todos os aspectos sociais e culturais*” (CoP 1).

A educação é um direito sine qua non e fundamental ao ser humano, pois através da mesma, o indivíduo torna-se um ser participativo, conhecedor de seus direitos e deveres perante a sociedade e, a escola, como espaço de proteção social, compartilhamento de ideias, conteúdos, vivências, conhecimentos, troca e participação social. A educação enquanto herança cultural, torna o ser humano capaz de deter padrões formativos e cognitivos que possibilitam interação e participação social na sociedade vigente. Portanto, a educação possibilita o indivíduo o acesso pleno aos seus direitos, o qual consolida sua dignidade enquanto sujeito, independente de cor, raça, religião, condição social ou financeira tornando-se imprescindível para a convivência na sociedade (CoP 2).

Ninguém pode ser excluído da prática social que visa o desenvolvimento do ser humano em suas: Potencialidade, Habilidades e Competências. Um conjunto de valores que podem ser culturais ou sistematizados (CoP 3).

Diante das presentes respostas às questões do questionário, é possível depreender que os/as participantes compreendem o direito à educação como um instrumento fundamental de acesso e promoção da dignidade da pessoa humana, no qual a escola desempenha um papel de essencial de efetivar e de garantir tal direito. Essa efetivação perpassa, principalmente, as práticas desempenhadas pelos/as CoPs dado o seu lugar privilegiado de atuação profissional em formar, acompanhar e articular o trabalho de professores e professoras.

No entanto, quando perguntamos em entrevista se as estratégias didáticas desenvolvidas pelos/as professores/as asseguram a garantia do direito à educação dos alunos/as de suas respectivas escolas, os/as CoPs compreendem que tal direito é fundamentalmente garantido a partir de boas notas em avaliações externas.

A escola atingiu o índice do IDEB, sempre passando da média projetada. O nosso penúltimo IDEB foi 5.4, era pra atingir 4.1. No último, era 4.0, a gente atingiu 5.4. Então assim, eu acredito que a escola tem, sim, trabalhado para a garantia de direitos, por que esse é o objetivo: o desenvolvimento das habilidades em prol dessa garantia de direitos dos alunos [...] (CoP 1).

Sim, cada uma delas com a sua prática. Tem umas que trabalham através de projetos, outros através do texto em si, significando cada texto, contextualizando com tudo. Como a gente tem nove professoras, eu não posso garantir que cada uma delas trabalhem da mesma forma. Mas todas se preocupam em garantir a alfabetização dessas crianças, principalmente, no que diz respeito à alfabetização. Uma se preocupam mais com o texto. Outras com as sílabas, mas todas se preocupam com a alfabetização (CoP 2).

Sim. As estratégias didáticas [...] na verdade, essas estratégias fizeram com a nossa escola desenvolvessem de uma forma, assim, fantástica os nossos alunos do terceiro ano. Os nossos professores conseguiram alfabetizar as crianças que vinham de uma famosa pandemia (CoP 3).

De acordo com as falas dos/as CoPs durante as entrevistas é possível perceber que o direito à educação, muitas vezes, é diagnosticado e legitimado por meio das avaliações de larga escala realizadas, frequentemente, pelo sistema educativo brasileiro, as quais exigem que os/as alunos/as, ao fazê-la, já tenham adquiridos um conjunto de conhecimentos e habilidades específicas ao final de cada processo de ensino.

Com isso, é desconsiderado os múltiplos processos que promovem o ensino e aprendizagem, as diferenças entre as instituições, bem como seus/as alunos/as que pertencem a

contextos distintos e plurais, a partir de diferentes tempos e ritmos para a produção de conhecimento. O que esses testes padronizados, em muitos casos, tentam (re)produzir é a homogeneização de um padrão de ensino e de aprendizagem que marginaliza e exclui quem não se encaixa.

De acordo com Arroyo (2011), muitas políticas educativas carrega uma visão unilateral, homogênea e abstrata de igualdade. Com efeito, isso é refletido na busca da escola ideal e única, currículos, modos de aprendizagem únicos, avaliações de desempenho únicas, a partir de um único indicador de qualidade.

Defender a educação como direito de todos/as, muitas vezes, está condicionada a essa unicidade e homogeneidade, desconsiderando às múltiplas identidades, histórias e contextos dos/as estudantes que, por não se enquadrarem nesse padrão, são marginalizados e excluídos dos sistemas escolares. O ideal seria lutar e construir um sistema de ensino que fizesse das diferenças pontos comuns de partidas e de chegadas.

Em condições brutalmente desiguais, utilizar indicadores e competências recomendadas por sistemas de avaliações externas para medir a qualidade dos processos educativos brasileiro, somado aos sucessivos cortes no âmbito educacional, configura-se, muitas vezes, como um instrumento potencializador das ideologias neoliberais que silencia, sentencia e condena milhares de estudantes todos os anos.

Ainda em relação as respostas dos/as CoPs coletas no questionário, ao serem questionados sobre quais fatores intervém mais fortemente na aprendizagem dos/as estudantes na escola, surgiram-se as seguintes respostas: “*A prática do professor e acompanhamento dos pais*” (CoP 1).

Falta de acompanhamento por parte das famílias no processo educativo dos filhos;

Condições financeiras ou econômicas das famílias por não poder proporcionar uma boa alimentação, vestimentas adequadas ou melhor qualidade de vida, de saúde, lazer etc, assim, ocasionando baixo rendimento escolar;

Acesso fácil das crianças a pessoas de má índole, levando-os a se tornarem “presas” fáceis dos traficantes. Isso, devido a desestruturação familiar;

Falta de condições de acessibilidade aos alunos com deficiências, transtornos ou síndromes;

Falta de uma equipe multidisciplinar para o atendimento aos alunos da rede (CoP 2).

O acompanhamento da família. A maioria das crianças não tem uma rotina de estudo em casa (CoP 3).

Dentro dessa perspectiva, o fio condutor entre as falas dos/as CoPs se volta, principalmente, na importância do acompanhamento da família no processo de aprendizagem da família dos/as alunos e alunas como forma de solidificar os laços que podem promover de forma direta ou indireta mais comprometimento dos/as estudantes para com as atividades escolares, maior engajamento com os pais frente à dinâmica escolar e os eventos coletivos realizados pela escola etc.

No que diz respeito à condição de pobreza que impacta negativamente à aquisição dos/as estudantes, propõem-se alternativas contra hegemônicas frente a esse cenário de desigualdades sociais e de aprendizagem. Uma delas compreende o conceito de justiça curricular. Não há dúvidas de que a proposta curricular instituída na escola pode se caracterizar como um campo de disputas (PONCE; ARAÚJO, 2019).

De um lado, o currículo pode ser espaço para a reprodução de desigualdades, mas, por outro, pode ser instrumento de transformação social a partir da efetivação de práticas escolares orientadas para a democracia e para a autonomia dos/as alunos/as, em defesa do pluralismo e das diferenças. Esta última envolve o conceito de justiça curricular a qual está intimamente ligada aos princípios de justiça social e da promoção da dignidade da pessoa humana.

Ponce e Araújo (2019) concebe justiça social a partir da oferta de condições para a igualdade humana e para que a dignidade seja própria de todo e qualquer indivíduo, como seres políticos e sociais e, por isso, detentores/as de direitos.

Sob esse prisma, as propostas didático-curriculares de caráter prescritivo e normativo nos convidam a refletir será se esses modelos curriculares tal qual temos hoje, implementadas nas intuições de ensino e fortemente defendidas pelos interesses privatistas, estão realmente alinhados à promoção de condições necessárias para que o/a estudante tenha uma vida socialmente digna, a partir do uso efetivo e consciente de seus direitos; ou contribuem para o aprofundamento das desigualdades sociais, as quais se traduzem, no contexto escolar, em desigualdades de/na aprendizagem?

O conceito de justiça curricular compreende a defesa de um currículo que privilegie a construção de conhecimentos concretos para a vida e para que o/a educando/a possa se reconhecer e se situar criticamente no mundo a partir da tomada de consciência de seus direitos.

Além disso, esse conceito propõe um currículo o qual legitime as diferenças e os diferentes como condição inerente de uma sociedade pluralizada. E para isso, é fundamental que as propostas formativas dos currículos escolares incluam, também, os conhecimentos provenientes das classes sociais mais estigmatizadas e que esses saberes identitários e

subjetivos sejam estudados de forma crítica e reflexiva, considerando as dimensões histórica, social e cultural, inspirados nos princípios da democratização (PONCE; ARAÚJO, 2019).

Segundo as autoras, para que a justiça curricular seja concretizada, é necessário compreendê-la a partir de três dimensões. A primeira refere-se à dimensão do conhecimento, que abrange quais conteúdos essenciais o currículo escolar deve abarcar, considerando o tipo de sociedade que se pretende formar e os conhecimentos necessários e suficientes que os indivíduos devem fazer uso para que consigam se situar no mundo, de maneira digna e crítica. Essa seleção dos conteúdos realizada nas instituições de ensino não é efetivada de forma neutra e nem é esvaziada de sentido. É uma escolha que deve dar conta não apenas os conteúdos hegemônicos, mas, incluir a variedade de conhecimentos também produzido pelas classes invisibilizadas (mulheres, negros, indígenas etc.). Além disso, advoga-se a necessidade de um currículo escolar que esteja correlacionado às situações concretas da realidade dos/as educandos e educandas, à luta pelo reconhecimento de direitos e para a abertura das possibilidades (PONCE; ARAÚJO, 2019).

Na busca da construção da justiça curricular, é segunda dimensão é a do cuidado, a qual vai ao encontro da defesa do acesso efetivo e integral do direito à educação. Isso envolve a escolha e a adequada formação dos profissionais de educação, a oferta de um espaço escolar apropriado, condições necessárias para a realização do trabalho educativo, a implantação de redes de assistência social aos/às alunos/as em situações de vulnerabilidade socioeconômicas, a melhoria do tempo de qualidade em que as estratégias didático-pedagógicas são realizadas e se essas conseguem ser apreendidas por todos/as alunos e alunas, ou seja, uma proposta curricular voltada para o reconhecimento dos direitos humanos.

A dimensão do cuidado, nessa perspectiva, gira em torno da validação dos direitos educacionais que devem ser condição inerente a todos/as, a partir do asseguramento dessas e outras necessidades individuais, sociais e pedagógicas, que os/as estudantes terão dignidade de/para aprender (PONCE; 2018; 2019).

A última, é a dimensão da convivência a qual envolve a defesa de um espaço escolar direcionado para o debate, para a democracia e para o respeito com/para os outros. A boa convivência na escola pressupõe que os/as estudantes possam desenvolver o poder da escolha frente às boas e más atitudes e com isso, consigam exercitar a reflexão, o senso de responsabilidade e autonomia. Nesse sentido, a justiça curricular alijada na boa convivência, é capaz de construir espaços escolares mais democráticos e participativos no que tange às discussões de mundo e nos debates locais.

Além disso, a convivência voltada nos princípios democráticos não se restringe somente ao ambiente da sala de aula, mas atravessa outros espaços como a diretoria, a coordenação pedagógica, o projeto pedagógico, os conselhos educacionais, na elaboração dos currículos escolares juntamente à participação dos profissionais de educação, alunos/as e comunidade escolar (PONCE; ARAÚJO, 2019).

Apoiada nessas discussões, é possível considerar que para muitos/as, a escola é, sim, ainda, uma experiência enriquecedora. Mas essa não é uma realidade que se aplica a todos/as. O modelo de educação que nós temos hoje articulado às políticas de responsabilização, de modo que naturaliza um sistema de ensino orientado fundamentalmente na meritocracia e nos resultados.

É preciso repensar às políticas educacionais em relação aos erros e acertos. Diminuir as desigualdades de aprendizagem é um desafio que custa muito caro, porém, mais do que urgente para reparar a defasagem tão presente em nossa sociedade em favor da promoção de um padrão universal de justiça e igualdade social tão teorizada, mas pouco efetivada.

4.6 Formação da identidade profissional dos/as CoPs

Essa última categoria questiona se a formação dos/as CoPs é suficiente para atender às demandas inerentes à função de Coordenador/a Pedagógico/a. As respostas dos/as participantes durante as entrevistas apontaram que ainda estamos muito distantes desse objetivo:

A formação inicial não. Mesmo com pós-graduação em supervisão, que era a prova que era própria pra gente ter essa pós-graduação, eu não acho adequado. Não que não seja adequado. Tem muita teoria que a gente precisa. Mas, se uma criatura fizer Pedagogia e fizer Gestão e Supervisão e não tiver outra formação; mesmo que seja ela procurando, ela procurando por si só, ela não vai conseguir desenvolver um bom trabalho. Pois tem muita coisa que na prática, a gente não vê nas graduações e nem nas pós-graduações [...]. É uma teoria que está muito longe da prática. Muito longe mesmo. Eu acredito que deveria ter mais, não sei se são disciplinas ou tempo de estágio [...] (CoP 2).

Não. Anda longe. É muito trabalho na semana. Os supervisores e os coordenadores que atuam nas escolas de sexto ao nono, é totalmente diferente do primeiro ao quinto. O trabalho é muito volumoso. Nós temos muitas avaliações externas. Muitos relatórios para preencher. Muitos projetos para serem desenvolvidos. Muitas avaliações diagnósticas de todos os alunos. Além dessas avaliações, você tem que fazer relatório, você tem que acompanhar professor em sala de aula, você tem que ver o que ele está trabalhando, o que ele deixou de trabalhar, o que esse aluno aprendeu e o que ele não aprendeu, tem que estar olhando diário. Então, é muito trabalho

para o supervisor que está assumindo a função de coordenador. Pois o trabalho era pra ser dividido. O supervisor só técnico e o coordenador na área pedagógica [...]. Então, assim, a demanda de trabalho é muito grande. E às vezes, a gente não dá conta [...] (CoP 1).

No meu caso, sim. Pois tenho formação em Filosofia e a graduação em Pedagogia. E antes eu tinha uma graduação em Filosofia e isso me ajudou muito na questão dos pensadores da educação para elaborar projetos, conhecer as etapas de vida da criança, o seu desenvolvimento cognitivo. Mas, eu creio que todo Pedagogo precisa ter, no meu ponto de vista, uma especialização em Psicopedagogia (CoP 3).

É possível evidenciar, a partir desses relatos, que a crise de identidade e as configurações legais que pautam os cursos de Pedagogia, nos encaminham a concluir que, assim como pontuado por Pimenta (2020), tais cursos não conseguem formar, em um sentido pleno e político, nem professores/as dos Anos Iniciais, nem profissionais para atuarem na coordenação e/ou gestão pedagógica, muito menos pedagogos e/ou pedagogas.

Pimenta (2021) legitima isso quando aponta que a educação é um processo que tem por objetivo tornar humano o sujeito. Aqui encontramos o porquê a educação é um processo eminentemente intencional. E por ser intencional, não pode se distanciar da realidade social dos sujeitos e, muito menos, distanciar-se daquilo do que lhe é atribuído.

Desse modo, o papel dos cursos de Pedagogia é compreender, a partir da criticidade e da dialeticidade, os processos educativos que caminham em um sentido contrário à formação humana e com isso, agir sobre essas práticas para transformá-las. Nessa conjuntura,

[...] é necessário que a Pedagogia, a partir da prática e da teoria pedagógica, articule os conhecimentos de teorias como os da Filosofia e de ciências outras que possam contribuir para a análise crítica das práticas educativas. Mas a ela compete explicitar os processos pedagógicos de intervenção em que o educador exerce/exercerá a sua práxis: nos sistemas escolares em todas as funções pedagógicas, incluindo a docência, seja na educação básica, seja na educação superior, seja nas de coordenação das ações coletivas, seja nos âmbitos outros nos quais a atividade de educar/ensinar se façam presentes na sociedade (MOREIRA; PIMENTA, 2021, p. 930).

Evidencia-se que no interior dos cursos de Pedagogia, durante a formação de pedagogos e pedagogas, professores/as, alunos/as reflitam sobre as teorias que, historicamente, explicam os processos pedagógicos, considerando o seu tempo e o seu espaço e a partir delas, agir sobre as condições que podem promover o sucesso e ou o insucesso das estratégias de aprendizagens.

Dentro desta perspectiva, de acordo com as respostas produzidas nos questionários, quando perguntamos aos/às CoPs qual a formação ideal o Coordenador/a Pedagógico/a deveria ter, as respostas tiveram um denominador comum:

O Coordenador Pedagógico deve ser formado em Pedagogia e ter uma pós-graduação em Psicopedagogia (CoP 1).

Formação inicial em Pedagogia com especialização em Supervisão, Coordenação Pedagógica; Psicopedagogia e AEE (CoP 2).

Não diria formação, porque ser pedagogo já é uma formação abençoada e muito especial. Mas crio que é importante uma especialização em Psicopedagogia (CoP 3).

É interessante destacar o fato de todos/as os/as CoPs apontarem a necessidade da formação em Psicopedagogia como essencial para complementar o desempenho de suas funções dentro das Coordenações Pedagógica, dado que o principal papel do/a profissional especialista em Psicopedagogia dentro das instituições de ensino baseia-se no acompanhamento dos processos de aquisição de conhecimento do/a aluno/a e na superação de possíveis dificuldades geradas durante esse processo.

Essa visão, talvez equivocada, por parte dos/as CoPs em relação à necessidade de terem uma especialização em Psicopedagogia, legitima o desempenho de suas práticas cada vez mais fundamentadas, principalmente, somente no acompanhamento das aprendizagens dos/as estudantes e de como esses/as alunos e alunas aprendem, do que, de fato em um trabalho de formação e de acompanhamento de professores e professoras.

Ou seja, as atribuições dos/as CoPs entrevistados/as ainda estão mais alinhadas à Supervisão do trabalho escolar, centrado na fiscalização e no acompanhamento dos processos de aprendizagens dos/as alunos/as, do que voltado para a organização e articulação das estratégias pedagógicas junto aos/às docentes.

Nesse sentido, conforme Pimenta (2020), à docência não pode ser objeto primeiro dos cursos de Pedagogia. Esta é a ciência da educação. Tampouco os cursos de Pedagogia vão conseguir abarcar e formar, com qualidade, profissionais com atribuições tão diferentes.

Por esses aspectos, percebe-se que o curso de Pedagogia como está tem um gravíssimo problema que é o da falta de identidade profissional do pedagogo, em decorrência da ausência da questão epistemológica da formação do pedagogo. O curso de Pedagogia não está formando o pedagogo *stricto sensu*,

nem profissional, nem pesquisador da área da Educação (PIMENTA, 2020, p. 957).

Soma-se a essa fragilidade, embora os progressivos avanços, os campos insuficientes de atuação dos estágios dentro dos cursos de Pedagogia. Além de constituir como uma etapa apresentada aos/às estudantes, muitas vezes, ao final do curso, que prejudica o exercício de reflexão sobre a prática e, a partir dela, voltar à teoria; os espaços de atuação do/a estagiário/a é, majoritariamente, limitado à docência.

Se educação se configura em ambientes diversos e plurais, o *lócus* para atuação dos estágios deveria, necessariamente, acompanhar essa multiplicidade de funções. Como um eixo o qual teria a incumbência de nortear os cursos de Pedagogia. A atuação dentro dessa variedade de espaços, seria um terreno mais do que fértil para a produção de pesquisas e para a transformação.

Nessa direção, é interessante pensarmos em alternativas substanciais para resistirmos a esses retrocessos que descaracterizam os cursos de Pedagogia como ciência da e para a educação. Como transformar a formação inconsistentes dos/as profissionais em educação, sobretudo, dos/as CoPs?

A resposta atravessa exatamente o que este trabalho se dispusera a fazer. A partir da pesquisa, do debate das práticas formativas dos cursos de Pedagogia, do movimento real que os/as CoPs devem fazer para a transformação dos processos de aprendizagem e para que garantam o direito à educação. Para isso, o/a CoP, via um trabalho colaborativo e intencional de formação docente, configura-se como um agente importante e necessário de e para a transformação dentro das escolas.

Emergem dessas discussões a necessidade de avaliar se a formação inicial do/a CoP proporciona condições suficientes para que, no exercício de suas funções, esses/as profissionais estão dando conta de articular e formar professores e professoras, sob a perspectiva de um trabalho coletivo na escola, em defesa da efetivação do direito à educação de milhares de estudantes nas escolas brasileiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações que, aqui, serão descritas revelam que fazer pesquisa se configura mais do que um ensaio teórico sobre a realidade pesquisada. É um exercício de reflexão-ação sobre as dimensões que formam a realidade estudada e, pelas quais, soma-se às múltiplas outras reflexões já existente frente à necessidade de reconhecer e construir as práticas profissionais do/a Coordenador/a Pedagógico/a.

Nesta direção, a presente pesquisa se preocupou em apresentar um debate em torno das concepções e o modo de ação dos/as CoPs que dão sustentação às suas práticas desenvolvidas dentro de seu espaço próprio de atuação e de que maneira esses/as profissionais da educação garantem o direito à educação aos/às estudantes.

Essa discussão foi pavimentada sob a via da Abordagem do Materialismo Histórico-Dialético, dado a necessidade de compreendermos como a dinâmica por trás dos processos históricos da sociedade, transforma e reflete na formação dos sujeitos enquanto seres sociais e, principalmente, no exercício de suas práticas.

A partir da construção deste trabalho, compreendemos que a escola, assim, como toda e qualquer instituição, é dotada por múltiplos sujeitos, contextos e dinâmicas próprias; carregada por determinada função pedagógica, social e política. Nenhuma escola é igual, pois possui configurações diferentes, estratégias pedagógicas diferentes, inseridas em contextos histórico-social próprio, com alunos/as que provêm de diversos lugares e profissionais da educação com diferentes perfis e formações.

Os dados apresentados revelaram que, os/as três CoPs entrevistados/as, embora desenvolvam as suas atribuições dentro das Coordenações Pedagógicas, ingressaram ao cargo como Supervisores/as Escolares e, com isso, acabam por desempenharem duas funções distintas, mas que, muitas vezes, estão articuladas,

As funções e os modos de ação dos/as Coordenadores/as Pedagógicos/as participantes da pesquisa, pelo que foi apresentado e observado, ainda estão mais centralizados na supervisão das aprendizagens dos/as estudantes, nas formas de aquisição (ou não) de conhecimentos pelo/a aluno/a do que, de fato, voltado para a formação e no acompanhamento ativo e participativo das ações elaboradas com/para os/as docentes.

A falta de nitidez das práticas que delineiam e norteiam o trabalho dos/as CoPs, na maioria dos casos, abre margem para que seja realizado toda e qualquer tarefa, o que, por sua vez, deslegitima o seu real papel que é estabelecer formação para/com os/as professores e

professoras por meio das macros e micropolíticas educacionais; além de articular um trabalho coletivo com qualidade pedagógica com a comunidade escolar.

Depreende-se, também, desta pesquisa que um dos maiores desafios dentro das práticas dos/as entrevistados/as, e que reflete em seu modo *operantes*, é, em muitos casos, a sobrecarga de atividades imediatas e as demandas burocratizadas que pertencem à cultura escolar. Além disso, considerando as narrativas dos/as CoPs, a ausência da participação da família também é um dos pontos que desequilibra tanto a dinâmica escolar quanto a aprendizagem dos/as alunos.

No que tange às concepções dos/as CoPs em torno do direito à educação, os dados apontaram que, embora esses/as profissionais consideraram a escola como a principal via de acesso à dignidade da pessoa humana, identificamos que uma das principais estratégias didáticas empregadas pelos/as docentes para assegurar a garantia do direito à educação compreende à participação e o desempenho dos/as alunos/as nas avaliações de âmbito municipal e nacional de aprendizagem aplicadas durante o ano letivo.

Partindo desse ponto, é fundamental repensar o papel que esses testes assumem ao unificar e padronizar o desempenho dos/as alunos/as, a partir de uma mesma régua. Tais avaliações são poderosos instrumentos de reprodução e naturalização de desigualdades, sobretudo, das desigualdades de aprendizagem.

O direito à educação deve garantir a participação de/para todos/as. Com isso, urge a necessidade da construção pelos/as CoPs, professores/as de um currículo escolar que seja instrumento de transformação social a partir da elaboração de práticas escolares orientadas para a democracia e para a autonomia dos/as alunos/as, em defesa do pluralismo de ideias e das diferenças.

No tocante à formação da identidade profissional, os dados da pesquisa apontaram que somente a formação inicial dos/as Coordenadores/as Pedagógicos/as não é suficiente para dar conta da complexidade das funções inerentes à Coordenação Pedagógica. Muitos/as dos/as entrevistados/as concordaram sobre a necessidade de uma ou mais especializações para abarcar as demandas latentes que existem nos espaços onde são construídas as estratégias de aprendizagem.

Ainda, foi unânime entre os/as participantes a necessidade de uma pós-graduação em Psicopedagogia, pois, de acordo com o que foi exposto neste trabalho, alinha-se às concepções e as práticas desempenhadas não como Coordenadores/as Pedagógicos/as, mas, sim, como Supervisores/as Escolares. A fetichização de uma formação acadêmica ideal, que, na prática, é bastante distante do real ofício de um/a CoP abre espaço para descaracterização das funções

dos/as CoPs e desarticulam os eixos estruturantes que dão sustentação à Coordenação Pedagógica: articulação, formação e transformação da práxis educativa. Essa tríade compõem a engrenagem que movimenta e concretiza o trabalho dos/as CoPs no ambiente escolar.

Em linha gerais, os dados apresentados durante esse trabalho mostram que ainda hoje há falta de discernimento de entre as funções que são próprias dos/as Coordenadores/as Pedagógicos/as e àquelas que cabem aos/às Supervisores/as Escolares, sobretudo, para quem já possui experiência na área.

Nesse sentido, com essa falta de definição, as atribuições, muitas vezes, são mescladas e confundidas ora entre o controle e a fiscalização ora para a organização e articulação do trabalho pedagógico já que, conforme os dados apresentados, muitas das escolas contam apenas com um/a profissional que atua dentro das Coordenações Pedagógicas e que ora são Supervisor/a ora são Coordenador/a. Não existe coexistência desses/as profissionais dentro das instituições de ensino dos Anos Iniciais codoenses.

No tocante a essa condição, o resultado dessa equação é a sobrecarga de trabalho e de atribuições tanto para o/a CoP quanto para o/a Supervisor os quais precisam desdobrar-se e fazer um pouco de tudo, o qual, muitas vezes, isso recai na organização das estratégias de ordem pedagógica e de ordem técnica.

Outro ponto que é necessário destacar diz respeito às deficiências nas políticas de formação inicial dos/as CoPs pelas quais têm formado profissionais de educação fora e distante dos seus espaços reais de atuação profissional. A complexidade e a especificidade do trabalho dos/as CoPs deve considerado na elaboração dessas políticas e deve traduzir as situações e práticas que são inerentes à organização e articulação do trabalho pedagógico.

Posto isso, as categorias analíticas apresentadas neste trabalho buscaram sustentar a premissa de que as concepções e os modos de ação dos/as Coordenadores/as Pedagógicos/as, das escolas públicas municipais de educação básica do município de Codó/MA, ainda caminham por caminhos opostos; pois entendemos que há um hiato entre o discurso empregado pelos/as profissionais e as práticas concretas desenvolvidas no contexto escolar.

Além disso, foi possível compreender que a defesa do direito à educação pelos/as CoPs se ergue, muitas vezes, ainda em um terreno pavimentado por políticas educacionais que provocam as desigualdades de aprendizagem e que, apesar das estratégias de aprendizagens utilizadas, há muito o que ser feito para que os/as estudantes sejam objeto de justiça social e curricular.

No mais, com a realização da pesquisa, é possível pensarmos em alguns encaminhamentos futuros pelos quais direcionam o olhar para a construção da identidade

profissional dos/as CoPs. No lugar de ver os/as CoPs como sujeitos encarregados pela fiscalização e/ou pelo controle das atividades pedagógicas, é imperativo compreender que tais profissionais tem por natureza um fazer político de formação não somente para os/as professores e professoras; mas, sobretudo, com os/as docentes a partir da organização consciente de um trabalho pedagógico da escola e de sua própria prática.

É dentro dos seus espaços próprios de atuação, em processo permanente de reflexão-ação, que os/as CoPs constroem e legitimam o seu próprio ofício profissional. Aproximando o currículo escolar à realidade dos/as alunos/as. Criando novas e diferentes instrumentos de avaliação para estudantes que são diferentes. Alimentar e dá sentido ao Projeto Político-Pedagógico pensado para a realidade concreta da escola. Coordenando, e não liderando, um trabalho coletivo entre os/as outros/as profissionais de educação. Compartilhando e construindo uma práxis educativa emancipatória em prol do projeto de sociedade que se deseja ter.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea** – Revista de Sociologia da UFSCar. São Carlos, Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar, 2011, n. 2. p. 85-97.

ALTHUSSER, Louis. Aparelhos ideológicos de Estado. Nota sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado. Graal. **Biblioteca de Ciências Sociais**, N 23. 1983, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

ALVES, Antônio Sousa; CARNEIRO, Beatriz da Costa; ALVES, Siloah Jesseni Gomes; FIGUEREDO, Thadson Duarte. As determinações do Ultraliberalismo e Neoconservadorismo para as políticas públicas de educação no contexto atual de retrocessos e ataques à Democracia. **Brazilian Journal of Development**: Curitiba, v.7, n.7, p.72423-72436, jul. 2021. Disponível em: <<https://brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/33160>>. Acesso em: 07 de jan. de 2022.

ANASTASIOU, L. das G. C. Profissionalização continuada do docente da educação superior: desafios e possibilidades. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 8, n. 1, 2009. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1424>>. Acesso em: 7 jul. 2022.

ARROYO, Miguel. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE*, [S.l.], v. 27, n. 1, abr. 2011. ISSN 2447-4193. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19969>>. Acesso em: 02 fev. 2022.

ARROYO, Miguel; SARAIVA, Ana Maria. Algumas questões sobre educação e enfrentamento da pobreza no Brasil. **Em Aberto**, v. 30, n. 99, 2017.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Igualdade e equidade: qual é a medida da justiça social?. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 129-150, mar. 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/aval/a/PsC3yc8bKMBBxzWL8XjSXYP/?lang=pt>>. Acesso em: 02 de fev. de 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOTO, Carlota. **A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos**. Direitos Humanos e educação: outras palavras, outras práticas. Tradução. São Paulo: Cortez, 2005. . . Acesso em: 07 ago. 2022.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 17 de dez. de 2021.

_____. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC. 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso em: 02 de jan. 2022.

_____. **Emenda Constitucional 95**. Emenda constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm>. Acesso em: 02 de jan. de 2022.

_____. **Emenda Constitucional 59**. Emenda constitucional nº59, de 11 de novembro de 2009. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 02 de jan. 2022.

_____. **Emenda Constitucional nº 33, de 11 de dezembro de 2001**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc33.htm>. Acesso em: 02 de fev. de 2022.

_____. **Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020a**. Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do (ICMS), para disciplinar a disponibilização de dados contábeis pelos entes federados, para tratar do planejamento na ordem social e para dispor sobre o FUNDEB; altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm>. Acesso em: 02 de maio. de 2022.

_____. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm>. Acesso em: 02 de fev. de 2022.

_____. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 02 de fev. de 2022.

_____. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras

providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>. Acesso em: 02 de fev. de 2022.

_____. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 02 de fev. de 2022.

_____. **Resolução do CNE/CP nº 01/2002** - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002. Disponível em: <<https://bit.ly/2HZ8uDU>>. Acesso em: 15 jan.2020.

_____. **Conselho Nacional de Educação.** Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Brasília-DF, 2019b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em: 1º jan. 2020.

_____. UNICEF. **Cenário da Exclusão Escola no Brasil:** Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID19 na educação. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ações Comunitárias – CENPEC, abr. 2021. Disponível em: <<http://www.unicef.org/brazil/relatorios/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil>>. Acesso em: 29 de maio 2023.

CAMPOS, P. R. I.; ARAGÃO, A. M. F. O CP e a formação docente: possíveis caminhos. *In.*: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. **O Coordenador Pedagógico: provocações e possibilidades de atuação.** São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 37-56.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educ. Soc.,** Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 18 nov 2021.

CURY, C. R. J. Vinte Anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). **Jornal de políticas educacionais,** v.10, n.20, jul.-dez., 2016, p. 03-17.

DAYRELL, J. A escola como espaço sociocultural. *In.*: DAYRELL, J. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura.** Belo Horizonte: UFMG, 1996. Disponível em: <<https://ensinosociologia.milharal.org/files/2010/09/Dayrell-1996-Escola-espaco-socio-cultural.pdf>>. Acesso em: 05 de fev de 2022.

DOMINGUES, Isaneide; BELLETATI, Valéria Cordeiro Fernandes. A formação contínua em terreno colonizado: desafio para a coordenação pedagógica. *In.*: FRANCO, Maria Amélia Santoro; CAMPOS, Elisabete F. Esteves (Orgs.). **A coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas**. Santos (SP): Editora Universitária Leopoldianum, 2016. 142 p.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Da pedagogia à coordenação pedagógica: um caminho a ser re-desenhado. *In.*: FRANCO, Maria Amélia Santoro; CAMPOS, Elisabete F. Esteves (Orgs.). **A coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas**. Santos (SP): Editora Universitária Leopoldianum, 2016. 142 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2. ed. - Chapecó: Argos, 2012. 212 p.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. *In.*: Congresso de Educação Básica: Qualidade na aprendizagem, Florianópolis – SC, 2013 (*Anais*). p. 1-18.

GALEANO, Eduardo. De Pernas pro Ar: a escola do mundo ao avesso. Porto Alegre: **L&PM**, 1999. GARCIA, Claudia; Castro, Lúcia e JOBIM E SOUZA, Solange (Orgs.).

GEBRAN, Raimunda Abou; ARANTES, Ana Paula Pereira. O Curso de Pedagogia e o processo de formação do pedagogo no Brasil: Percurso histórico e marcos legais. **HOLOS**, **Ano 30**, vol. 6, 2014. DOI: 10.15628/holos.2014.1643. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/273499276_O_CURSO_DE_PEDAGOGIA_E_O_PROCESSO_DE_FORMACAO_DO_PEDAGOGO_NO_BRASIL_PERCURSO_HISTORICO_O_E_MARCOS_LEGAIS>. Acesso em: 24 jul. 2022

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GILBERTO, Irene Jeanete Lemos. Apresentação. *In.*: FRANCO, Maria Amélia Santoro; CAMPOS, Elisabete F. Esteves (Orgs.). **A coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas**. Santos (SP): Editora Universitária Leopoldianum, 2016. 142 p.

GIURIATTI, Patrícia. Direitos de aprendizagem e desenvolvimento: contextos educativos para as infâncias no século XXI. Repositório Institucional. 219 f. **Dissertação** (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018. Disponível em:

<<https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/4589/Dissertacao%20Patricia%20Giuriatti.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 05 de fev de 2022.

GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho; GUIMARÃES, Jane Mary de Medeiros. Aulas remotas, escolas vazias e a carga de trabalho docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 772-787, set./dez. 2020. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>>. Acesso em 03 de fev de 2022.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. BNCC, Agenda Global E Formação Docente. **Revista Retratos da Escola**: Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./mai. 2019. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 22 de dez. de 2021.

HOLANDA, Francisca Helena de Oliveira; FRERES, Helena de Araújo; GONÇALVES, Laurinete Paiva. A pedagogia das competências e a formação de professores: breves considerações críticas. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, Fortaleza, ano 1, n. 1, p. 122-135, jan. 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/23045/1/2009artfhoholandahfreres.pdf>>. Acesso em: 01 de fev de 2022.

HORTA, Patrícia Rossi Torralba. Identidades em jogo: duplo mal-estar das professoras e das coordenadoras pedagógicas do Ensino Fundamental I na constante construção de seus papéis. **Dissertação de Mestrado**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101760.pdf>>. Acesso em 27 abril 2022.
KULESZA, W. A. Genealogia da Escola Nova no Brasil. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 7, n.2, p. 83-92, 2003.

LIBÂNEO, J. C. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Revista eletrônica esquiseduca**, 13(31), 743–774. 2021. Disponível em: <<https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1189>>. Acesso em: 01 de mar de 2022.

LIBÂNEO, J. C.; SILVA, E. Finalidades educativas escolares e escola socialmente justa: a abordagem pedagógica da diversidade social e cultural. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp1, p. 816–840, 2020. DOI: 10.22633/rpge.v24iesp1.13783. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13783>>. Acesso em: 01 ago. 2022.

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

McCOWAN, T. **O direito universal à educação: silêncios, riscos e possibilidades**. Praxis Educativa. Universidade de Ponta Grossa, v.6., n°1, jan-jun, 2011.

_____. O direito humano à aprendizagem e a aprendizagem dos direitos humanos. **Educ. Rev. [online]**, n.55, pp.25-46. 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: HUCITEC, 2004.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. - São Paulo: Hucitec, 2014. 407 p.

MOREIRA, J. da S.; PIMENTA, S. G. Pedagogia e pedagogos entre insistências e resistências: entrevista realizada com a Prof.^a Dr.^a Selma Garrido Pimenta. **Revista eletrônica esquiseduca**, 13(31), 925–948. 2021 Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1180>. Acesso em 23 de fev de 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Alexandre William Barbosa; CLEMENTINO, Ana Maria. A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as). **RBPAE**, v. 33, n. 3, p. 707-726, set./dez. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/79303>>. Acesso em: 20 de jan. de 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; CLEMENTINO, Ana Maria. Gestão do trabalho na escola de tempo integral: os docentes e os desafios de uma política inclusiva. **Revista Del IIICE**, n.40, p. 7-26, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.34096/riice.n40.4130>>. Acesso em: 06 de jan. de 2022.

OLIVEIRA, D. A. Mudanças sociais no Brasil no início do século XXI: políticas públicas em educação que fizeram a diferença. **Revista Horizontes LatinoAmericanos**, v. 3, p. 37-47, 2015. Disponível em: <https://periodicos.fundaj.gov.br/HLA/issue/view/166/47>>. Acesso em 02 de fev de 2022.

OLIVEIRA, Marina Meira de; CARVALHO, Cynthia Paes de. Enfrentando o fracasso escolar no nível local: a atuação discricionária de professores e diretores escolares na implementação de uma política educacional. *In.*: PIRES, Roberto Rocha C (Org.). **Implementando desigualdades: reprodução de desigualdades na implementação de políticas públicas**. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), 2019. p. 549-570. Disponível

em:

<https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=34743&Itemid=444>. Acesso em: 20 de dez. de 2021.

OLIVEIRA, Romualdo Luiz Portela de; SAMPAIO, Gabriela Thomazinho Clementino. **Dimensões da desigualdade educacional no Brasil**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 31, p. 511, 2015.

PIMENTA, S. G.; PINTO, U. DE A.; SEVERO, J. L. R. DE L. A Pedagogia como lócus de formação profissional de educadores(as): desafios epistemológicos e curriculares. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1-20, 6 jun. 2020. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15528>>. Acesso em 24 de fev de 2022.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, Laurinda R.; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. **O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. Estudos e Pesquisas Educacionais, v. 2, p. 227-287, 2011.

PONCE, Branca Jurema; ARAÚJO, Wesley B. A justiça curricular em tempos de implementação da BNCC e de desprezo pelo PNE (2014-2024). **e-Curriculum**, v. 17 n. 3 p. 1045-10741, jul./set. 2019. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i3p1045-1074>. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/44998>>. Acesso em: 22 jul. 2022.

RAPIMÁN, Daniel Quilaqueo. Pesquisa qualitativa em educação: possibilidades de investigação em educação. *In.*: Tavares, Manuel; Richardson, Roberto Jarry (Orgs.). **Metodologias qualitativas: teoria e prática**. 1. ed. - Curitiba, PR: CRV, 2015. 408 p.

RICHARDSON, J. R. Como fazer pesquisa-ação?. *In.*: _____. **Pesquisa-ação: princípios e métodos**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003. p. 149-174.

ROSÁRIO, M. J. A. do; MELO, C. N. de. A educação jesuítica no Brasil colônia. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 15, n. 61, p. 379-389, 2015.

ROSSI, Ednéia Regina. A educação escolar primária na Primeira República (1889-1929). **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 22, n. 45, p. 159-171, maio/ago. 2017

SAFATLE, Vladimir; FRANCO, Fábio; CASTRO, Júlio Cesar Lemes de; MANZI, Ronaldo; AFSHAR, Yasmin. O sujeito e a ordem do mercado: gênese teórica do neoliberalismo. *In.*: SAFATLE, Vladimir, SILVA JÚNIOR, Nelson da, DUNKER, Christian. (Orgs) **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 47-75.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In. *Revista Brasileira de Educação*, v.14, n.40, jan/abr 2009.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das letras, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SEVERO, J. L. R. de L. Pedagogia da Ruptura: ocupando as margens do ensino remoto para dinamização didático-curricular. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 1–10, 2021. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n1.56411. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/56411>>. Acesso em: 20 jul. 2022.

SILVA, Ana Maria Clementino Jesus e. **As tensões e contradições das políticas educacionais brasileiras dos governos de Lula e Dilma Rousseff**: o Ideb e o Programa Mais Educação. Disponível em: <<https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2019/09/Tese-Final-Ana-Maria-Clementino.pdf>>. 2019. Acesso em: 02 de fev de 2022.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola - uma perspectiva social*. 18. ed. São Paulo: **Contexto**, 2017. 158 p.

STECANELA, Nilda. Entrevista com Tristan McCowan. **Práxis Educativa**, v. 12, n. 1, p. 294-305, 2017.

VIEIRA, L. M. F.; DOS SANTOS, K. A. Nova gestão pública na educação básica no Brasil: parceria público-privada, esfera local e trabalho docente. **Revista Temas em Educação**, [S. l.], v. 29, n. 3, p. 226-250, set./dez., 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/56108>>. Acesso em: 3 fev. 2022.

ZAMBAM, Neuro José; KUJAWA, Henrique Aniceto. As políticas públicas em Amartya Sen: condição de agente e liberdade social. In: **Revista Brasileira de Direito**, Passo Fundo, v. 13, n. 1, p. 60-85, mar. 2017. Disponível em: <<https://seer.imed.edu.br/index.php/revistadedireito/article/view/1486/1098>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

ZUCCHETTI, Dinora Tereza; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. As dimensões tempo e espaço em práticas de educação integral: implicações curriculares a partir do diálogo entre Paulo Freire e Darcy Ribeiro. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**,

Araraquara, v. 15, n. 2, p. 560-577, abr./jun. 2020. Disponível em:
<<https://doi.org/10.21723/riaee.v15i2.12467>>. Acesso em: 21 de dez. de 2021.

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



MODELO DE QUESTIONÁRIO

<p>1. BLOCO DE IDENTIFICAÇÃO SOCIOPROFISSIONAL</p> <p>SEXO</p> <p>Feminino (<input type="checkbox"/>) Masculino (<input type="checkbox"/>) Intersexo (<input type="checkbox"/>)</p>
<p>IDENTIFICAÇÃO SEXUAL</p> <p>Heterossexual (<input type="checkbox"/>) Homossexual (<input type="checkbox"/>) Bissexual (<input type="checkbox"/>) Pansexual (<input type="checkbox"/>) Assexual (<input type="checkbox"/>) Outro: _____</p>
<p>COR/ETNIA</p> <p>Preta (<input type="checkbox"/>) Parda (<input type="checkbox"/>) Branca (<input type="checkbox"/>) Amarela (<input type="checkbox"/>) Indígena (<input type="checkbox"/>)</p>
<p>IDADE</p> <p>Abaixo de 25 anos (<input type="checkbox"/>) 25-30 anos (<input type="checkbox"/>) 31-40 anos (<input type="checkbox"/>) 41-50 anos (<input type="checkbox"/>) Acima de 50 anos (<input type="checkbox"/>)</p>
<p>Qual a sua formação? _____</p>
<p>Ano de conclusão? _____</p>
<p>Perfil da instituição na qual se formou (pública/privada) _____</p>
<p>Perfil do curso (Presencial/EaD)? _____</p>
<p>Caso seja licenciado/a em Pedagogia, possui habilitação específica? Sim (<input type="checkbox"/>) Não (<input type="checkbox"/>) Se sim, em qual área? _____</p>
<p>Possui pós-graduação? Sim (<input type="checkbox"/>) Não (<input type="checkbox"/>) Se sim, em qual nível? _____</p>

Quanto tempo atua na escola? _____
Qual foi a forma de ingresso ao cargo? _____
É efetivo ou prestador de serviço temporário? _____
Possui outras experiências profissionais no campo da educação? Se sim, quais? _____ _____ _____
Em sua concepção, quais funções definem a coordenação pedagógica? _____ _____ _____ _____ _____
Considerando seu trabalho na escola, você pode afirmar que tais funções são desenvolvidas: <input type="checkbox"/> Insatisfatoriamente <input type="checkbox"/> Razoavelmente <input type="checkbox"/> Satisfatoriamente
Cite três desafios vivenciados por você no desenvolvimento dessas funções. _____ _____ _____ _____ _____
O que você entende por direito à educação? _____ _____ _____ _____ _____

Que ações você desenvolve, como coordenador/a pedagógico/a, junto às/aos estudantes?

Em sua concepção, quais fatores intervêm mais fortemente na aprendizagem dos/as estudantes na escola?

Você está satisfeito/a com o seu trabalho como coordenador pedagógico na escola?

Sim

Não

E sua concepção, que formação ideal o coordenador pedagógico deveria ter?

APÊNDICE B

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

O que você faz na escola na qual você atua?

Qual foi a sua trajetória de inserção na coordenação pedagógica?

Como se dá sua relação com docentes da escola?

Como se dá sua relação com gestores da escola?

Como você se sente em relação ao trabalho que desenvolve quanto ao aspecto motivacional?

Que saberes você considera mais importantes na prática da Coordenação Pedagógica?

Qual concepção de ensino a sua escola defende? E qual concepção de aprendizagem a escola prevê que o/a estudante desenvolva?

Para você, as estratégias didáticas desenvolvidas pelos professores asseguram a garantia do direito à educação dos/as alunos/as? Em sua opinião, a sua formação consegue dá conta de atender às demandas inerentes à função de Coordenador/a Pedagógico/a