



FACULDADE DE INHUMAS – FACMAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LUNA RÉGIA CABRAL DE OLIVEIRA CARDOSO

**O PERFIL E O CONTEXTO DE TRABALHO DO COORDENADOR
PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DE GOIÁS**

INHUMAS-GO
2023

LUNA RÉGIA CABRAL DE OLIVEIRA CARDOSO

**O PERFIL E O CONTEXTO DE TRABALHO DO COORDENADOR
PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DE GOIÁS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Faculdade de Inhumas – FacMais –, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Instituições e Políticas Educacionais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Luiza Gomes Vasconcelos.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**BIBLIOTECA CORA CORALINA - FacMais****C268p**

CARDOSO, Luna Régia Cabral de Oliveira
O PERFIL E O CONTEXTO DE TRABALHO DO COORDENADOR
PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DE GOIÁS. Luna Régia
Cabral de Oliveira Cardoso. – Inhumas: FacMais, 2023.

90 p.: il.

Dissertação (Mestrado) - Centro de Educação Superior de Inhumas -
FacMais, Mestrado em Educação, 2023.

“Orientação: Prof.^a Dr.^a Maria Luiza Gomes Vasconcelos”.

1.Coordenador Pedagógico; 2. Educação Pública; 3. Escola; 4. Formação. I.

Título.

CDU: 37

O PERFIL E O CONTEXTO DE TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DE GOIÁS

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Inhumas – PPGE/FACMAIS, aprovada em 03 de agosto de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Maria Luiza Gomes Vasconcelos (Orientadora)
Presidente da Banca
Faculdade de Inhumas - FacMais

Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação
Membro Convidado Interno
Faculdade de Inhumas- FacMais

Profa. Dra. Maria Luzia da Silva Santana
Membro Convidado Externo
Universidade Federal do Recôncavo Baiano - UFRB

AGRADECIMENTOS

Um agradecimento especial à querida Professora Maria Luiza Gomes Vasconcelos, minha orientadora, pelas palavras de carinho, respeito e incentivos sinceros, acreditando sempre na minha capacidade, sem deixar de estar atenta às minhas fragilidades. Obrigada por compartilhar de forma tão generosa sua sabedoria e por ter sido incansável. Sua presença me manteve acreditando.

À minha mãe, Ana Maria Cabral (em memória), que me ensinou a acreditar em mim, mesmo nos momentos em que tudo se torna difícil, me ensinou a persistir e me mostrou a importância do conhecimento e da dedicação. Todo meu amor e respeito, esta conquista também é da senhora.

Aos meus filhos, Mariana e Gustavo, que me incentivaram desde a inscrição nesta aventura, até a escrita das últimas páginas. Por estarem sempre ao meu lado, cada um ao seu modo, me ajudando e me apoiando durante esta pesquisa.

Aos meus irmãos, Guilherme e Rafael, ao Fábio, Terezinha, Gustavo Henrique e Roni, os meus agradecimentos por fazerem parte da minha história de vida e, desta forma, contribuírem para que eu escrevesse mais uma parte dela.

Ao meu cachorro Nero, pelo companheirismo nos períodos de leitura e de escrita.

A todos os professores e professoras da FACMAIS que contribuíram para o meu aprendizado, pelos conhecimentos compartilhados em suas aulas, que foram valiosos para o meu crescimento pessoal e profissional.

Aos professores Marcelo Máximo da Purificação e Maria Luzia da Silva Santana pelas pontuais considerações na Banca de Qualificação. Obrigada!

Aos colegas de turma, deixo meu abraço, não somente pelas trocas teóricas, mas principalmente pelas trocas afetivas.

RESUMO

Esta dissertação insere-se na linha de pesquisa, Educação, Instituições e Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação (*stricto sensu*) da Faculdade de Inhumas — FacMais. As energias dirigidas a esta pesquisa foram concentradas na identidade e atuação do Coordenador Pedagógico no espaço educativo no Estado de Goiás, buscando resposta para o questionamento: Como tem se constituído a atuação do Coordenador Pedagógico na prática diante das condições materiais e concretas das escolas da Rede Estadual de Educação de Goiás? Para isso tem o objetivo geral analisar a atuação do Coordenador Pedagógico, considerando a sua prática diante das condições materiais e concretas das escolas da Rede Estadual de Educação de Goiás. Esse objetivo desdobra-se nos seguintes objetivos específicos: contextualizar historicamente o perfil do Coordenador Pedagógico, no exercício da sua função; realizar um levantamento das políticas públicas educacionais e analisar as ações que organizam o trabalho do Coordenador Pedagógico promovidas por meio de leis, decretos, diretrizes e portarias vigentes, no âmbito federal e estadual; e descrever sobre o contexto do trabalho, o alcance e os elementos que legitimam o Coordenador Pedagógico no exercício da sua função no espaço educativo em Goiás. Apoiando-nos em um estudo que analisou documentos da Secretaria de Educação (inclusive legislação) e uma bibliografia relacionada à história da educação, procuramos elucidar a trajetória percorrida pelo Coordenador Pedagógico. Por outro lado, analisamos as dificuldades e possibilidades do seu trabalho nas escolas da rede estadual de ensino recorrendo às pesquisas recentes que foram produzidas sobre o tema. Para tanto, o estudo será fundamentado em Libâneo, bem como Dubar, Ball, Domingues, Vasconcelos, entre outros. Os resultados desse estudo possibilitaram afirmar que a função do Coordenador Pedagógico, que apresentou novidades nas reformas educacionais da década de 1990, tem uma trajetória anterior que nos permite evidenciar que em outros momentos, em que ocorreram movimentos de inovação pedagógica e de reformas educacionais, também esteve presente. A análise das pesquisas sobre a identidade e atuação do Coordenador Pedagógico nos concedeu uma aproximação com o cotidiano das escolas, nos dando subsídios para compreender que a gestão institucional pode dificultar o trabalho do coordenador, que os desvios de função em relação às suas atribuições, nas quais prevalecem tarefas burocráticas deixam em segundo plano, a assistência e apoio pedagógico ao professor. Permitiu em especial repensar como tem se constituído a atuação do Coordenador Pedagógico na prática, nas condições materiais e concretas das Escolas Estaduais do Estado de Goiás.

Palavras-chaves: Coordenador Pedagógico. Educação Pública. Escola. Formação.

ABSTRACT

This dissertation is part of the line of research, Education, Institutions and Educational Policies of the Postgraduate Program in Education (*stricto sensu*) at the Faculty of Inhumas — FacMais. The energies directed to this research were concentrated on the identity and performance of the Pedagogical Coordinator in the educational space in the State of Goiás, seeking an answer to the question: How has the role of the Pedagogical Coordinator been constituted in practice given the material and concrete conditions of the schools in the Network State of Education of Goiás? To this end, the general objective is to analyze the performance of the Pedagogical Coordinator, considering his practice in light of the material and concrete conditions of schools in the Goiás State Education Network. This objective unfolds into the following specific objectives: to historically contextualize the Coordinator's profile Pedagogical, in the exercise of his/her role; carry out a survey of public educational policies and analyze the actions that organize the work of the Pedagogical Coordinator promoted through laws, decrees, guidelines and ordinances in force, at the federal and state level; and describe the context of the work, the scope and the elements that legitimize the Pedagogical Coordinator in carrying out his role in the educational space in Goiás. Based on a study that analyzed documents from the Department of Education (including legislation) and a bibliography related to the history of education, we sought to elucidate the path taken by the Pedagogical Coordinator. On the other hand, we analyzed the difficulties and possibilities of their work in schools in the state education network using recent research that has been produced on the topic. To this end, the study will be based on Libâneo, as well as Dubar, Ball, Domingues, Vasconcelos, among others. The results of this study made it possible to affirm that the role of the Pedagogical Coordinator, which presented new features in the educational reforms of the 1990s, has a previous trajectory that allows us to demonstrate that in other moments, when movements of pedagogical innovation and educational reforms occurred, there were also was present. The analysis of research on the identity and performance of the Pedagogical Coordinator gave us an approximation with the daily life of schools, giving us support to understand that institutional management can make the coordinator's work difficult, that deviations in function in relation to their duties, in which prevail bureaucratic tasks leave assistance and pedagogical support to the teacher in the background. In particular, it allowed us to rethink how the role of the Pedagogical Coordinator has been constituted in practice, in the material and concrete conditions of State Schools in the State of Goiás.

Keywords: Pedagogical Coordinator. Public education. School. Training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Etapas de uma Pesquisa Documental.....	13
Figura 02: Linha do tempo de delineamento histórico do Coordenador Pedagógico.....	41
Figura 03: Dimensões do Planejamento Anual.....	58

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Indicativo de dissertações e teses por palavra-chave.....	14
Quadro 2: Dissertações e teses selecionadas.....	15

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADA	Avaliação Dirigida Amostral
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBE	Conferência Brasileira de Educação
CBO	Classificação Brasileira de Ocupação
CEPFOR	Centro de Estudos, Pesquisa e Formação de Profissionais da Educação
CF	Constituição Federal
CP	Coordenador Pedagógico
CRE	Coordenações Regionais de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
IBM	Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEGO	Índice de Desenvolvimento Educacional de Goiás
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MHD	Materialismo Histórico Dialético
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
OP	Orientações Pedagógicas
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAEGO	Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação do Estado de Goiás
SEE	Secretaria de Estado da Educação

SIAP	Sistema Administrativo e Pedagógico
SIGAE	Sistema de Gestão para o Avanço Contínuo da Educação
SIGE	Sistema de Gestão Escolar
UE	Unidade Educacional
UEB	Unidade Escolar Básica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	121
CAPÍTULO I: COORDENADOR PEDAGÓGICO: PERCURSO HISTÓRICO E SOCIAL	254
1.1 A formação de uma identidade: uma relação entre eu e o outro	254
1.2 Coordenador Pedagógico: uma trajetória em construção	309
1.3 O Coordenador Pedagógico na contemporaneidade	41
CAPÍTULO II: AS POLÍTICAS PÚBLICAS E AS DIRETRIZES CURRICULARES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO	519
2.1 O que institui os documentos sobre as atribuições e a atuação do Coordenador Pedagógico?	519
2.2 SEDUC – A instituição que representa a Educação em Goiás	542
2.2.1 As atribuições do Coordenador Pedagógico na Rede Estadual de Educação em Goiás	564
CAPÍTULO III: ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO COTIDIANO ESCOLAR	653
3.1 A Formação Continuada no contexto do trabalho	653
3.2 O Coordenador Pedagógico no contexto da Formação Continuada no Estado de Goiás	68
3.3 Atuação do Coordenador Pedagógico no espaço educativo	73
CONCLUSÃO	808
REFERÊNCIAS	841

INTRODUÇÃO

A pesquisa sobre “O perfil e o contexto de trabalho do Coordenador Pedagógico na Educação Básica do Estado de Goiás” trata-se de uma indagação sobre a identidade e a atuação do Coordenador Pedagógico na escola: Como tem se constituído a atuação do Coordenador Pedagógico na prática diante das condições materiais e concretas das escolas da Rede Estadual de Educação de Goiás?

Para elucidar resposta a esse questionamento foi proposto o seguinte objetivo geral: analisar a atuação do Coordenador Pedagógico, considerando a sua prática diante das condições materiais e concretas das escolas da Rede Estadual de Educação de Goiás. Esse objetivo desdobra-se nos seguintes objetivos específicos:

- 1- Contextualizar historicamente o perfil do Coordenador Pedagógico, no exercício da sua função;
- 2- Realizar um levantamento das políticas públicas educacionais e analisar as ações que organizam o trabalho do Coordenador Pedagógico promovidas por meio de leis, decretos, diretrizes e portarias vigentes, no âmbito federal e estadual;
- 3- Descrever sobre o contexto do trabalho, o alcance e os elementos que legitimam o Coordenador Pedagógico no exercício da sua função no espaço educativo em Goiás.

O recorte do tempo feito na pesquisa compreenderá o século XXI por se tratar do período em que a Constituição Federal de 1988 favoreceu e estimulou a elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9394/96. A nova LDB foi ampliada com base nos avanços e conquistas observando o movimento de uma nova proposta da educação e da organização escolar, que se encontrava em discussão no cenário brasileiro, a consolidação do regime democrático e a difusão das teorias críticas, que propunham explicar a educação a partir das práticas sociais.

Historicamente a escola foi passando por transformações e as formas de ensinar, aprender e pensar a educação acompanharam essas transições na busca de melhorias redefinindo seu papel. Procurando entender essa estrutura dentro da instituição educativa, nesse importante espaço coletivo e privilegiado que acontece a educação formal, entre os indivíduos que vivenciam as formações é que proponho a imergir no universo do Coordenador Pedagógico.

A motivação deste trabalho é em decorrência da minha trajetória como professora, coordenadora pedagógica da Educação Básica e professora formadora em rede, que me permitiu o acesso ao aprimoramento e reformulação de ações pedagógicas. E por meio desta pesquisa espera-se contribuir com as discussões sobre as políticas públicas de valorização dos Coordenadores Pedagógicos na rede estadual de Educação em Goiás.

Para o desenvolvimento da investigação optamos pela abordagem qualitativa numa aproximação ao Materialismo Histórico Dialético. A abordagem da pesquisa faz-se necessária para uma maior compreensão do objeto em estudo, nesse caso, o Coordenador Pedagógico, e para definirmos a pesquisa qualitativa, Triviños (1987), nos apresenta duas dificuldades:

Uma delas diz respeito à abrangência do conceito, à especificidade de sua ação, aos limites deste campo de investigação. Este obstáculo que se apresenta para atingir uma noção mais ou menos clara deste tipo de pesquisa não é fácil de ultrapassar. A segunda dificuldade [...] é muito mais complexa e emerge dos suportes teóricos fundamentais que a alimentam (TRIVIÑOS, 1987, p. 120).

Mesmo a pesquisa qualitativa sendo considerada por alguns estudiosos como uma pesquisa abrangente, ela compreende atividades de investigação que se apresentam de forma específica e possui características de traços comuns. O primeiro aspecto a ser considerado são suas peculiaridades e o segundo as modalidades dos tipos de investigação, as bases teóricas que orientam o pesquisador.

As primeiras pesquisas qualitativas ocorreram na Antropologia ficando conhecida como investigação etnográfica. [...] Já década de 1970 aparece a pesquisa qualitativa de natureza fenomenológica, como forte reação ao enfoque positivista nas ciências sociais, um enfoque fenomenológico e conservador (TRIVIÑOS, 1987).

Conforme Triviños (1987), ao utilizar um enfoque qualitativo, o pesquisador conta com uma liberdade teórico-metodológica no desenvolvimento da pesquisa. Sua decisão inicial está fixada pelas condições do trabalho científico sua estrutura deve ser coerente com consistência, a originalidade e o nível de objetivação deve ser capaz de merecer a aprovação dos cientistas no processo de apreciação.

Quanto a aproximação com o método científico Materialismo Histórico Dialético (MHD), deu-se pela importância de uma pesquisa científica que subsidie a análise do objeto de investigação e compreender que o MHD contribui significativamente para a pesquisa com fontes em educação.

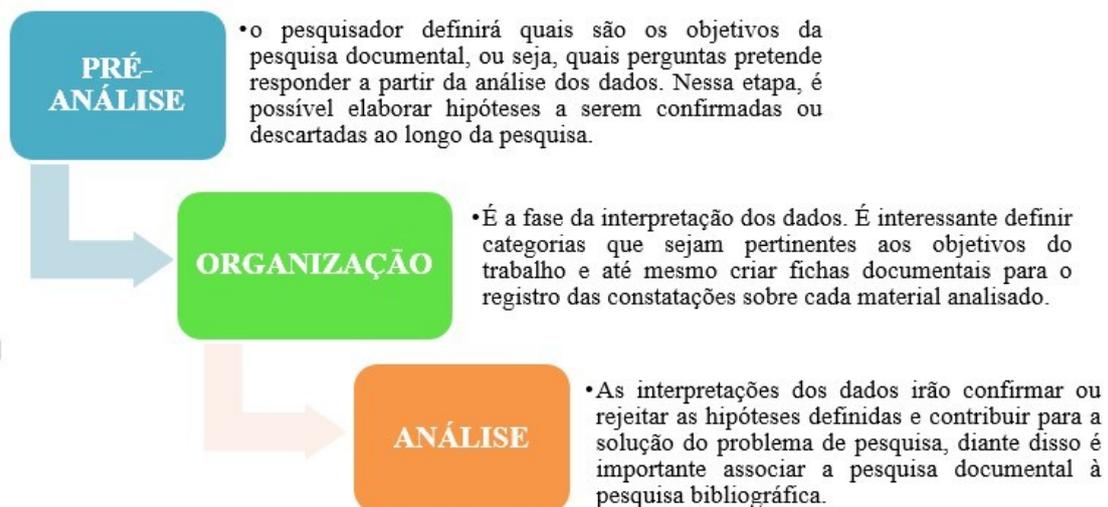
Os procedimentos metodológicos utilizados foram a pesquisa documental e bibliográfica, estratégias que permitiram a compreensão do processo de conhecimento e reconhecimento do objeto em estudo, o Coordenador Pedagógico.

Sobre a pesquisa documental, Bardin (2011), nos diz que, compreende uma estratégia ou um conjunto de estratégias que visa representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente do original, a fim de facilitar, num estado subsequente, a sua consulta e referência. Por meio de procedimentos de transformação, a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo a informação contida nos documentos acumulados. A análise documental é, portanto, uma fase preliminar da constituição de um serviço de documentação ou de um banco de dados.

Esse tipo de análise, possibilita converter um documento primário em documento secundário, como os resumos ou indexação. Ao operarmos as informações contidas no documento, os procedimentos se assemelham à fase de tratamento das mensagens da análise de conteúdo. Entretanto, Bardin (2011) no diz que, por trás da semelhança de certos procedimentos há diferenças fundamentais.

- A documentação trabalha com documentos; a análise de conteúdo com mensagens (comunicação);
- A análise documental faz-se, principalmente, por classificação-indexação; a análise categórica temática é, entre outras, uma das técnicas da análise de conteúdo;
- O objetivo da análise documental é a representação condensada da informação, para consulta e armazenamento; o da análise de conteúdo é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem (BARDIN, 2011, p. 52)

Figura 01. Etapas de uma Pesquisa Documental



Fonte: Autoria própria

A pesquisa documental dará maior entendimento sobre o tema investigado, em especial ao conhecimento sobre a legislação que subsidia a atuação do Coordenador Pedagógico, uma vez que possa permitir que se reconheça o desempenho destes profissionais, em especial, na implantação ou implementação de políticas públicas.

No processo de aquisição do conjunto de leis, ao qual embasa as atribuições do Coordenador Pedagógico e as demais relações existentes que interferem na sua identidade profissional e no contexto do seu trabalho foram analisados documentos de registros nacionais e estaduais, como: a Constituição Federal de 1988 (CF), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB - 9.394/96), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás e outros que complementarão a compreensão do fenômeno pesquisado.

A pesquisa bibliográfica baseia-se em autores que indagam temas relacionados ao trabalho desse agente em estudo, o Coordenador Pedagógico. Ao propor uma pesquisa bibliográfica é de suma importância que se tenha a relevância da análise da literatura pré-existente sobre o tema, que seja feito um trabalho de seleção e interpretação sobre a problemática escolhida. São medidas que nos mostram o valor do tema mediante o que já foi estudado e discutido na literatura.

É nesta etapa de embasamento teórico e metodológico da pesquisa que são analisadas as mais recentes obras científicas, artigos em periódicos nacionais e internacionais e livros já publicados, como também dissertações e teses que são excelentes fontes de consulta.

Dentre o grande volume de trabalhos encontrados na busca, a partir das três palavras-chave selecionadas foram localizados teses e dissertações díspares com o tema da pesquisa, a exemplo trabalhos relacionados à educação infantil, avaliação em larga escala, indisciplina e violência na escola, educação ambiental, educação no campo, educação em tempo integral, formação docente e formação continuada, qualidade da educação, reformas educacionais, entre outros. Alguns trabalhos versavam acerca de assuntos que se aproximavam da temática da pesquisa deste projeto, mas que não eram necessariamente o objeto aqui abordado. Neste banco pude acessar os resumos dessas pesquisas realizadas no Brasil.

Quadro 1: Indicativo de dissertações e teses por palavra-chave

Palavras-chave	Dissertações e Teses
Coordenador pedagógico	286
Coordenador pedagógico em Goiás	39

Perfil do coordenador pedagógico	710
Atuação do coordenador pedagógico	586
Identidade do coordenador Pedagógico	825
Total de trabalhos encontrados	2446

Fonte: Elaborado pela autora com base na CAPES (2023).

Das 2.446 pesquisas resultantes desta primeira busca, noventa e três foram selecionados para a leitura dos resumos, com o intuito assinalar aquelas que poderiam ser utilizadas em nossa pesquisa. As demais perceberam-se, através da leitura do título, que não apresentavam relação com a temática, esse o motivo da não utilização. Após a leitura dos resumos uma nova filtragem foi feita, com vistas à maior proximidade ao diálogo. Destas, quarenta e duas foram escolhidas para uma leitura mais detalhada e por fim optarmos por aquelas que guardam uma relação mais estreita com a temática pesquisada.

Das 2.446 pesquisas encontradas no sítio da CAPES, optamos por selecionar cinco trabalhos para dialogar com o objeto da pesquisa e contribuir para o desenvolvimento do produto. Os três trabalhos selecionados no sítio da CAPES estão relacionados no quadro 2.

Quadro 2. Dissertações e teses selecionadas

Título	Autores	Ano
Gestão democrática educacional e o trabalho do coordenador pedagógico: limites e contradições	Soane Santos Silva	2020
Coordenador pedagógico e seus processos formativos: análise das pesquisas sobre a temática	Ana Carolina Leite da Silva	2021
Os instrumentos de registro do trabalho pedagógico e a avaliação da aprendizagem: o papel do coordenador pedagógico	Karina Machado	2021
Avaliação da aprendizagem na perspectiva do desenvolvimento humano e a atuação da coordenação pedagógica na escola	Cilânia Nunes Viana	2021

O desenvolvimento da identidade profissional de professores e a atuação da coordenação pedagógica na sua promoção	Cinara Rejane Viana Arantes Cruvinel	2021
--	---	------

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da CAES (2023).

Nota: Organizado pela autora (2023).

Os cinco trabalhos foram lidos integralmente, e, assim, pôde-se verificar que apresentam discussões importantes que nos auxiliaram a sistematizar o campo teórico e a aprimorar nosso objeto.

Silva (2020) apresenta como objetivo geral: analisar quais as possíveis implicações do modelo de gestão democrática no trabalho do Coordenador Pedagógico da escola pública municipal de Itapetinga-BA, partindo da compreensão dos limites e das contradições existentes entre as proposições. Mais especificamente, busca-se: identificar as concepções de gestão democrática educacional, suas relações com os modelos de gestão gerencial e compartilhada e o trabalho do Coordenador Pedagógico; compreender as concepções dos coordenadores pedagógicos, gestores e coordenadores técnicos sobre a gestão democrática e suas implicações sobre o trabalho do Coordenador Pedagógico; analisar como os coordenadores, gestores e coordenadores técnicos percebem o trabalho do Coordenador Pedagógico diante do princípio da participação e tomada de decisões no contexto escolar; identificar as atribuições do Coordenador Pedagógico no âmbito legal, confrontando-as com as percepções dessa função no espaço escolar, na perspectiva dos coordenadores, gestores e coordenadores técnicos.

A pesquisa de Silva (2021) tem como objetivo geral investigar os fundamentos teórico-metodológicos acerca de como se desenvolve a constituição formativa do Coordenador Pedagógico em seus diferentes processos e espaços constitutivos, ou seja, em seu período de graduação, especialização e no cotidiano escolar. Os objetivos específicos da dissertação consistem em (I) realizar um resgate histórico nas legislações visualizando as mudanças de nomenclatura do atual Coordenador Pedagógico; (II) identificar como os processos de formação do Coordenador Pedagógico constituem suas práticas pedagógicas; (III) mapear, por meio de uma Metapesquisa, o que dizem as pesquisas presentes no banco de teses e dissertações da Capes sobre a constituição formativa do Coordenador Pedagógico. O estudo procura responder à seguinte pergunta: como o Coordenador Pedagógico, em seus diferentes processos e espaços constitutivos, seja em seu período de graduação, especialização ou no

cotidiano escolar, busca desenvolver a sua constituição formativa? Trata-se de uma pesquisa de natureza básica, bibliográfica e documental. Estruturalmente, além da introdução a dissertação está organizada em três capítulos. No segundo capítulo aborda a contextualização do percurso histórico formativo que levou o Supervisor Educacional a se tornar Coordenador Pedagógico. No terceiro, apresenta os processos formativos do Coordenador Pedagógico em seus distintos espaços de formação. No quarto capítulo, por meio de uma Metapesquisa, sistematiza o que as pesquisas dizem do Coordenador Pedagógico, utilizando como análise as seguintes categorias: a) Quais compreensões acerca da constituição profissional do Coordenador Pedagógico foram averiguadas nas pesquisas encontradas? Quais compreensões são observadas com maior frequência: as pautadas em práticas tarefistas e fiscalizadoras ou as pautadas em uma gestão democrática colaborativa? Qual ênfase é dada ao trabalho do Coordenador Pedagógico? b) As pesquisas encontradas são de cunho prático ou teórico? c) Quais são os referenciais teóricos utilizados nessas pesquisas? Como resultado de pesquisa identificamos que os possíveis caminhos para as ações do Coordenador Pedagógico são variados, o que está por trás de suas ações efetivas (modelo de gestão) é o que fará com que este profissional adquira o reconhecimento e a formação que merece.

Machado (2021) realizou um pesquisa qualitativa, pautada em um estudo de caso, iniciou com o objetivo de verificar as atribuições da função da coordenação pedagógica e sua colaboração na formação do professor. Também tinha como objetivo verificar a perspectiva e os saberes do grupo colaborador; identificar, compreender e discutir as ações utilizadas pelas coordenadoras com o seu grupo docente; caracterizar a formação das profissionais que atuam nesta função e descrever sua trajetória formativa. Além destes, também tínhamos como objetivo conhecer as ações realizadas a partir dos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Participaram da pesquisa três coordenadoras da Educação Infantil (4 e 5 anos) e quatro coordenadoras do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) da rede municipal de uma pequena cidade no interior do estado de São Paulo.

O presente trabalho de Viana (2021) está vinculado à Linha de Pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos, do Programa de Pós-Graduação da PUC Goiás. O tema da dissertação é a avaliação da aprendizagem e a coordenação pedagógica na perspectiva da teoria do ensino para o desenvolvimento humano. As questões que levaram à realização deste estudo foram: constatada a efetiva incidência das avaliações externas nas práticas avaliativas dos professores, inclusive por exigência legal, ainda assim, é possível ao Coordenador Pedagógico recompor suas funções na perspectiva do ensino voltado para o desenvolvimento

humano nas avaliações internas da aprendizagem? Quais são as possibilidades para essa recomposição? Como objetivo geral, buscou-se caracterizar a avaliação da aprendizagem na perspectiva do desenvolvimento humano, como possibilidade de recomposição da atuação da coordenação pedagógica na escola.

Foram definidos três objetivos específicos: a) contextualizar as finalidades educativas das avaliações externas, suas formas de implantação no sistema escolar e o seu impacto na qualidade do ensino; b) analisar quais as concepções e práticas de avaliação da aprendizagem e as formas de condução da coordenação pedagógica são descritas na produção acadêmica; c) apontar elementos que contribuem para a recomposição das atribuições do Coordenador Pedagógico na avaliação da aprendizagem na perspectiva da teoria do ensino para o desenvolvimento humano. Foi utilizada como metodologia a pesquisa bibliográfica, tendo como fontes livros, capítulos de livros, artigos científicos, dissertações e teses.

Os resultados da análise realizada na perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento humano, mostram o impacto negativo das avaliações externas no trabalho docente e nas formas de gestão escolar, em razão de reforçar um ensino irrefletido e memorístico, com práticas de avaliação visando resultados quantitativos, afetando consideravelmente a qualidade de ensino. Esse impacto gera dificuldades e dúvidas na atuação da coordenação pedagógica e as modalidades de avaliação externa contribuem para a permanência de práticas tradicionais de avaliação da aprendizagem por parte de muitos professores.

A despeito desses impactos negativos das políticas de avaliação educacional são vislumbradas possibilidades de superá-los por meio de: a) um Projeto Político Pedagógico fundamentado em perspectivas que contribuem mais para o desenvolvimento humano de todos os alunos do que a perspectiva das avaliações externas; b) melhoria das condições de trabalho de todos os profissionais dentro da escola; c) formação continuada de professores na situação de trabalho como atribuição da coordenação pedagógica; d) gestão democrática, com maior participação dos alunos e familiares; e) formas de organização do ensino e de procedimentos de avaliação numa perspectiva que ressalta mais os aspectos qualitativos da aprendizagem e sua relação com o desenvolvimento humano do aluno de forma mais ampla.

O objetivo do estudo de Cruvinel (2021) foi investigar o desenvolvimento da identidade profissional dos professores e o papel do Coordenador Pedagógico (CP) na promoção desse desenvolvimento. A motivação para a realização da pesquisa partiu do seguinte problema: que ações no âmbito da Coordenação Pedagógica, na escola, podem

promover o desenvolvimento da identidade profissional de professores? Para isso, buscou-se saber o que dizem as pesquisas acerca dos componentes da identidade profissional docente, as formas de atuação da Coordenação Pedagógica e possíveis contribuições da teoria do ensino desenvolvimental para essa atuação.

Foi definido como objetivo geral deste estudo investigar aspectos do desenvolvimento da identidade profissional de professores e formas da atuação do Coordenador Pedagógico em promovê-lo, tal como aparecem na pesquisa acadêmica sobre o tema. E como objetivos específicos: a) Identificar componentes significativos da identidade profissional do professor conforme aparecem na pesquisa acadêmica; b) Compreender a importância dos saberes da docência no desenvolvimento da identidade profissional; c) Indicar, com base em estudos e pesquisas sobre atribuições do Coordenador Pedagógico, formas de atuação na escola que podem promover o desenvolvimento da identidade profissional de professores.

O presente estudo se caracterizou como pesquisa bibliográfica, de tipo exploratório, tendo em vista apreender em estudos e pesquisas já produzidos a temática referente à identidade profissional dos professores e às possibilidades de seu desenvolvimento pela atuação do Coordenador Pedagógico. As buscas levadas a efeito na pesquisa bibliográfica possibilitaram algumas conclusões relevantes, a saber: em primeiro lugar, que as pesquisas consultadas mostram lacunas na formação inicial e continuada no que se refere aos elementos constitutivos da identidade profissional do professor; em segundo, realçaram os desvios de funções em relação às atribuições do Coordenador Pedagógico nas quais prevalecem tarefas burocráticas, deixando em segundo plano a assistência e apoio pedagógicos ao professor; em terceiro, relevantes estudos sobre a Coordenação Pedagógica buscam revalorizar suas atribuições propriamente pedagógico-didáticas, o que implica apoiarem-se em conhecimentos teóricos e práticos da didática. Desse modo, as conclusões deste estudo bibliográfico foram encaminhadas no sentido de que a atuação do Coordenador Pedagógico na escola tem papel indispensável na constituição ou reconstituição dos elementos da identidade profissional de professores, para os quais se destacou a contribuição da Didática Desenvolvimental.

Após o cuidadoso estudo envolvendo a pesquisa bibliográfica daremos início a pesquisa documental visando a complementação das informações obtidas na pesquisa anterior, auxiliando assim a revelação de novos aspectos sobre o problema investigado.

A pesquisa documental dará maior entendimento sobre o tema investigado, em especial ao conhecimento sobre a legislação que subsidia a atuação do Coordenador

Pedagógico, uma vez que possa permitir que se reconheça o desempenho destes profissionais, em especial, na implantação ou implementação de políticas públicas.

Quanto aos documentos serão analisados registros nacionais e estaduais, como a Constituição Federal de 1988 (CF), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996) as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás.

Essa dissertação está estruturada em: No primeiro capítulo, nomeado Coordenador Pedagógico: percurso histórico e social, além de trazer a constituição da identidade profissional, será apresentado a trajetória do Coordenador Pedagógico desde a sua gênese, com reflexões a respeito de suas amplas funções, bem como os desafios enfrentados em fase de conquista do próprio espaço e reconhecimento.

No segundo capítulo, nomeado: As Políticas Públicas e as Diretrizes Curriculares do Coordenador Pedagógico, será composto por legislações que orientam a prática desse profissional. Será exposto também, a presença do Coordenador Pedagógico nas escolas como mediador das políticas públicas, interpretando e recontextualizando conforme a realidade. Por fim, buscar-se-á a apresentação de contribuições a respeito deste profissional e as transformações que a mundialização exerce sobre a educação por meio das transformações ocorridas no sistema capitalista, com o advento do neoliberalismo.

No terceiro capítulo, nomeado Atuação do Coordenador Pedagógico no cotidiano pedagógico, traz algumas concepções que permeiam da atuação do Coordenador Pedagógico no espaço educativo, considerando suas condições de trabalho, bem como a formação continuada do professor.

Para fundamentar nossos estudos sobre a constituição da identidade do Coordenador Pedagógico, buscamos autores como Dubar (1997, 2006), Franco (2012), Libâneo (2002, 2004, 2007), Placco (2015, 2017), Saviani (2008). Sobre a temática das práticas educativas e relações de trabalho desse profissional, Ball (2001), Libâneo (1996; 2004; 2009), Vasconcellos (2019). Sobre a temática da Coordenação Pedagógica, Domingues (2014), Libâneo (2004,2020), Placco e Souza (2010; 2012), Placco, Almeida e Souza (2011), Vasconcellos (2019).

Dubar (2005) nos dará suporte na compreensão da constituição da identidade do indivíduo estabelecida pelas relações entre ele e coletivo. E que, essa configuração, interna e externa é volátil, uma vez que as relações e interações do sujeito com o meio são caracterizadas por movimentos constantes da construção histórica e social.

A conceituação esboçada recusa distinguir a identidade individual da coletiva, pois sua construção se configura a partir de uma articulação entre duas transações: uma 'interna' ao indivíduo e uma transação 'externa' entre o indivíduo e as instituições com as quais ele interage. (DUBAR, 2005, p. 133).

Hall (2006) nos ajuda a compreender a crise de identidade do indivíduo sob o argumento de que as mudanças estruturais que transformam a sociedade, transformam as identidades pessoais, considerando três diferentes concepções de identidade para o indivíduo que se relacionam às visões de sujeito ao longo da história. A primeira, chamada identidade do Iluminismo, que indica uma visão individualista de sujeito; a segunda, a identidade do sujeito sociológico, que considera a complexidade do mundo moderno e assume que esse núcleo interior do sujeito é embasado na relação com outras pessoas, cujo papel é de mediação da cultura. A terceira indica a concepção de identidade do sujeito pós-moderno, que não parte da noção de identidade regular, essencial ou permanente, mas formada e transformada constantemente.

Placco e Souza (2017) compreendem que a identidade se constitui por meio das interações, no caso do Coordenador Pedagógico, com os professores, gestor, alunos, famílias, visto que lhes atribuem papéis, funções, expectativas e representações. Sendo assim, lhe atribui a função de formação, de forma imbricada com as funções de articulação e transformação, de modo a possibilitar o fortalecimento do coletivo e os avanços em torno da busca pela qualidade da prática pedagógica.

À luz de Saviani (1999) e Franco (2012) serão apresentadas as importantes funções que o Coordenador Pedagógico ocupou na organização do trabalho educativo da escola, ao longo de toda a História da Educação Brasileira, sendo reconhecido por nomes e atribuições diferentes. Movimentos pelos quais este profissional foi se constituindo, desde o cargo de Prefeito de Estudos, inspetor à função de supervisor escolar até alcançar o nome de Coordenador Pedagógico. Todos esses movimentos de constituição profissional foram influenciados por questões históricas, sociais, culturais, também por interesses das políticas educacionais de cada momento histórico vivido pela escola.

A perspectiva do ciclo de políticas de Ball (2001), subsidiou a presente dissertação para a compreensão da política educacional no campo pesquisado. Orientada em uma perspectiva pós-moderna, a abordagem do ciclo de políticas caracterizada por Stephen Ball e Richard Bowe, busca compreender como o processo político acontece desde antes da produção dos textos legislativos até a sua interpretação e manifestação nas escolas, em específico, nas escolas públicas do Estado de Goiás.

Essa abordagem do ciclo de políticas vem sendo utilizada em diferentes países como um referencial para analisarem a trajetória de políticas sociais e educacionais. A princípio, tentaram caracterizar o processo político, introduzindo a noção de um ciclo contínuo constituído em três contextos: a política proposta, a política de fato e a política em uso. Logo em seguida, romperam com essa formulação inicial.

Propuseram um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates. O contexto de influência onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado.

O contexto da produção de texto. Ao passo que o contexto de influência está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral. Os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc.

O contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Para estes autores, o ponto principal é que as políticas não são simplesmente implementadas no contexto da prática, mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem recriadas (MAINARDES, 2006).

Libâneo (2004) nos apresenta o Coordenador Pedagógico como aquele que responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico, estando diretamente relacionado aos professores, alunos e pais. Junto ao corpo docente, o coordenador tem como principal atribuição, a assistência didática pedagógica, refletindo sobre as práticas educativas, auxiliando e construindo novas situações de aprendizagem capazes de contribuir com a formação dos alunos.

Placco e Almeida (2008, 2009, 2010) sinalizam que a Coordenação Pedagógica é uma atividade plena de transformação e de desafios que precisam ser dimensionados no cotidiano das escolas. É importante perceber como estes profissionais se relacionam na escola e

propõem sua prática estabelecendo parcerias com os professores e gestão, tentando organizar o trabalho pedagógico das escolas.

As autoras comentam ainda, sobre a importância dos saberes constituídos pelo Coordenador Pedagógico para que ele possa desenvolver um bom trabalho, já que este profissional é uma figura importante no contexto da escola. Sinalizam as questões referentes ao tempo e espaço disponível de acesso a todos os professores possibilitando assim, um processo de interação no seu espaço de trabalho.

No último capítulo o problema inicial será retomado para que se apresente algumas reflexões e aproximações que foram permitidos a partir de análise em documentos, pesquisas bibliográficas e diálogos com teóricos. Com isso, traremos algumas respostas ou possibilidades para uma nova reflexão.

Por fim, mediante as Considerações Finais, será externado as reflexões com retomadas ao problema inicial contempladas ao arcabouço teórico elencado nesta pesquisa, observando a opção metodológica ao qual optamos. Espera-se que este estudo venha contribuir para uma melhor delimitação da função do Coordenador Pedagógico nas escolas públicas do Estado de Goiás e que o papel desse profissional ganhe destaque neste espaço educativo, emancipatório e reflexivo diante de suas atuações.

CAPÍTULO I: COORDENADOR PEDAGÓGICO: PERCURSO HISTÓRICO E SOCIAL

Este capítulo tem, como intento, apresentar o perfil, as relações de trabalho e aspectos históricos do Coordenador Pedagógico ao longo da trajetória da Educação no Brasil e em Goiás. No decorrer da sua história a função de Coordenador Pedagógico teve diversas terminologias, em diferentes contextos políticos e educacionais.

O interesse na trajetória histórica do Coordenador Pedagógico, no contexto da educação formal no Brasil, partiu da necessidade de entender todo o processo gerador de significados sobre a função desse agente no campo escolar, buscando uma relação com os dias atuais. Nessa perspectiva, serão apresentados os fatos mais importantes que nortearam sua prática na educação brasileira e não apenas a análise de todos os fenômenos e de todos os períodos da história. A pretensão é compreender o processo pelo qual a coordenação pedagógica se constituiu numa função, como é atualmente e sobre a formação de sua identidade.

1.1 A formação de uma identidade: uma relação entre eu e o outro

Falar de identidade é abordar algo em constante transformação, como resultado de uma construção histórica e social, que vai se compondo nas relações e no convívio social com o indivíduo e com a sociedade. É também olhar para si e para a construção da própria identidade.

As constantes crises que afligem o sistema de educação no Brasil causam uma instabilidade identitária no profissional da educação, em particular no Coordenador Pedagógico, de modo que “a identidade somente se torna uma questão quando está em crise, quando algo que se supõe com fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza” (MERCER *apud* HALL, 2004, p. 9).

O argumento que sustenta a crise surge das dúvidas e incertezas que cercam a sociedade e modificam as identidades pessoais e profissionais, o que acaba por abalar o conceito que o sujeito tem de si próprio, como sujeito único. A ideia de perda de estabilidade, no âmbito social, profissional e cultural fortalecem a cada dia a sensação de crise.

Para tanto, como já mencionado, Stuart Hall (2004) busca concepções de identidades na própria história, situando o sujeito em épocas específicas: O sujeito do Iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno.

Na perspectiva do Iluminismo, há uma centralidade no indivíduo e a sua identidade está toda relacionada ao eu. Quanto ao sujeito sociológico, constituía-se pelas relações com pessoas que mediavam e que compartilhavam valores, sentidos, cultura do mundo no qual estavam inseridos, de maneira que a identidade era formada na interação entre o eu e a sociedade. Já o sujeito pós-moderno não tem uma identidade fixa, essencial ou permanente, ele assume identidades diferentes em contextos diversos. Suas identidades não são unificadas ao redor de um eu coerente, na medida que os sistemas de significação e de representação cultural se multiplicam e ele se confronta com uma multiplicidade de identidades possíveis, com cada uma das quais pode se identificar (HALL, 2004).

Sendo assim, a identidade é compreendida como um processo interno e externo e é constituída desde o nascimento. Ao nascer, o indivíduo ganha um nome, um sobrenome, uma família, aprende regras, valores, costumes, enfim, é criado em um contexto de formação inicial da sua identidade individual. É também nesse contexto que se dá início à socialização, à vida em sociedade.

Desde muito cedo convivemos com outras pessoas e é, por meio desse convívio, que vamos definindo nosso papel na comunidade e nossa identidade vai se construindo ao longo da nossa história e da história de que fazemos parte. A identidade se fortalece e se estrutura dentre as intersubjetividades, que se formam nesse processo de socialização. Vai se construindo, uma biografia, uma história de vida, que se concretiza pela interação e na projeção da subjetividade no mundo.

Entretanto, consistiria em uma postura modesta, assegurar que a concepção da identidade pode ser elaborada de maneira estanque e determinista, em que o simples fato de se expor em sociedade ou pertencer a um grupo possa ser condição necessária e suficiente para definir as singularidades de um indivíduo e determinar sua identidade.

Com isso, Bauman (2005), nos favorece com a compreensão de que as identidades não podem ser vistas como estáticas, e sim de forma dinâmica, visto que elas se alteram de acordo com as condições, sejam elas sociais, econômicas ou políticas. Assim, em um mundo globalizado, onde o acesso à informação e à comunicação são a base das relações, os indivíduos estão em permanente transformação, reconstituindo-se a cada nova informação e construindo novas identidades, de modo que a identidade passa a ser vista de uma forma diversificada e plural.

Dubar (2005) concebe identidade como resultado do processo de socialização, que compreende a interação dos processos relacionais e biográficos vividos pelo indivíduo. O

processo relacional diz respeito à identidade para o outro, em que as transações assumem um caráter mais objetivo e genérico; já o bibliográfico corresponde a identidade para si, cujas transações são mais subjetivas e compreendem as identidades herdadas, que o sujeito traz de suas vivências anteriores, da família, da escola e as identidades visadas, as que o sujeito projeta ter no futuro. Ambos os processos, relacional e bibliográfico, concorrem para a produção das identidades (DUBAR, 2005).

A perspectiva sobre a identidade de um sujeito discutida por Dubar (2005) é que sua constituição acontece mediante as interações progressivas, diante de fatos positivos e negativos criados nas relações pessoais, sociais, culturais que ele vivencia no decorrer da sua história de vida. Dubar acredita que a identidade seja produto da socialização, da interação humana e que não ocorre no vácuo cultural. Esse convívio garante mudanças no indivíduo, contribuindo com o desenvolvimento do seu eu, de forma que, aos poucos, ele vai se resignificando e constituindo sua identidade.

Neste contexto de constantes mudanças na identidade, faz-se necessário, ainda, destacar a identidade profissional, que, para Dubar (2005), é o “resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições” (DUBAR, 2005, p. 136).

A identidade profissional é aqui compreendida como algo que vai se construindo ao longo da vida, por meio da interação, da socialização e das trocas. É por meio da convivência social que o ser humano desenvolve suas interações e seu modo de estar no mundo. Essa identidade também está em constante modificação e muda de acordo com os papéis que exercemos. Ela está, assim, diretamente relacionada aos contextos, às circunstâncias, ao sentimento de pertença ao grupo social e aos sentimentos identitários. É importante destacar, dessa forma, que as identificações são constitutivas da identidade e interiorizadas por nós ao longo da vida.

Dubar (2005) nos apresenta uma divisão da identidade (dualidade), identificada como uma identidade para si – biográfica - e uma identidade para o outro - relacional, revelando-se inseparáveis. A identidade para si é uma autocompreensão que o sujeito faz de si mesmo, ajudando-o a se constituir durante uma trajetória e a identidade para os outros, são as representações imputadas por aqueles que estão ao seu redor. Compreende-se, com isso, que a identidade para si é correlativa do outro e do seu reconhecimento, fazendo-me saber quem eu sou por meio do olhar do outro.

Cada indivíduo, por meio das suas experiências pessoais, modifica-se e impacta aqueles com quem se relaciona. Essa troca de conceitos e entendimentos mudam pensamentos e comportamentos, de modo a alterar ou a adaptar as identidades. Nessa concepção, o olhar do grupo é um aspecto a ser considerado, uma vez que, o profissional se identifica e reconhece suas ações a partir da percepção e do julgamento dos outros. É uma dinâmica que provoca comparações entre os pares, o que propicia mudanças de hábitos, comportamentos e percepções.

Ao se concentrar na interação do Coordenador Pedagógico com seus pares, o sujeito estabelece uma conexão entre os olhares que o permeiam e sua própria visão do mundo profissional ao seu redor. Essa dinâmica traz as interferências conscientes e inconscientes da historicidade que o trouxe até o presente momento, fazendo com que esse movimento dialético constitua a identidade profissional desse indivíduo.

No exercício da sua função, o Coordenador Pedagógico recebe atribuições, normatizações e, conseqüentemente, descortina outro olhar acerca da sua prática. Com isso, inicia-se um processo de construção da identidade, sobretudo a profissional, que está em permanente atualização e modificação. À medida que essa identidade vai se constituindo, o sujeito se envolve em cada ambiente. Nessa perspectiva, entende-se que a identidade profissional é, ao mesmo tempo, pessoal e social, conforme o contexto em que se enquadra e participa (KAUFMANN, 2005).

Esse autor reconhecimento está na base da construção da identidade profissional, uma das identidades assumida pelo indivíduo. Essa identidade começa a ser construída num importante momento da constituição da identidade social: a saída do sistema escolar para o mundo do trabalho. É nesse momento que se desenvolverão não apenas os traços de uma identidade profissional, de uma identidade em relação ao trabalho, mas, sobretudo, “uma projeção para si mesmo em relação ao futuro, a antecipação de uma trajetória profissional e a operacionalização de uma lógica de aprendizagem ou de formação” (DUBAR, 2005, p. 148-149).

A tensão que acontece entre os atos de atribuições e os atos de pertença são representados pelas formas identitárias. As atribuições representam a identidade para o outro. Em se tratando do Coordenador Pedagógico, resultam da estrutura escolar e da sua formação inicial e/ou continuada. Em contrapartida, a pertença, é a identidade para si, e resulta do sentido que o Coordenador Pedagógico dá às suas atribuições, tendo, assim, uma dimensão

subjetiva, que acontece por meio das leituras interpretativas do passado e das projeções de futuro.

Dessa forma, as autoras reforçam que a identidade é “como processo de construção, imbricado com o contexto, com a história individual e social do sujeito, em que se articulam atos de atribuição (do outro para si) e de pertença (de si para o outro), em um movimento tensionado, contínuo e permanente” (PLACO; ALMEIRA; SOUZA, 2013, p. 9).

A identidade profissional, entretanto, associa-se às maneiras como os sujeitos se identificam com os outros no campo de trabalho. Dubar (2005) diz que a saída do sistema escolar e o confronto com o mercado de trabalho constituem um momento essencial na construção da identidade autônoma. A escolha da orientação profissional, seja ela forçada ou assumida, representa uma antecipação importante do futuro estatuto social.

Placco e Souza (2017) discutem a temática do Coordenador Pedagógico, enquanto profissional singular, que insere sua marca no interior da escola, entre um contexto pautado nas relações de poder. As convicções desse profissional são evidenciadas enquanto indivíduo próprio, que volta para si a partir do olhar do outro, com isso, elas abordam as relações constitutivas da identidade, de sua ação e formação profissional e colocam em questão o que tem sido e o que pode ser o coordenador no campo escolar.

Um profissional singular, que se vê como membro de um coletivo, que busca deixar seu registro na condução do trabalho pedagógico, pode ser aquele que enfrenta a disputa por poder dentro da própria gestão ou alguém que se anula, se submete, cedendo à submissão imposta pelas demandas cotidianas, pelas emergências ditadas pela gestão e pelos professores.

Nesse sentido, as escolas se tornam um grande cenário onde os indivíduos representam seus papéis, encontrando espaços para que seus interesses possam ser realizados. Em outras palavras, a expressão dos interesses pode ocorrer quando eles se alinham com os interesses do grupo, o que estreita a relação entre a identidade do grupo e a identidade individual.

Para as autoras, Placco e Souza (2017), identidade é um processo constituído nas interações, porém é extremamente complexo e envolve as dimensões do indivíduo e do social, o passado e o presente, a história de vida, o biográfico e os vínculos. Perante isso, as relações de poder dentro da escola podem comprometer ou inviabilizar o trabalho do Coordenador Pedagógico.

O coordenador pedagógico tem de atender às demandas do cotidiano, do diretor, de professores, de pais e alunos, e sua possibilidade de sobreviver na função é dada pela apropriação do discurso dominante, visto que, tanto pela escola, quanto pelo sistema, não é aceito que ele se vincule apenas às questões históricas ou às

trajetórias de experiência profissional, mas também às questões teóricas atuais sobre o que a escola dever ser e fazer (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012, p. 13).

Seu poder de ação resulta do apoio dos professores que o legitimam no lugar de liderança, visto que, o que o mantém é sua competência na articulação das questões que perpassam as práticas escolares. Faz-se necessário enfrentar as relações de poder e construir um projeto pedagógico que favoreça o trabalho de toda a equipe, com ações explícitas de condução coletiva, ou seja, para a coordenação pedagógica de fato realizar o trabalho proposto deve-se pensar como coletivo, a começar pelo próprio trabalho, que não precisa ser árduo e desgastante.

Pode-se perceber, então, que a identidade profissional e o desempenho da função do Coordenador Pedagógico são campos complexos, contudo, seja qual for a orientação que se adote, insta a compreensão de que deve buscar considerar a realidade como ela se apresenta, isto é, a identidade relaciona-se à forma como a sociedade é vista, pensada e vivida. Por isso, essa construção é um processo que acontece de forma inconsciente, sujeito a mudanças e que evolui conforme o contexto em que se vive.

1.2 Coordenador Pedagógico: uma trajetória em construção

O sistema de educação básica brasileira, sobretudo a pública, é complexo e desafiador, contudo, promover a melhoria da qualidade do ensino nesse seguimento é uma tarefa árdua, com inúmeros embates. Compete ao Coordenador Pedagógico propor o diálogo, que vai além das situações formais do campo escolar e suas funcionalidades, e atender às necessidades reprodutivas do capital financeiro, o que acaba por limitar seu campo de atuação. Faz-se necessário, voltar a atenção para esse profissional, com muitas atribuições e, ao mesmo tempo, com prerrogativas deliberadas.

São contextos educacionais distintos que, embora apresentem o Coordenador Pedagógico com diversas nomenclaturas, também o colocam como um sujeito a que se propunha articular o trabalho educacional à necessidade de organização da sociedade. Esse profissional não tinha um papel muito definido, porém criava um elo entre os envolvidos no processo do ensino e da aprendizagem. A história sobre o Coordenador Pedagógico nos mostrará que as mudanças não ocorreram somente em suas terminologias, mas também nas atribuições que evidenciaram seu papel em cada momento considerado, e ainda, como essas políticas compunham o modelo econômico e religioso da época.

Como proposto, daremos início à trajetória histórica do Coordenador Pedagógico. Para isso, voltemos às comunidades primitivas em que, segundo Saviani (1999), a supervisão existe desde então, quando a educação se dava de forma difusa, coletiva e espontânea. A ação educativa nesse tipo de sociedade, que se caracterizava pelo modo coletivo de produção e como forma social denominada de comunismo primitivo, era exercida pelo ambiente, pelas relações e pelas ações desenvolvidas pela comunidade com a participação direta da prole, que, por sua vez, era educada por meio de uma vigilância discreta, protegida, supervisionada e orientada através do exemplo.

*Ratio Studiorum*¹ ou Plano de Estudos da Companhia de Jesus, trata-se do Código de ensino que pautou a organização e as atividades dos inúmeros colégios fundados e dirigidos pela Companhia de Jesus, por cerca de dois séculos, em toda a terra, de forma que se faz necessário, para o desenvolvimento da educação moderna, um estudo e um conhecimento mais aprofundado da sua importância (*RATIO*, 1952)¹.

A pedido do Vice-Rei e da cidade de Messina, S. Inácio de Loyola abriu nesta cidade, em agosto de 1548, o primeiro Colégio clássico da Companhia, plenamente organizado (*RATIO*, 1952), destinado ao acolhimento de jovens estudantes inteligentes, potenciais candidatos a jesuítas. Com o aumento significativo de colégios, deu-se a necessidade de normatizar o trabalho, o que exigiu a codificação do Plano de Estudos da Companhia de Jesus, o *Ratio Studiorum*, redigido por importantes jesuítas e submetido a minuciosos estudos e alterações, até adquirir uma forma definitiva. A essência do documento era a garantia da uniformidade de procedimentos (*RATIO*, 1952).

A preocupação fundamental da Ordem era com a perfeita formação pedagógica do professor, que, ao iniciar seu magistério, era poupado da insegurança de cometer algum erro ou desvio de principiante, com as vantagens sólidas de organização administrativa dos Colégios. A essência desse quadro de tradições pedagógicas bem definidas difundia a sabedoria acumulada ao longo do tempo (*RATIO*, 1952).

As regras contidas no documento apresentam a hierarquia indicada aos provinciais, Reitores de Colégios, Prefeito geral dos estudos, Prefeito de estudos inferiores e da disciplina e a Seleção dos Professores. O documento também apresenta os níveis de ensino, a formação de professores, as regras aplicadas às leituras e às bibliotecas, regularidades com horários e férias e outras convenções aplicadas pela Companhia, sempre com a finalidade de formar os

¹ *Ratio Studiorum*. Código de ensino que pautou a organização e as atividades dos Colégios da Companhia de Jesus. Disponível em: <https://docplayer.com.br/11320139-O-metodo-pedagogico-dos-jesuistas-o-ratio-studiorum.html>. Acesso em: 03 nov. de 2022.

estudantes no saber e, por sua vez, transmitir ao próximo seu aprendizado, sempre contribuindo com as almas (*RATIO*, 1952).

Nesse sentido, a regulamentação do Plano de Estudos da Companhia de Jesus contempla a concepção das funções do Coordenador Pedagógico. Assim sendo, os estudos na Companhia tinham como objetivo ensinar as disciplinas convenientes ao Instituto, de modo a levar os alunos ao conhecimento e ao amor do Criador e Redentor, também com o dever de zelar para que os esforços no campo escolar correspondessem ao fruto exigido à graça da vocação (*RATIO*, 1952). À vista disso, ao Prefeito geral dos estudos foi designado:

Prefeito geral dos estudos. – Para este fim, ao Reitor não só o recomende insistentemente no Senhor, mas lhe dê, como Prefeito de estudos ou Cancelário, um homem bem versado nas letras e nas ciências, qualificado pelo seu zelo e discrição para os desempenhos das incumbências que lhe forem confiadas e cuja função será a de instrumento geral do Reitor na boa ordenação dos estudos. A ele, com a devida humildade, deverão obedecer os professores e todos os escolásticos, tanto os que se acham no mesmo Colégio, quanto os que porventura vivem em internatos ou seminários de alunos, e ainda, os prefeitos de estudos nos seminários, em tudo quanto aos estudos se refere (*RATIO*, 1952, p. 46).

O *Ratio Studiorum* traz um manual com orientações bem definidas, com regras que cada provincial tinha que seguir. Ao prefeito de estudos², foram instituídas trinta regras administrativas e pedagógicas.

De acordo com Saviani (2013), os primeiros jesuítas chegaram no Brasil em 1549, se tratava de um grupo de quatro padres e dois irmãos, chefiados por Manoel da Nóbrega, com a missão conferida pelo rei de Portugal, Dom João III, de converter os gentios a santa fé católica. Atendendo ao mandato, escolas foram criadas e colégios e seminários instituídos pelo território. Dessa forma, o Brasil se inseriu no mundo ocidental, envolto em três aspectos vinculados: a colonização, a educação e a catequese.

Além dos jesuítas, outras ordens religiosas se fizeram presentes no processo de colonização do Brasil, como os franciscanos, os beneditinos, as carmelitas, os mercedários, os oratorianos e os capuchinos, ressalte-se que todos eles desenvolveram alguma atividade educativa, porém essas congregações não tinham o apoio e a proteção oficial, contavam apenas com os recursos humanos e com o apoio das comunidades, eventualmente das autoridades locais (SAVIANI, 2013).

Por meio do alvará de 28 de junho de 1759, que determinou o fechamento dos colégios jesuítas, extinguindo seu sistema de ensino, as reformas pombalinas da instrução pública foram instituídas e criadas as aulas régias. Com isso, a função supervisora centrada na figura

²Regras do Prefeito de Estudos. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/acervo/fontes/4783>. Acesso em: 03 nov. de 2022.

do prefeito dos estudos, com características da organização do ensino jesuítico, foi extinta. (SAVIANI, 1999).

No entanto, era previsto no alvará, que também instituiu as reformas pombalinas da instituição pública, o cargo de diretor geral dos estudos e comissários. Os aspectos político-administrativos, compreendidos na ideia de supervisão em nível de sistema, eram centralizados na figura do diretor geral. Quanto às questões de direção, de fiscalização, de coordenação e de orientação do ensino, em nível local, era de responsabilidade dos comissários (Saviani, 1999).

A nova configuração política do Brasil concretiza a organização autônoma da instrução pública, por meio da lei de 15 de outubro de 1827, que instituiu as “escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares populosos do Império” (SAVIANI, 1999, p. 22).

Com a aplicação do método do “ensino mútuo”, baseado “no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas” (SAVIANI, 2013, p. 128), o docente assumia o papel de supervisor dos monitores. Todavia, esse intuito de construir um sistema nacional de instrução acabou não dando muito certo.

O Ato Adicional à Constituição de 1834, em um dos seus artigos, desobriga o governo central de cuidar das escolas de primeiras letras, transferindo a função para os governos das províncias, que, ao votarem várias leis incoerentes e até contraditórias, diluíram a força da lei que sustentava a existência dessas escolas. Contudo, a atribuição de supervisionar os estabelecimentos educacionais por meio de um inspetor geral apareceu em um regulamento de 1854, no âmbito das reformas de Couto Ferraz (SAVIANI, 1999).

Além disso, também de acordo com Saviani (1999), competia ao inspetor geral ou aos delegados designados por ele, presidir os exames dos professores e lhes conferir diploma, autorizar a abertura de escolas particulares e até mesmo rever os livros, corrigindo-os ou substituindo-os. Os debates acerca da necessidade da organização de um sistema nacional de educação eficaz permanecem durante todo o período monárquico. No entanto, o enfrentamento dessa questão só será retomado, com maior complexidade, nas primeiras décadas do século XX, já no contexto de um Brasil republicano.

A década de 1920 representou um período de grandes mudanças no mundo ocidental. Com o término da Primeira Grande Guerra (1914-1918), os países europeus encontravam-se em grave crise econômica e os Estados Unidos, que ocupavam uma posição de forte expansão, tiraram amplo proveito das misérias ocasionadas pela guerra. Ademais, surgiu, no leste

européu, após um período revolucionário, em 1917, um novo país, a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, que viria a se opor ideologicamente à nação americana. A configuração do cenário nas décadas seguintes foi envolta de uma disputa ideológica entre dois modelos de Estado, o capitalista e o socialista, representados pelos referidos países. Em relação ao Brasil, até o final dessa década, o poder político das oligarquias mineira e paulista entraria em crise.

No panorama das políticas educacionais, Saviani (1999) identifica como relevante o surgimento dos técnicos em educação, num movimento geral de profissionalização daqueles que trabalhavam na área. A Reforma Luís Alves, de 1925, cria o Departamento Nacional do Ensino e o Conselho Nacional do Ensino. Por sua vez, os estados passaram a criar órgãos próprios de administração do ensino, separando, de modo cada vez mais nítido, a esfera administrativa geral da técnica, na gestão das escolas.

Essa reestruturação foi balizadora do surgimento do supervisor educacional. Os estados de Pernambuco e São Paulo foram os precursores nessas medidas. Na divisão técnica do trabalho nas escolas, caberia ao diretor cuidar das questões administrativas, ficando a cargo do supervisor a parte técnica especializada.

É quando se quer emprestar à figura do inspetor um papel predominantemente de orientação pedagógica e de estímulo à competência técnica, em lugar da fiscalização para detectar falhas e aplicar punições, que esse profissional passa a ser chamado de supervisor (SAVIANI, 1999, p. 26-27).

Ainda, em relação ao Brasil, a Revolução de 1930 pôs no poder Getúlio Vargas, um político que marcou profundamente a História do Brasil Republicano. Fortalecido por alianças políticas liberais, seu governo provisório apresentou, como uma das primeiras medidas, a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública. A partir daí, com o desenvolvimento capitalista, por meio da industrialização e da urbanização, verificou-se a adoção da racionalidade no trabalho educativo.

Reformas como as de Francisco Campos (1931) e de Capanema (1942 a 1946), com forte influência do movimento escolanovista³, implementaram diversas Faculdades de Educação. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova pode ser analisado como documento doutrinário, de política educacional, e como instrumento político, uma vez que “expressou a posição do grupo de educadores que se aglutinou na década de 1920 e que vislumbrou na

³ A Escola Nova ou escolanovismo foi um movimento pedagógico, ocorrido na educação no final do século XIX e no início do século XX, que se configurou por iniciativas de criar escolas novas, que propiciassem uma educação integral (intelectual, moral e física), ativa e prática, sendo obrigatórios os trabalhos manuais, os exercícios de autonomia, a co-educação e o ensino individualizado. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/manifesto_1932.pdf. Acessado em: 09 de fevereiro de 2023.

Revolução de 1930 a oportunidade de vir a exercer o controle da educação no país” (SAVIANI, 2013, p. 254).

O manifesto defendia a valorização dos serviços relacionados à educação, destinados ao conhecimento científico, e a luta pela escola pública, gratuita, obrigatória, laica e única. Assim, por acompanhar as tendências internacionais, em 1940, o Brasil adota medidas, provenientes dos Estados Unidos e atribuídas ao supervisor educacional, que passa a ter reconhecimento oficial e torna-se o principal responsável pelo acompanhamento pedagógico dos professores.

Já na década de 1960, alguns avanços ocorreram no campo educacional, em decorrência de pressões internas e externas, o que resultou na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Lei nº 4.024/61 (BRASIL, 1991). No texto dessa lei, aparecem as figuras do supervisor, do orientador e do inspetor de ensino. Além disso, delimitou-se, nesse documento, a dinâmica e os vários fatores que envolvem a atividade do ensino no campo escolar.

A ideia de que o ato de ensinar necessita de diversos sujeitos envolvidos, somada ao fato de que se trata de um movimento complexo, faz com que a Constituição Federal de 1967 descreva a necessidade de aperfeiçoamento desses indivíduos, em especial da profissionalização docente. Entretanto, não é só por esse fato que desencadeiam mudanças no curso de Pedagogia, pois destaca-se, nesse movimento, o Parecer nº 252, aprovado pelo Conselho Federal de Educação, com o intuito de ajustar as mudanças educacionais produzidas pelo Governo Militar. Esse fato atinge diretamente a educação pela Reforma Universitária⁴, em 1968, que fragmentou o Curso de Pedagogia e criou as especificidades da identidade do pedagogo como descreve Saviani:

[...] previstas quatro habilitações centradas em áreas técnicas, individualizadas por função, a saber: administração, inspeção, supervisão e orientação; [...] além de uma habilitação passível de ser cursada concomitantemente com uma dentre aquelas da área técnica, o magistério de disciplinas profissionalizantes dos cursos normais. (SAVIANI, 1999, p. 29).

Prosseguindo na linha temporal, em 1971, a Lei nº 5.692 (Emenda da LDB) determina os cargos de especialistas em Educação com formação em nível superior, um reflexo da Reforma Universitária ocorrida anos antes. No Brasil, em plena ditadura militar, a

⁴ Reforma Universitária de 1968, que teve como uma das medidas a reformulação do curso de Pedagogia, em que se criou as especialidades na área pedagógica (Orientação Educacional, Administração, Supervisão, Inspeção Escolar e Inspeção de Ensino).

especialidade do supervisor educacional ganha status legal, contudo, isso acontece num momento pouco favorável. Conforme ressalta Vasconcellos (2019):

[...] Supervisão Educacional foi criada num contexto de ditadura. A Lei 5692/71 a instituiu como serviço específico da Escola de 1º e 2º Grau (embora já existisse anteriormente). Sua função era, então, predominantemente tecnicista e controladora e, de certa forma, correspondia à militarização Escolar. No contexto da Doutrina de Segurança Nacional adotada em 1967 e no espírito do AI-5 (Ato Institucional nº5 de 1968), foi feita a Reforma Universitária, nela situa-se a reformulação do Curso de Pedagogia. Em 1969, era regulamentada a Reforma Universitária e aprovado o parecer reformulador do Curso de Pedagogia, o mesmo prepara predominantemente, desde então, “generalista”, com o título de especialistas da educação, mas pouco prepara para a prática da educação (URBAN, 1985, p. 5 *apud* VASCONCELLOS, 2019, p. 127).

Com o ingresso da Supervisão na escola, sem nenhuma preocupação com as especificidades dos alunos nem com os desafios presentes na sala de aula, acontece a partir daí uma divisão social do trabalho, ou seja, entre os que pensam, decidem, mandam e os que executam. O supervisor educacional passa a deter para si o comando das ações, de forma arbitrária e autoritária, desacreditando os professores e assumindo o controle de todas as funções.

Com o passar dos anos a visão de educação foi evoluindo para um pensamento crítico. Buscava-se superar a ideia do supervisor como detentor do saber, no qual restava ao professor, apenas transmitir as informações que lhe eram passadas e acima de tudo o aluno deixava de ser um ser passivo e exercia a partir deste momento a função de sujeitos autônomos e críticos.

Os acontecimentos citados são marcas de reformas e de conceitos construídos a partir do contexto vivenciado em cada época, possuindo em sua formação as lutas, as vitórias e as derrotas de uma educação em constante formação, no entanto, visando à constituição de sua identidade na sociedade e nas legislações. A Lei nº 5.692/7, oriunda de um contexto militar, definiu a figura do supervisor educacional como um profissional que assume, no campo da escola, um caráter mais fiscalizador do que pedagógico (VASCONCELLOS, 2019). Para Saviani (1999), grande parte dos problemas enfrentados hoje no exercício da função do Coordenador Pedagógico deve-se ao fato de sua concepção estar vinculada a uma ideia de controle.

Rangel (1999), alerta que é bem verdade que a função de supervisor pedagógico foi sendo concebida como especialidade que objetivava assegurar a efetividade do trabalho pedagógico nas instituições educacionais nas décadas de 1960 e 1970, usando o currículo como um dos instrumentos de controle de qualidade. A isso se seguiu, nos anos 1980, o movimento que defendia a transformação daquele modelo escolar tecnicista, que mais

alienava do que possibilitava o desenvolvimento da autonomia social. Reivindicava-se, assim, o fim do cargo de supervisão, sob a alegação de que o tecnicismo ultrapassado, utilizado por esse profissional da educação no desempenho de sua função, enfraquecia a escola, setorizava as práticas escolares, desconectando-as entre si e das questões sociais.

Além disso, a autora ainda esclarece que, ao longo do tempo, segue-se dando continuidade ao debate acerca do significado do especialista em educação e, na evolução dessa questão, desfaz-se o pensamento de que a categoria, especialidade, era responsável pela segregação do trabalho, porque se justificava que uma das atividades supervisoras das mais significativas era exatamente a da organização do trabalho coletivo, ou seja, a coordenação. Com isso, a ação supervisora chega aos anos 1990 totalmente ressignificada, numa perspectiva transformadora, no sentido de compreendê-la na sua ação de natureza educativa e, portanto, sócio pedagógica, no campo didático e curricular do seu trabalho (RANGEL, 1999).

Nos primeiros anos da década de 1990, foi bastante expressiva a atuação dos movimentos sociais da educação no processo de redemocratização nacional, na série das Conferências Brasileiras de Educação – CBE. No evento citado, fora aprovada uma Carta de Princípios para a Constituinte, dando ensejo a organização do Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública, que uma vez proclamada a Carta Magna do Brasil, deu início ao processo de elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, a Lei nº 9.394/96, tendo como referência a própria Constituição Cidadã e a concepção social nela contida.

O processo de elaboração da nova LDB foi interrompido em 1995, no mesmo intervalo em que se consolidava um projeto neoliberal no Brasil. Nesse período, foi pensada uma ampla Reforma do Estado, sendo legitimada em âmbito nacional por meio do documento intitulado Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995).

É uma reforma fundamentada na proposta de administração pública gerencial, como uma resposta à grande crise do Estado dos anos 80 e à globalização da economia, fenômenos que impuseram, em todo o mundo, uma redefinição das funções do Estado e da sua burocracia. (BRESSER PEREIRA, 1996).

Esse formato de administração pública gerencial, com fortes influências da administração de empresas, aos poucos foram delineando os contornos da nova administração pública, enfatizando a qualidade e a produtividade dos seus serviços e fixando aos funcionários públicos uma competitividade administrada, atrelada a metas e a controle de resultados (BRESSER, 1996).

O ideário neoliberal refletiu-se no campo educacional, por meio de debates sobre a reforma no sistema público de ensino, que aconteceu por todo o país. Nesse contexto, no ano de 1996, foi promulgada a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional. Enfatiza-se que a nomenclatura Coordenador Pedagógico não é mencionada na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96.

Constatamos que o “Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) regulamentou a profissão do coordenador, através da Classificação Brasileira de Ocupação (CBO), dando-lhe espaço de trabalho, referências e funções” (GOMES, 2011, p. 29).

Uma análise das informações disponibilizadas pelo referido Ministério, acerca do relatório de atividades pertinentes ao Coordenador Pedagógico, nos permite perceber quantas atribuições foram, legalmente, delegadas a esse profissional. Segundo as informações, são sete áreas de atuação ou frentes de trabalho, para 131 atividades a serem desempenhadas, tais como: programar a execução e a avaliação do Projeto Político Pedagógico (PPP); acionar o trabalho coletivo dos docentes; promover a formação continuada dos professores e sua própria formação; estar por dentro dos avanços tecnológicos, científicos, artísticos, filosóficos e das práticas educativas; aprofundar os saberes em torno do currículo, das teorias de aprendizagem, das metodologias do ensino e do desenvolvimento dos estudantes; atualizar os profissionais da escola acerca das suas necessidades e/ou da instituição.

O relatório de atividades do MTE, nos remete a uma ideia de coordenador multidisciplinar, de um profissional com atuação de vasta abrangência. São múltiplas as frentes de trabalho que se colocam sob sua responsabilidade, o que nos leva a uma previsão de seu desempenho de maneira individualizada e, possivelmente, desvinculada de um trabalho coletivo, em colaboração com a equipe gestora.

O grande desafio é identificar essas concepções a respeito do papel e da função desempenhada pelo Coordenador Pedagógico nas escolas. E, ainda, se o coordenador é legitimado e fortalecido em sua função, no seu espaço de atuação, ou se confunde entre o que prevê a legislação e o que a prática cotidiana e as representações historicamente construídas demandam.

As informações do Ministério do Trabalho, já explicitadas, estão em sintonia com a LDB, Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971) que, em seu artigo 33, trata da formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação, a se realizar em cursos de graduação, com licenciatura plena ou curta ou em nível de pós-graduação, assim como também estão previstas na atual LDB, Lei nº 9.394/96

(BRASIL, 1996), artigo 64, questões ligadas à formação dos profissionais conectados à Coordenação Pedagógica como especialistas da educação.

Como já mencionado, a atividade do Coordenador Pedagógico é uma função do magistério. Observamos que a expressão coordenação pedagógica aparece na Lei nº 9.394/1996 e, aqui, o Coordenador Pedagógico é reconhecido como um profissional da educação. No artigo 61, alterado pela Lei 13.415/2017, entre os profissionais da educação temos: “trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas” e os “trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim” (BRASIL, 1996).

A mesma Lei, em seu artigo 64, determina que a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, seja feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nessa formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

Além da formação em curso graduação em Pedagogia ou pós-graduação, o artigo 67, § 1º (renumerado pela Lei nº 11.301/2006), da Lei nº 9.394/1996, considera a experiência docente como pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, e o § 2º, incluído pela Lei 11.301/2006, considera como funções do Magistério da Educação Básica aquelas exercidas por professores e especialistas da educação nessa modalidade, seja na docência ou em atividades de direção de unidade escolar e coordenação e assessoramento pedagógico.

Do ponto de vista da legislação, percebe-se que o Coordenador Pedagógico não tem uma denominação específica. Apesar da expressão coordenação aparecer no texto da LDB, muitas outras expressões são citadas como referentes à atividade, entre elas profissionais da educação e especialistas, permanecendo assim a imprecisão que sempre esteve presente na trajetória desse profissional. Acredita-se que, ao mesmo tempo em que procurou incorporar novos discursos, a Lei manteve, de certa forma, o que ainda era vigente com o Parecer 252/1969.

Outro progresso para o trabalho do coordenador pedagógico são os princípios de valorização dos profissionais da educação, já expressos na Constituição Federal de 1988 e ampliados na nova LDB, conforme consta no artigo 67:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I - Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II - Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III - Piso salarial profissional;
- IV - Progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V - Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI - Condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 1996).

Do ponto de vista legal, o fato do Coordenador Pedagógico ser considerado um profissional do magistério se constitui em um avanço importante para sua carreira profissional, porém, ainda há limitações quanto a sua função ser considerada técnica, o que diverge posicionamentos sobre direitos trabalhistas, como aposentadoria. A abordagem dessa função é questionável, uma vez que, sua formação é a mesma do docente, ou seja, não há especificidade em seu processo formativo, além do que, uma de suas atribuições é a formação, ou seja, sua atuação é de docente e não de técnico.

Desagregar a coordenação pedagógica de sua origem historicamente construída, de uma atuação voltada para a fiscalização, o controle e a hierarquização do processo educativo, constitui-se em desafio para os que desempenham a função. Dada a origem autoritária e de controle, seu papel sofre interferências dessas concepções acerca de suas atribuições, o que, de certa forma, causa entraves na constituição da natureza profissional da categoria na escola contemporânea.

Prosseguindo com os acontecimentos, no dia 09 de novembro de 2016, na Câmara dos Deputados pela Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público, em reunião ordinária, foi aprovada, por unanimidade, com emenda, o Projeto de Lei nº 4.106/2012 que regulamenta o exercício da profissão de Supervisor Educacional, e dá outras providências.

A história da educação nos mostra que o Coordenador Pedagógico advém da necessidade de organização do trabalho pedagógico. Entretanto, a indefinição que se apresenta sobre as atribuições desse agente provém das incertezas, das exclusões e das constantes mudanças que permeiam o campo educacional, em especial, o escolar. Com habilitação específica e partindo do pressuposto de propagador de novos conhecimentos, supostamente consolidados em cursos de especialização, o Coordenador Pedagógico encontra-se responsável por direcionar a ação pedagógica para atender às diversas necessidades que a escola contemporânea apresenta.

Como se percebe, cabe a esse profissional da educação a dedicação, a organização do trabalho pedagógico no campo escolar. No entanto, seu trabalho, que é imbuído de afazeres administrativos e pedagógicos, acaba por ser executado de maneira individualizada, perdendo a essência da finalidade da sua função, no sentido que a educação se traduz através do diálogo e dos embates proporcionados pelo coletivo, tendo em vista que se trata de um trabalho articulado e desenvolvido na e pela coletividade, conforme ressalta Oliveira:

A educação não é, em si, um ato neutro. Nesse campo, encontram-se diferentes pressupostos ideológicos, filosóficos, culturais e políticos. Na verdade, ela não é um produto pronto e acabado, mas algo que se constrói paulatinamente, a partir das relações e dos embates dos sujeitos sociais entre si (OLIVEIRA, 2013, p. 164).

Ainda existem tensões e embates no movimento de construção da identidade do Coordenador Pedagógico, que vai se formando e/ou modificando no decorrer de sua prática educativa. Considera-se que muitas indagações ainda se encontram sem respostas no âmbito das legislações gerais e se intensificam nessa prática. As especificações e as particularidades desse profissional ficaram a critério das legislações estaduais, outro aspecto que marca a fragilidade da sua profissão.

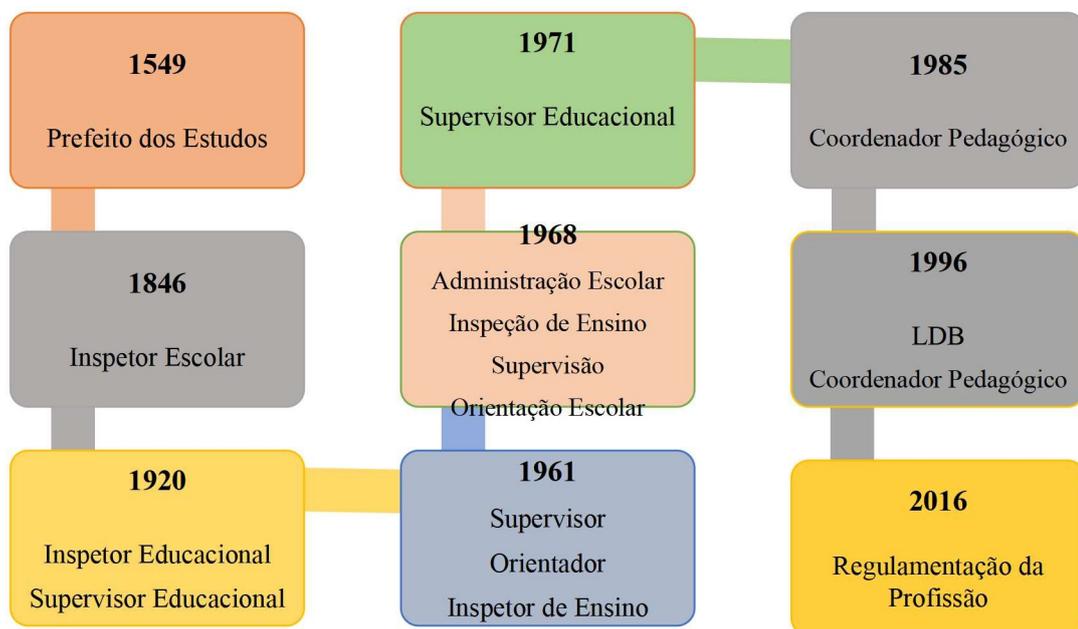
Analisando esse cenário, o Coordenador Pedagógico tem pautas específicas dentro das políticas educacionais, entre elas a reivindicação de que garantam maior clareza quanto ao seu trabalho, garantia de plano de carreira para maior valorização. Nesse sentido, entendemos que investigações sobre as condições de trabalho do Coordenador Pedagógico são fundamentais para subsidiar as lutas em prol da valorização desses profissionais, em especial na Secretaria de Educação Estadual de Goiás, que estabeleceu novas Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino, alusivas aos cargos e funções por meio do Decreto nº 9.920 de 06 de agosto de 2021.

Enfim, compreender a gênese e delinear o perfil do Coordenador Pedagógico, não significa desconsiderar os demais elementos na análise da realidade – que é muito mais complexa, mas apenas situar-se dentro da totalidade, da esfera, segundo a qual se reproduz a condição material de vida dos seres humanos, a sua própria existência. Como afirmado pelos pensadores Marx e Engels:

Mas a nossa concepção de história é, sobretudo, um guia para o estudo [...] É necessário voltar a estudar toda a história, devem examinar-se em todos os detalhes as condições de existência das diversas formações sociais antes de procurar deduzir delas as ideias políticas, jurídicas, estéticas, filosóficas, religiosas, etc. que lhe correspondem [...] Nem Marx nem eu, jamais afirmamos mais que isto (MARX E ENGELS, 2010, p. 103-107).

Considera-se importante a delimitação histórica tendo em vista estabelecer, adiante, as relações entre as categorias da pesquisa. A Figura 02, demonstrada abaixo, apresenta uma linha do tempo em que o Coordenador Pedagógico, se constituiu ao longo dos tempos, mediante as intervenções legais e políticas no campo da educação, próprias de cada governo.

Figura 02. Linha do tempo de delineamento histórico do Coordenador Pedagógico



Fonte: elaborado pela autora (2023).

O percurso do Coordenador Pedagógico ao longo dos anos no Brasil, contribuiu para a atual constituição da sua função. Em cada momento histórico e político promovido e vivenciado por esse profissional da educação, eles foram somados e direcionados para funções pedagógicas e de busca por uma gestão participativa. Portanto, a própria história da educação no Brasil vem contribuindo para a construção das contradições existentes sobre o coordenador pedagógico.

1.3 O Coordenador Pedagógico na contemporaneidade

No contexto histórico, o papel do Coordenador Pedagógico tem alcançado significados distintos e sua função está relacionada cada vez mais à formação dos professores. Todavia, a

amplitude da atuação desse agente no campo escolar, encontra-se de forma extensa e variada, dada a complexidade do processo de ensino e de aprendizagem, que incluem os fatores e as variáveis referentes aos resultados alcançados por meio da ação educativa na escola. Para Clementi (2012), a função do Coordenador Pedagógico é gerenciar, coordenar e supervisionar todas as atividades relacionadas com o processo de ensino e aprendizagem, sempre visando o aluno.

Conforme assinalado na seção anterior, a função do Coordenador Pedagógico, sob diferentes nomenclaturas, tem suas atribuições alteradas a partir dos questionamentos, durante a década de 1980, a respeito do papel do supervisor no contexto das escolas, como denúncias de autoritarismo e de fiscalização do trabalho dos professores. Com a implantação do neoliberalismo, na década de 1990, o trabalho do docente sofre alterações. O professor passa a ter novas responsabilidades para além do ensino, como o papel de participar da construção da proposta pedagógica da escola e de interagir com a comunidade.

Nesse cenário, respaldado pela gestão gerencialista e pelas políticas públicas, o mesmo ocorreu com o Coordenador Pedagógico, que, além de manter suas atividades técnico-administrativas, recebeu novas atribuições, como a de formador de professores, de articulador entre os segmentos da escola, de orientador educacional, de responsável pelo acompanhamento dos alunos e de viabilizador de interações entre família e escola.

Libâneo (2004, p. 221) aponta que as funções do Coordenador Pedagógico são: “planejar, coordenar, gerir, acompanhar e avaliar todas as atividades pedagógicas-didáticas e curriculares da escola e da sala de aula, visando atingir níveis satisfatórios de qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens dos alunos”. São ações voltadas ao professor e às suas práticas, que integram desde o currículo às técnicas e métodos de ensino que garantem a aprendizagem dos estudantes, ao auxílio aos que tem maior dificuldade, além de viabilizar a integração entre família e escola. Contudo, esse trabalho só é possível ser concretizado de forma coletiva. É preciso que haja uma reciprocidade entre aluno-professor-conhecimento-escola.

Observa-se que enfrentar desafios é uma realidade para o Coordenador Pedagógico realizar suas atribuições, quer seja, pela sua limitação ou pela impossibilidade de realizar ações que impulsionam as interações entre os professores, provenientes da fragilidade na sua formação. Assim, como afirmam Placco e Souza (2010), esse profissional não ocupa os espaços devidos,

a impossibilidade de o coordenador fazer a mediação dos diversos processos que se encadeiam na escola constitui-se como mais um elemento dificultador da

implementação de relações e práticas de melhor qualidade”, na escola, “podendo ser, também, uma das causas da aparente falta de avanço dos processos de ensino e aprendizagem. Ou seja, falta mediação nas escolas (PLACCO; SOUZA, 2010, p. 48).

Para as autoras, os relacionamentos interpessoais entre o Coordenador Pedagógico e demais profissionais da escola são fundamentais para a mediação. Essa função requer do indivíduo um olhar investigativo, extensivo para o confronto de desafios, de circularidades e de avanços que abrangem o campo escolar. O diálogo e a interação proporcionam um crescimento ao indivíduo, que faz com que momentos de embate sejam vistos como oportunidades de trabalho com o que pensa diferente e que criem oportunidades para fortalecer meios que coadunam com a tolerância para com o outro. E diante desse processo, Paro (2001), nos diz:

E é nessa necessária relação dos homens entre si que se apresenta a questão política fundamental do gênero humano: a relação de cada um com o outro precisa fazer-se de modo que ele mantenha sua condição de sujeito [...], sem negar no outro [...]. Em outras palavras, ele precisa de uma relação (cooperação) que possibilite a troca de esforços sem que nenhum abra mão da autonomia característica de sua condição histórico-humana (PARO, 2001, p. 118).

Posto isso, ao falar em cooperação, preconiza-se a participação de todos, não apenas na execução, mas também nas decisões. Isso faz com que a atuação do Coordenador Pedagógico se dê como uma reconhecida gestão do trabalho humano coletivo que se desenvolve no campo escolar, uma vez que, esse é seu papel, zelar para que no desempenho de suas atribuições, as ações se concretizem. É natural, pela sua posição de liderança e maior proximidade com as instâncias superiores de decisão, que exija desses profissionais, uma responsabilidade mais específica em relação aos demais integrantes da equipe escolar. A partir do momento que as atividades são realizadas em grupo é fundamental que haja uma sequência de esforços e um direcionamento para que alcance os objetivos propostos, então há a necessidade de articulação.

Para que o Coordenador Pedagógico tenha um bom desempenho da sua função e seu trabalho não seja pautado somente em necessidades emergenciais, seu plano de ação precisa estar bem elaborado e sistematizado em bases teóricas, a fim de que sua prática se resulte de forma coesa e não se reduza a problemas instrumentais, simplórios, com procedimentos do senso-comum. É uma função que precisa de ponderação para articular, mediar e transformar a prática educativa dos docentes em conhecimentos efetivos aos estudantes.

Nessa ótica, o Coordenador Pedagógico passa a ser o sujeito que busca construir uma relação de conquista, de confiança entre os pares, pois é por meio dessa força de trabalho que garantirá o cumprimento dos resultados esperados. Ele é o líder das transformações que só serão alcançadas se o professor acreditar que são viáveis, acreditar na sua figura de liderança.

Com a mudança do cenário educacional a partir da década de 1990, como registrado anteriormente, o Coordenador Pedagógico é chamado para atuar em parceria com as Secretarias de Educação, por meio de medidas que transpõem sua proposta articuladora e formativa, alterando e redirecionando o trabalho pedagógico da escola, de maneira que o foco principal seja o alcance das metas estabelecidas.

Nessa circunstância, a avaliação dos resultados passa a ser estabelecida como critério de regulação do Estado, tendo em vista a qualidade da educação, o que gera mudanças de curso na formulação das novas políticas dentro dos órgãos das Secretaria de Estado, para atender às novas exigências da organização do trabalho. São atividades administrativas de monitoramento e de controle do desempenho dos professores e dos alunos, acrescidas nas atribuições do Coordenador Pedagógico, que posteriormente são divulgadas pelas Secretarias por meio de relatórios.

Essa forte implicação administrativa e gerencial ao controle e monitoramento das ações dos docentes e ao alcance de resultados educacionais, tende a enfraquecer a autonomia do trabalho do Coordenador Pedagógico pautado nos princípios da formação, da articulação e da transformação em busca de caminhos pedagógicos e coletivos, que são aprovados pela comunidade escolar.

Uma escola que pensa uma educação para todos e estende essa expressão para além do acesso e da permanência, precisa pensar em um projeto educativo que abarca a comunidade em que está inserida, que promova a convivência e a chegada do conhecimento. São elementos que criam uma identidade, que fortalecem a cultura da escola e da comunidade, por meio de princípios pedagógicos que se bem estruturados, tornam ações educativas.

é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definida, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar, a partir de um posicionamento quanto à sua intencionalidade e de uma leitura da realidade. Trata-se de um importante caminho para a construção da identidade da instituição. É um importante instrumento teórico-metodológico para a transformação da realidade (VASCONCELLOS, 2019, p. 25).

Embora entenda-se que o Projeto Político Pedagógico (PPP) transponha um trabalho pedagógico coletivo, quanto um produto estruturado com base em estudos e reflexões sobre a comunidade escolar e seu entorno, com projetos significativos, objetivos claros, avaliações e intervenções planejadas, no qual se concebe o professor numa conduta significativa de seu papel formador e da função social da escola, na prática, a autonomia no campo escolar pode vir a ser limitada, dada a necessidade de alcance de metas impostas pelas matrizes dos testes padronizados. A filosofia capitalista nega a pluralidade do real e aplica um conceito fixo e

linear de qualidade, o qual não se considera o contexto que alunos, professores e equipe gestora tem que perpassar para alcançar as exigências que lhes são estipuladas.

Diante desse cenário, percebe-se que a escola é um categórico palco de conflitos e contradições. Se, por um lado, é necessário atender as demandas externas, por outro, confronta-se com a incerteza do cumprimento. Toda essa veemência correlaciona-se diretamente ao desempenho do papel do Coordenador Pedagógico, agente responsável pela articulação pedagógica que, em princípio, tinha como fundamento o PPP da escola e, hoje, concentra-se num caminho alternativo de trabalho, abre mão de mecanismos que fortalecem a participação e o diálogo, bem como a cultura de reflexão e o trabalho colaborativo, em razão de que seu tempo, na escola, é quase que totalmente voltado às atividades relacionadas às avaliações externas.

Para atender às metas impostas pelo Banco Mundial, o desempenho do professor começou a ser avaliado para fins de meritocracia e de justificativa de resultados positivos ou negativos, quantificados pelas avaliações. Com isso, a lógica do produtivismo, os ideais neoliberais, são nutridos e atingem o cotidiano das escolas e, sem se dar conta, o Coordenador Pedagógico, executa essa política como única forma de melhorar os resultados e a qualidade da educação.

[...]as reformas educacionais promoveram profundas alterações na natureza do trabalho do professor coordenador pedagógico, o qual, de articulador no âmbito da escola, passou a ser legalmente o sujeito responsável pela disseminação das medidas oficiais e pelo controle das atividades docentes (FERNANDES, 2012 p. 799)

São os resultados das avaliações que os formuladores das políticas educacionais utilizam para orientar as ações postas no sistema educacional. Esses resultados moldam os contornos da organização do trabalho na escola, ou seja, o uso da avaliação pode vir a ser uma ferramenta de controle comportamental, que se preocupa mais em impor limites aos que trabalham na escola do que em se comprometer com a qualidade do processo pedagógico em si.

Os reformadores empresariais da educação, na atual disputa pela escola, ampliaram a função da avaliação externa e deram a ela um papel central na indução da padronização como forma de permitir o fortalecimento do controle não só sobre a cultura escolar, mas sobre as outras categorias do processo pedagógico, pelas quais se irradiam os efeitos da avaliação, definindo o dia a dia da escola (FREITAS, 2014, p. 1093).

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é modelo um de avaliação em larga escala, realizado desde 1990, com o propósito de obter dados e informações sobre o sistema educacional brasileiro. O Ministério da Educação e Cultura (MEC) delegou a

organização, a elaboração e a execução da primeira aferição do SAEB, no mesmo ano de criação, ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP). Em 1995, o SAEB passou por uma revisão e realizou duas importantes mudanças, uma quanto aos seus objetivos e outra relacionada a sua metodologia.

Em 2005, a Prova Brasil foi incorporada ao SAEB e, como efeito, ocorreu a geração e divulgação dos resultados dos desempenhos de municípios e escolas na avaliação da Prova Brasil, além dos dados já produzidos pelo SAEB e pelo INEP. A criação da Prova Brasil possibilitou que o governo federal criasse, em 2007, o IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, a partir da agregação dos dados obtidos nas avaliações com os dados das taxas de aprovação já existentes no Censo Escolar, com o objetivo de torná-lo “um indicador de qualidade educacional” (BRASIL, 2007, p. 1-4).

A publicação de 2019 assinala o começo das mudanças entre as matrizes de referência empregadas e as novas matrizes criadas em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No que se refere a isso, para atender às exigências educacionais em vigor, a transição para as novas matrizes está ocorrendo de forma gradual (BRASIL, 2007).

As avaliações externas em Goiás, em nível estadual, tiveram início em 2011, logo após o lançamento do Pacto pela Educação, que foi uma reforma pela qual passou a Educação do Estado, assentada em cinco pilares estratégicos, cada um deles, apoiados em metas específicas para ações estratégicas previstas para os anos de 2012 a 2015, com as discussões realizadas em todas as subsecretarias estaduais.

A elaboração e divulgação do documento, Pacto pela Educação, teve como justificativa os baixos desempenhos das escolas desse estado no IDEB. Os maus resultados foram atribuídos a causas relacionadas à desistência dos alunos, sendo que para sanar as deficiências encontradas, deu-se a necessidade de uma reforma no ensino.

O Pacto pela Educação também teve como objetivo firmar parcerias com a iniciativa privada, como a Fundação Itaú Social e a Fundação Jaime Câmara, assim como estabelecer as metas do Movimento Todos Pela Educação. A Fundação Itaú Social trouxe como proposta, disseminar e desenvolver tecnologias sociais voltadas para a educação pública, atuando também junto ao setor privado, especialmente com foco na educação pública integral.

A reforma da educação em Goiás, em 2011, por meio do Pacto pela Educação, se deu de forma inesperada, o que causou incômodos aos profissionais da educação. Um dos primeiros a se pronunciar publicamente sobre a proposta reformista foi o professor José Carlos Libâneo, que teceu duras críticas sobre o documento goiano.

[...] uma análise das metas, estratégias e ações propostas não deixa dúvidas de que se trata de um modelo de intervenção diretamente inspirado na proposta dos organismos internacionais (Banco Mundial, OCDE, UNESCO, etc.) para a escola de países em desenvolvimento. No seu conjunto, as Diretrizes do governo goiano para a educação são uma reprodução clara da visão neoliberal economicista da educação que, basicamente, corresponde a uma política de resultados, com base na melhoria de indicadores quantitativos de eficiência do sistema escolar (LIBÂNEO, 2011, p. 1).

Conforme Libâneo (2011) a proposta de reforma educacional goiana, além de estar amparada pelas ideias neoliberais, ainda se tratava de uma política pública baseada em resultados com a fixação de metas e indicadores quantitativos. Ele afirma, ainda, que a proposta de metas desse documento é inspirada nos mesmos ideais de organismos internacionais como o Banco Mundial. Libâneo (2011) também aponta que, nesse contexto, as avaliações, sobretudo as externas, tornam-se um meio de medir as competências dos profissionais para que os resultados sejam vislumbrados. Por fim, ele tece críticas sobre a regulação imposta por essas políticas públicas e informa que a responsabilização das escolas, dos professores e dos estudantes podem ser algumas das consequências visíveis da instrumentalização do Pacto pela Educação.

A partir 2011, as avaliações externas em Goiás foram realizadas em dois modelos: a Avaliação do Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO) e a Avaliação Diagnóstica. Os instrumentos de avaliação aplicados pelo SAEGO tiveram, como objetivos, obter resultados e compará-los com os índices obtidos no SAEB, a fim de aplicar políticas públicas capazes de sanar as deficiências encontradas com esses testes. Eram provas aplicadas ao final do ano letivo em turmas de 2º, 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, entre as disciplinas de Português e Matemática e alguns questionários pessoais. Os resultados eram utilizados para compor o Índice de Desenvolvimento da Educação de Goiás (IDEGO). Ressaltamos que o modelo de aplicação das provas do SAEGO não sofreu alterações ao longo dos anos.

Como mencionado acima, o outro modelo de avaliação aplicado nas escolas do estado de Goiás, entre os anos de 2011 e 2014, foram as avaliações diagnósticas. Eram testes, com caráter diagnóstico, aplicados bimestralmente em todas as escolas, com foco nas disciplinas de Português e Matemática. Até o final de 2014, a avaliação em Goiás recebia o nome de Avaliação Diagnóstica e era aplicada para todas as turmas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

A partir do ano de 2015, a aplicação das provas da antiga Avaliação Diagnóstica passou por reformulações, uma delas foi quanto a nomenclatura, hoje chamada de Avaliação Dirigida Amostral (ADA). A aplicação continua sendo bimestral, no formato de um teste no início do

bimestre, para diagnosticar as deficiências, e outro ao final, para verificar se houve melhoria no rendimento dos estudantes. Quanto aos componentes curriculares, permaneceram os mesmos, Língua Portuguesa e Matemática.

Neste ano de 2023, a ADA será realizada em três etapas: a Diagnóstica, a Formativa e a Institucional e será ampliada para todo o Ensino Médio. Na primeira etapa que é nomeada como diagnóstica, aplicada geralmente no mês de março, dará possibilidades à escola, por meio dos seus resultados, de criar estratégias e ações pontuais para reduzir as defasagens apresentadas pelos estudantes.

Na segunda etapa conhecida como Formativa, agendada para o mês de junho, ela servirá para observar a aprendizagem dos estudantes, o que eles aprenderam, o que precisa ser retomado e se necessário, redirecionar as metodologias. Objetiva-se que, de posse dos resultados das duas etapas da ADA, a Diagnóstica e a Formativa, o Coordenador Pedagógico, em conjunto com os professores, possa analisar e acompanhar o avanço da aprendizagem de cada aluno, identificando as habilidades e os descritores que estão em ponto de atenção e criar condições de uso a seu favor no processo de retomada do ensino e da aprendizagem dos alunos.

A etapa Institucional, prevista para o mês de outubro, aferirá as habilidades e as competências adquiridas no decorrer do ano letivo. Dessa etapa participarão somente os estudantes matriculados nas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio.

As escolas que participam do SAEGO recebem um conjunto de materiais detalhados divulgando os dados referentes à unidade escolar, oriundos dos resultados, que indicam o nível de proficiência dos alunos e outros dados da realidade escolar, como taxa de matrícula e de fluxo. São materiais que correspondem às revistas que contém os relatórios analíticos gerais e por escola dos resultados elaborados pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – CAEd UFJF.

Os dados coletados e disponibilizados pelo SAEGO contribuem para uma reflexão da escola frente ao trabalho com os alunos. São ferramentas evidenciadas e socializadas com a equipe, pelo Coordenador Pedagógico para agregar ao trabalho coletivo, no sentido da concretização de uma escola pública democrática que, além de ser para todos, também ensina a todos. Esses dados, se apropriados de forma consistente, podem fortalecer os contornos da escola pública, que realiza a função social na sociedade democrática de garantir o ensino-aprendizagem para todos os seus alunos.

É preciso repensar o conceito e o processo avaliativo da aprendizagem, uma vez que, a qualidade do ensino é definida através de critérios quantitativos e meritocráticos, caminhando para um conceito de educação pautada em elementos e proporções socioeconômicas, reposicionando a função social da escola e o entendimento de que a educação básica é um bem público e direito fundamental de todos.

Enquanto isso, as experiências significativas do ensino e da aprendizagem, a formação de valores e de atitudes necessárias para o convívio social e democrático, acabam sendo postergadas em nome da qualidade e do clima competitivo que prevalece no interior das escolas.

CAPÍTULO II: AS POLÍTICAS PÚBLICAS E AS DIRETRIZES CURRICULARES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

As políticas públicas e as diretrizes curriculares são instrumentos fundamentais para nortear o trabalho do Coordenador Pedagógico no campo escolar e alinhar a implementação das ações do Projeto Político Pedagógico. Projetos de governo, como o Plano Nacional de Educação (PNE) e as Políticas Estaduais de Educação, estabelecem metas, objetivos e diretrizes para o sistema educacional que garantem seu funcionamento em larga escala. Por serem Planos estruturais devem ser considerados para a elaboração de ações que visam o alcance das metas e objetivos nas unidades escolares.

A organização e implementação do currículo tem suas bases nas Diretrizes Curriculares, que por sua vez, devem ser consideradas pelo Coordenador Pedagógico ao definir os objetivos, a metodologia e o processo avaliativo do ensino e aprendizagem dos alunos. Sendo assim, o profissional que tem clareza da sua função, dos desafios que serão enfrentados no dia-a-dia, e das políticas educacionais, é capaz promover e articular ações entre os pares de forma crítica e adaptáveis às especificidades da escola e dos alunos de modo a oportunizar uma educação de qualidade.

2.1 O que institui os documentos sobre as atribuições e a atuação do Coordenador Pedagógico?

A legislação que rege o trabalho do Coordenador Pedagógico, embora ainda não seja uma profissão reconhecida⁵ no estado de Goiás, é a LDB n.º 9394/1996, que apresenta em seu artigo 61, inciso II, as funções pertinentes ao que compete seu trabalho. Em virtude da pluralidade regional brasileira, a legislação em vigor permite que cada unidade federativa estabeleça suas denominações para a função, de acordo com sua necessidade e organização. Mesmo com nomeações diferentes, a organização dos sistemas de ensino, contempla o seguinte em seu Art. 15 “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e

⁵ A Coordenação Pedagógica, não é uma profissão reconhecida legalmente por ser considerada uma das funções do profissional da educação, apesar de suas especificidades. Com isso, os profissionais que atuam nessa função pedagógica na rede estadual de educação do Estado de Goiás são todos professores em exercício na Coordenação Pedagógica.

administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público” (BRASIL, 1996, p. 6).

Essa autonomia permite, que cada instituição educativa se organize de forma personificada, tanto na organização, quanto na administração e gestão financeira das unidades, desde que estejam em conformidade com a legislação em vigor. Ou seja, concede uma independência para que se organizem da melhor forma, segundo suas instâncias, porém as avaliações de desempenho são padronizadas, determinando um enquadramento destas instituições em uma forma de organização estrutural. Além do mais, a nomenclatura que se usa em uma, ou outra, federação, não muda a ótica de trabalho do Coordenador Pedagógico, que impera sua atuação de forma participativa e democrática com o grupo de professores e com a comunidade escolar.

Considerando o percurso do Coordenador Pedagógico no Brasil, compreende-se o fato de que, os indivíduos na gênese da sua função, desde então, atenderam muito mais aos interesses políticos e econômicos, sempre de acordo com o contexto ou período histórico, do que os sociais e pedagógicos. Uma prática muito ligada ao ativismo, associada aos interesses oficiais.

O histórico do Coordenador Pedagógico delineado na figura do supervisor, do orientador e inspetor escolar representa controle e hierarquia de poder. Com isso há uma inconstância nas propostas pedagógicas e nas atribuições desses profissionais dedicados ao espaço educativo como um todo.

As reformas educacionais, por mais avanços que tenham promovido ao longo dos anos, ocorrem de maneira que propiciem mecanismos de controle e monitoramento, o que afeta a atuação ativa e autônoma do Coordenador Pedagógico. As ações dos coordenadores, no estado de Goiás, são direcionadas de modo bem pontual por meio de documentos norteadores mensais, conhecidos por Orientações Pedagógicas (OP)⁶.

As OPs são orientações atribuídas à escola que pressupõem a reflexão e a análise dos problemas relativos ao aprendizado em rede, como, por exemplo, trabalhar e estudar os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e incrementar ações junto à gestão com vistas a promover resultados educacionais mais efetivos e direcionados às necessidades das escolas.

⁶ As orientações pedagógicas (OP) - São alinhamentos que fortalecem os encontros formativos da dupla gestora e, também o trabalho desempenhado pelos tutores educacionais nas escolas. Esse alinhamento entre CRE e escola é fundamental para o alcance do objetivo/meta projetado pela SEDUC para o ano em curso em relação ao aprendizado dos estudantes.

Nos documentos encontram-se: o programa de formação continuada, a formatação dos trabalhos coletivos e conselhos de classe, sugestões para uso e problematização dos resultados das avaliações externas, restando ao Coordenador Pedagógico apenas momentos de desdobramento das pautas propostas que muitas vezes estão descoladas da prática e pouco próximas da necessidade e do interesse do grupo docente.

Dessa forma, fica evidente a atuação do Coordenador Pedagógico como gerente das reformas educacionais e políticas públicas determinadas pela SEDUC, uma vez que, a atenção dada às necessidades e ao desenvolvimento pedagógico da escola são transferidas para o monitoramento do trabalho professor, para as intervenções nas práticas dos docentes e na transmissão, implementação e acompanhamento das políticas estaduais.

A construção da identidade profissional e o fortalecimento de seu compromisso com o grupo de professores e alunos dependem da consciência crítica que professores e coordenadores têm frente a sincronicidade das dimensões políticas, humano-relacionais e técnicas de sua ação. Somente a consciência do dinamismo dessas dimensões permite o redirecionamento da percepção sobre a realidade, sobre os critérios por meio dos quais nos posicionamos e nos direcionamos para essas realidades (PLACCO, 1994, p. 68).

Reconduzir o que é ser Coordenador Pedagógico e sua constituição identitárias são ações que precisam ser realizadas nos diversos contextos educativos, para que não só o coordenador, mas todos os envolvidos na escola tenham a oportunidade de vir a se tornarem mais conscientes de sua forma de atuação e mais críticos com relação as atribuições que nutrem a respeito de seu trabalho.

Na rede pública estadual de Goiás, foi legalmente estabelecido que no período em que o Coordenador Pedagógico não estiver modulado na unidade educacional (contra turno), suas horas atividades serão destinadas, com exclusividade, ao seu processo formativo, na unidade escolar ou na Coordenação Regional de Educação (CRE). Para tanto, das 40 horas de efetivo trabalho semanal, dez são computadas no contra turno. Esses momentos também se destinam à formação continuada do professor, com horários estipulados pela equipe gestora. O cronograma de trabalho do CP no contra turno é encaminhado no início de cada mês ao Departamento Pedagógico da CRE.

Quanto às pautas dos processos formativos já vem pré-estabelecida nas OPs, os textos para estudo e os temas para o diálogo são direcionados. Citando como exemplo, estudos sobre a Avaliação de Aprendizagem, a construção de um currículo adaptado para estudantes que apresentam algum déficit de aprendizagem ou deficiência física ou intelectual. Além de estarem sempre com orientações sobre o trabalho com os descritores, as habilidades e competências do currículo.

Ao considerar o Coordenador Pedagógico como gestor de implementação das políticas de melhoria na qualidade da educação, seu trabalho ganha importância no que se refere à introdução e execução dos processos pedagógicos orientados pelas diretrizes educacionais, seja na tentativa de reduzir possíveis embates ou gerenciar resistências. Com base nas informações dos documentos disponibilizados pela Secretaria, cabe ao Coordenador Pedagógico desenvolver um trabalho de convencimento sobre as vantagens das reformas educacionais.

Na prática, na busca de maior eficácia, amplia-se o poder de decisão da escola sobre um conjunto de ações, mesmo sabendo que as formulações não estão descentralizadas a esse nível. (Oliveira, 2007, p. 367). No decorrer do processo de gestão e organização do trabalho escolar, o Coordenador Pedagógico pratica o exercício coletivo do diálogo e elaboração de caminhos alternativos para a superação de problemas pedagógicos encontrados na escola. Esse diálogo formativo relaciona-se com a capacidade de reflexão e análise da prática profissional visando à superação do enquadramento ideológico constituído pela estrutura de poder, bem como a construção de uma perspectiva emancipatória concernente à transformação política da realidade social.

O Coordenador Pedagógico é autônomo no processo de gestão e organização do trabalho escolar ao articular o potencial agregado do professor à formação continuada e constituir de forma coletiva a reflexão crítica entre teoria e prática pedagógica. A autonomia refere-se a essa capacidade de reflexão e análise da própria prática profissional com vistas à superação do posicionamento ideológico constituído pela estrutura de poder.

2.2 SEDUC – A instituição que representa a Educação em Goiás

A discussão apresentada neste tópico é resultado de uma pesquisa documental, a partir das resoluções publicadas na página Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC), já que essa foi a rede escolhida para investigar as necessidades formativas do Coordenador Pedagógico.

Imbuída pela convicção do quanto a legislação apresenta posições políticas e ideológicas, aspectos importantes relacionados ao trabalho do Coordenador Pedagógico foram identificados e analisados, bem como as implicações das alterações legais para a organização no campo escolar e trabalho do docente. Ressalta-se também que, a análise desses documentos procede-se pela sua contemporaneidade.

A Rede Estadual de Educação do Estado de Goiás possui um percurso histórico peculiar e é responsável pela rede pública estadual de ensino em todo o território goiano. Ademais, para organizar seu sistema de ensino, a Secretaria do Estado da Educação (SEDUC) é composta pela seguinte estrutura organizacional: três subsecretarias, treze superintendências executivas e 40 Coordenações Regionais de Educação (CRE)⁷.

Atualmente, cerca de 443.780 estudantes⁸ estão matriculados na rede de ensino estadual de Goiás, que atende o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Sendo 209.655 estudantes matriculados no Ensino Médio e 234.125 estudantes matriculados no Ensino Fundamental (INEP, 2022).

A SEDUC é um órgão da administração pública do Governo de Goiás, com prerrogativas para organizar, desenvolver e aprimorar as políticas públicas, por meio da coparticipação didático-pedagógica, técnica, financeira e tecnológica. Muito dos seus esforços são direcionados à melhoria da qualidade do ensino, valorização e qualificação dos servidores efetivos e em regime de contrato, com o objetivo de garantir a igualdade de acesso e permanência do aluno na educação básica.

Em mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado de Goiás, na 2ª Sessão Ordinária da 1ª Legislatura, em 1º de julho de 1936, o Governador Estadual Pedro Ludovico Teixeira, já sinalizava para as novas prerrogativas da instrução e educação popular. Frente às novas conjunturas administrativas dos anos de 1930, o governo estadual transferiu a capital goiana, da Cidade de Goiás (antiga Vila Boa) para Goiânia, mediante Decreto nº 1816, de 23 de março de 1937, o que, conseqüentemente, desencadeou a mudança de diversos órgãos e secretarias estaduais para o novo município.

Assim, houve a criação da Secretaria de Estado da Educação e Saúde, por meio do Decreto-Lei nº 234, de 06 de dezembro de 1944, com amparo no Decreto-Lei Federal nº 1.202, de 8 de abril de 1939. Posteriormente, a Lei nº 10.160, de 09 de abril de 1987, alterou a nomenclatura do órgão, com a denominação de Secretaria de Estado da Educação (SEE)⁹.

⁷ Disponível em: Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) – Estrutura Organizacional <<https://site.educacao.go.gov.br/a-secretaria.html>> Acesso em: 15 de jan. de 2023.

⁸ Dados retirados do: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse Estatística da Educação Básica 2022. Brasília: Inep, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 23 abr. de 2023.

⁹ Disponível em: Governo do Estado de Goiás - Gabinete Civil da Governadoria - Superintendência de Legislação. <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/85124/pdf#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20estrutura%20organizacional,Executivo%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs>. Acesso em: 15 de jan. De 2023.

Em 1989, o Regimento Interno da SEE trouxe a reorganização das categorias e finalidades da educação estadual de Goiás, cujo Capítulo I, Art. 1º, institui como suas competências: a promoção da qualidade do ensino; o controle e a fiscalização do funcionamento dos estabelecimentos de ensino, nos diversos graus e níveis; o controle dos recursos financeiros de custeio, os investimentos no sistema e o processo educacional permanentemente; a assistência aos municípios de modo a habilitá-los na absorção de responsabilidades na oferta, operação e manutenção de finalidades educacionais; o suprimento necessário à escolarização regular aos adolescentes e adultos que não haviam iniciado ou concluído os estudos na sua idade própria, com vistas ao prosseguimento regular, além de outras atividades correlatas (SEE/REGIMENTO INTERNO, FLS. 02, ART.1º, INCISOS I a VI, GOIÂNIA, 1989).

Mediante atos e decretos legais da educação de Goiás, oficializados pelos governadores que exerceram os mandatos entre os anos de 1940 e 2018, a Secretaria de Educação do Estado de Goiás contou com 22 representantes da pasta. A Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) é representada, atualmente, pela Professora Aparecida de Fátima Gavioli Soares Pereira (SEDUC, 2021).

2.2.1 As atribuições do Coordenador Pedagógico na Rede Estadual de Educação em Goiás

Levando em conta a urgência de uma reestrutura administrativa com implementações quanto as distorções no sistema de lotação e modulação dos profissionais da Secretaria da Educação em Goiás, de modo que, a regularização modulação/função, visasse um constante aperfeiçoamento funcional aos servidores das unidades administrativas e escolares e com a finalidade de melhoria no aspecto pedagógico do processo ensino-aprendizagem, a SEDUC estabeleceu as Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás, alusivas aos cargos e funções¹⁰.

[...] O documento em questão é um importante instrumento na orientação e no direcionamento dos trabalhos dos profissionais da educação, que atuam tanto no âmbito da SEDUC quanto das Coordenações Regionais de Educação e Unidades Escolares jurisdicionadas. Nele, estão definidos os perfis dos servidores, as atribuições funcionais, os serviços adotados e rotinas de trabalhos, além das informações complementares e necessárias à condução, êxito e sucesso dos processos de ensino e aprendizagem escolar, portanto, imprescindível na estruturação das atividades jurídicas, administrativas, pedagógicas e financeiras da educação pública estadual[...] (SEDUC, 2020, p. 16).

¹⁰ Disponível em: Secretaria do Estado de Goiás – Secretaria Estadual de Educação - Diretriz Operacional (educacao.go.gov.br) - Acesso em: 15 de jan. de 2023.

Por meio das Diretrizes Operacionais, acima mencionadas a SEDUC de Goiás normatiza todos os programas, cargos e funções e no referido documento constam 20 atribuições ao Coordenador Pedagógico da Unidade Escolar Básica (UEB) e sobre esta função fica entendido que:

O Coordenador Pedagógico (CP) é uma função exercida pelo profissional da Unidade Escolar, juntamente com o Diretor e o corpo técnico-docente-administrativo. Cabe a este profissional despende esforços para promover os processos de ensino e de aprendizagem do estudante e o compromisso de colocar em prática o Projeto Político Pedagógico (PPP), garantindo ao estudante um ensino de excelência e equidade e promover a formação continuada dos professores em serviço (SEDUC, 2020, p. 263).

São atribuições do Coordenador Pedagógico nas escolas da rede pública estadual de Goiás:

- I. Promover o “alinhamento construtivo” junto aos professores (alinhar currículo, avaliação e prática pedagógica);
- II. promover a reflexão, o planejamento e o trabalho coletivo entre os professores (idealmente entre áreas ou ao menos entre disciplinas);
- III. promover o desenvolvimento profissional docente via momentos de aprendizagem coletiva (por exemplo trabalho coletivo, conselhos de classe, reuniões de planejamento etc.) e oportunidade individuais de aprendizagem (por exemplo, observação de sala de aula e devolutiva para professores);
- IV. liderar o processo de melhoria pedagógica da escola, junto ao gestor/a, via ciclos iterativos de resolução de problemas de prática;
- V. responsabilizar-se pelo trabalho de formação continuada dos professores, junto ao gestor/a, a partir do diagnóstico dos saberes e competências de cada docente para garantir situações de estudo e reflexão sobre a prática pedagógica (SEDUC, 2020, p. 264).

Para Rizzo & Poletti (2021) o alinhamento construtivo é uma abordagem pedagógica que busca ajustar o currículo, a avaliação e a prática pedagógica como uma forma de facilitar o processo de aprendizagem por meio da coparticipação dos alunos, com materiais significativos. Em suas atividades, o professor deve ter em mente o que deseja que os alunos aprendam e para isso se faz necessário distinguir entre dois tipos de conhecimentos: conhecimento declarativo e conhecimento funcional. O conhecimento declarativo se refere a conhecer as coisas e se manifesta na palavra falada e escrita. Já o conhecimento funcional refere-se ao conhecimento colocado em ação.

No momento de planejamentos e trabalhos coletivos, a reflexão e ação dos agentes estão relacionadas à concepção de que as atividades institucionais e organizacionais têm um caráter educativo, capaz de ensinar e propiciar aprendizagens, produzir mudanças no modo de pensar e agir dos indivíduos por meio da reciprocidade de conhecimentos que acontece nos momentos que estão reunidos. É o componente que possibilita a construção significativa da prática pedagógica.

O Coordenador Pedagógico atua como um líder que promove o processo reflexivo, bem como o compromisso coletivo e individual dos professores que se dispuseram a pensar em grupo, sobre o seu fazer dentro de um espaço em que esse fazer se desenvolve. Nesse contexto, o trabalho pedagógico ganha significado e concentra-se na compreensão da realidade escolar e seus desafios. A formação desenvolvida no espaço educativo corrobora a ideia de que os professores são capazes de decidir, em grupo, sobre o que querem estudar para ampliar seus conhecimentos e competências, os temas que consideram importantes para seu crescimento profissional.

O espaço escolar como local privilegiado para as ações de formação é o lugar em que o professor pode ter como referência a realidade do seu fazer docente. Tal colocação nos faz pensar que se por um lado a escola deve ser vista como lugar no qual o professor se desenvolve, aperfeiçoa sua profissão, por outro, torná-la de fato um espaço de formação envolvente e que oportunize o desenvolvimento profissional não é algo simples para o Coordenador Pedagógico.

Um dos aspectos a serem considerados para que se concretize como espaço de formação é que cada escola deve ser vista a partir da sua realidade singular, e o professor, mergulhado em suas vivências nesse contexto, tem a possibilidade de repensar e aprender com suas experiências. Ao mesmo tempo atende a prática educativa e a reflexão crítica sobre esse fazer, a atividade se concentra na ação didática.

A formação centrada na escola, além da sua dimensão coletiva, também possui uma dimensão individual que caracteriza o trabalho do Coordenador Pedagógico em relação ao professor. Nesta dimensão inclui-se a observação das aulas e a análise da prática do professor. Esse processo de formação, por meio da observação e do diálogo, deve ser articulado de modo que propicie ao professor um ambiente de parceria e de pesquisa na busca de transformações necessárias que gere a aprendizagem dos alunos.

O professor, em seu processo formativo, é chamado a refletir e a pesquisar sobre a própria prática, e nesse processo de reflexão e pesquisa, vai sendo convidado a construir novos conhecimentos a partir da sua experiência, do contexto da escola e dos referenciais teóricos. Porém, cabe ao Coordenador Pedagógico e o gestor serem os agentes articuladores dessas ações, assegurando que a organização escolar vá se tornando um espaço de aprendizagem, de formação contínua por meio do qual os professores analisam, refletem, criam novas práticas, se posicionam e não se constituem em habituais executores de decisões administrativas.

Fica claro que um dos fatores relevantes que estabelece o trabalho do Coordenador Pedagógico não se, e, sim, no coletivo. Por assim ser, esse agente educacional só conseguirá romper com o processo de mudança necessário na escola, à medida que realizar ações conjuntas com a gestão integrando os demais agentes educacionais.

Portanto, o gestor tem o compromisso de viabilizar, acompanhar e participar do processo de ensino e aprendizagem e proporcionar a garantia para todos. Neste caminho ressalta-se a importância de conhecer, compreender e participar das ações promovidas na escola que provocam as mudanças internas e que influenciam no campo escolar e no trabalho pedagógico desenvolvido.

Já nas atribuições abaixo:

- VI. subsidiar o corpo docente na elaboração e implementação do planejamento anual, propondo alternativas metodológicas a partir de reflexões coletivas;
- VII. acompanhar e avaliar o ensino e a aprendizagem por meio dos resultados do desempenho dos estudantes nas avaliações internas e externas;
- VIII. propor e acompanhar a efetivação de ações que promovam a equidade e excelência da aprendizagem dos estudantes (combate à evasão e potencialização da proficiência);
- IX. preparar e conduzir, junto com o gestor/a, os momentos de trabalho coletivo, conselho de classe e outras reuniões/formações com temas relevantes identificados a partir da observação e análise da realidade escolar que efetivem a proposta pedagógica da escola;
- X. elaborar, periodicamente, relatórios quali-quantitativos para análise, reflexão e proposição de ações junto ao/a gestor/a escolar e a tutoria escolar para proposição de correção de rota, sempre que se fizer necessário;
- XI. (re)elaborar, juntamente com o coletivo de professores e gestor/a escolar o Projeto Político Pedagógico (PPP) e plano de ação para superação dos desafios da unidade escolar;
- XII. realizar acompanhamento individual aos docentes, analisando os planos de aula, instrumentos avaliativos e realizar feedbacks/devolutivas com os professores;
- XIII. fornecer base teórica para nortear a reflexão sobre as práticas pedagógicas dos docentes; (SEDUC, 2020, p. 264).

Quando se planeja tem-se uma intenção. Com isso, a intenção do professor é de aprimorar, transformar, acertar, porém, se esse planejamento não for construído de forma consciente, a tendência será a reprodução. O ato de planejar é complexo e conta com muitos fatores que se integram e isso requer um bom preparo. Não basta dominar o assunto é preciso refletir sobre o que se pretende a partir da realidade do grupo (VASCONCELLOS, 2019).

Há de se compreender que o planejamento possibilita uma reflexão da rotina da escola e da sala de aula. É o momento em que o professor toma as decisões quanto ao seu trabalho, na busca do que se pretende alcançar em relação aos limites, avanços, dificuldades, obstáculos e potencialidades dos alunos, ou seja, organizar de forma significativa o aprendizado dos alunos.

Ao Coordenador Pedagógico cabe o desempenho de um trabalho relevante tanto para o professor quanto para os alunos. Com isso, lhe compete o apoio aos professores na reflexão da sua proposta de trabalho a partir de um contexto bem definido, pertinente e formativo, de forma que os docentes considerem essa tentativa de transformar sua prática como positiva.

Vasconcellos (2019) ainda nos diz que há diferentes formas de estruturar um planejamento, no entanto, que alguns elementos são comuns pelo fato de serem essenciais: realidade, finalidade, plano de ação, ação e avaliação. Essas dimensões do planejamento são traduzidas em grandes preocupações com o que vai ser ensinado (conteúdo), como vai ser ensinado (metodologia), porquê (necessidade) e para quê vai ser ensinado (finalidades) e como saber se os alunos estão assimilando ou não e o que fazer diante disso (avaliação), conforme explanado na figura 03.

Figura 03. Dimensões do Planejamento Anual



Fonte: Elaborado pela autora com base no esquema de Dimensões de Planejamento de Vasconcellos (2019, p. 221).

É preciso que o Coordenador Pedagógico compreenda em que seu grupo de professores se encontram e quais são suas necessidades, visto que quando um projeto de ensino é discutido durante seu processo de construção, seu valor é resgatado e sua prática é evidenciada. É por meio da interação que o Coordenador Pedagógico estabelece com os professores, que acontece o exercício de tornar a prática de sala de aula mais significativa, tendo no projeto de ensino-aprendizagem uma mediação metodológica decisiva.

O acompanhamento sistemático do processo de ensino e aprendizagem por meio das avaliações externas é realizado de forma contínua, sistemática e regular. Visa a garantia da efetividade dos planos de ação, da SEDUC, e em que medida a implementação dos projetos

está sendo realizada, mediante a verificação do ritmo de trabalho do professor, a aplicação adequada das ações, o bom uso dos recursos oferecidos, em função dos resultados propostos.

As avaliações externas podem ser um bom instrumento de apoio para o Coordenador Pedagógico e professores para refletirem e analisarem o ensino-aprendizagem da escola, isto se seus resultados forem utilizados de forma coerente e participativa, com vistas no fortalecimento da prática pedagógica discutida, pensada e planejada no início do ano letivo.

O Coordenador Pedagógico também deve se dedicar no planejamento de ações formativas que contribuam para o desenvolvimento de um professor reflexivo e pesquisador. Nos grupos de formação, trabalhos coletivos, planejamento, como no decorrer da rotina pedagógica pode-se aprofundar as discussões sobre avaliações externas, enquanto política pública e organização de ações para o trabalho do resultado do SAEGO. Esse movimento de formação voltado para o conhecimento sobre as avaliações externas estimulará a busca do conhecimento por outros documentos do campo educacional.

Sendo assim, a interação entre os pares e a troca de conhecimentos precisa ser o suporte sobre o qual o Coordenador Pedagógico planeja e desenvolve suas ações, de forma a contribuir com o processo formativo dos professores e dos alunos, tendo em mente que a escola é um campo de formação. Portanto é preciso que se considere os diálogos e que estes aconteçam nesse espaço educativo, pois são as relações que permitem o processo de ensinar e aprender.

O CP deve liderar o processo de melhoria pedagógica da escola, subsidiar o corpo docente na elaboração do planejamento anual e acompanhar a efetivação de ações que promovam a equidade e excelência da aprendizagem dos estudantes. Além disso, o coordenador deve preparar e conduzir momentos de trabalho coletivo, conselho de classe e outras reuniões/formações com temas relevantes, elaborar ou (re)elaborar o Projeto Político Pedagógico (PPP) e plano de ação para superação dos desafios da unidade escolar, realizar acompanhamento individual aos docentes, oferecer uma base teórica para nortear a reflexão sobre as práticas pedagógicas dos docentes, entre outras atividades.

Também são atribuições do Coordenador Pedagógico em Goiás:

- XIV. assegurar a participação ativa de todos os professores, garantindo a realização de um trabalho colaborativo (parceria);
- XV. subsidiar os docentes com materiais pedagógicos que atendam às necessidades de diferentes situações de ensino e aprendizagem;
- XVI. propor/orientar/acompanhar práticas inovadoras, incentivando o uso dos recursos tecnológicos disponíveis;
- XVII. estabelecer, cooperativamente, com o gestor/a, docentes e agentes administrativos educacionais, diretrizes, metas e ações estratégicas a serem

alcançadas em cada programa e/ou projeto em desenvolvimento, assegurando a sua efetividade e, por conseguinte, o sucesso do estudante;
 XVIII. organizar e coordenar, periodicamente, momentos de estudo com a equipe escolar, como forma de garantir práticas reflexivas e dialéticas, assegurar a integração e inter-relação do saber das diversas áreas e manter os professores atualizados;
 XIX. Monitorar e alimentar os sistemas de gestão no que se refere ao processo ensino-aprendizagem.
 XX. apoiar e incentivar a escola em iniciativas de inovação da gestão escolar para resultados da aprendizagem (SEDUC, 2020, p. 17-21).

As funções apresentadas ao Coordenador Pedagógico nos itens XIV a XX compreende seu trabalho como um líder colaborativo, que interage e respeita as habilidades e competências de cada indivíduo da sua equipe, onde todos compartilham responsabilidades e sejam protagonistas de suas ações. Além disso, fornecer materiais pedagógicos adequados, incentivar práticas inovadoras com recursos tecnológicos, estabelecer diretrizes e metas para programas e projetos educacionais, promover momentos de estudo com a equipe escolar, monitorar e atualizar os sistemas de gestão da escola e apoiar iniciativas de gestão escolar para melhorar os resultados de aprendizagem dos alunos.

Domingues (2014, p. 121) ilustra que “o modo de agir do Coordenador Pedagógico na condução do projeto formativo pode indicar maior ou menor envolvimento dos participantes. Se o Coordenador se colocar apenas como um controlador e não como um articulador, tenderá a criar um clima desfavorável ao debate e à reflexão, em que os profissionais dirão aquilo que consideram que o coordenador quer ouvir, mas ainda assim farão o que acreditam”.

Percebe-se, então, que cabe ao CP a complexa tarefa de auxiliar o professor no desenvolvimento do trabalho pedagógico, de forma a contribuir com a melhoria da qualidade do ensino. Seu trabalho deve estar voltado à organização, à compreensão e transformação da prática docente. E essa prática educativa e pedagógica, só pode ser compreendida e transformada, se fundamentada na compreensão dos pressupostos teóricos que as organizam. Posto isso, entende-se que as práticas são objetos de constantes reflexões e transformações na autonomia do indivíduo.

Portanto, como já evidenciado anteriormente, nas últimas décadas, grandes transformações ocorreram no cotidiano das escolas, provocadas por uma elaboração de políticas educacionais definidas sob a influência de organismos internacionais. A rede estadual de Goiás, também passou por implantação de sucessivas medidas, curriculares, organizacionais e de carreira, embasadas em princípios gerenciais que impactaram no trabalho de professores, coordenadores e da organização escolar.

Uma das medidas foi o retorno do pagamento do bônus, sendo ampliado a todos os servidores da SEDUC, administrativos e pedagógicos, profissionais responsáveis pelo cumprimento das metas pactuadas e pelos bons resultados alcançados impactando direto na aprendizagem dos alunos. A bonificação em Goiás foi paga pela primeira vez em 2012, com o Pacto pela Educação. Porém é um pagamento que está sujeito a disponibilidade orçamentária, e com a crise fiscal do estado nos últimos anos, seu pagamento ficou em suspenso.

Na garantia de melhores resultados nas avaliações externas, a política da bonificação tem servido como estratégia de incentivo aos educadores, uma vez que camufla o baixo investimento na sua remuneração para economizar recursos, em razão do valor do bônus não ser incorporado a benefícios como férias, licenças e aposentadorias. “O que está em jogo não é a possível certeza de ser sempre vigiado, tal como no clássico panóptico, e sim a incerteza e a instabilidade de ser avaliado de diferentes maneiras, por diferentes meios e por distintos agentes” (Ball, 2001, p. 110). São condições ampliam o clima de insegurança, competição e conflito entre os pares no cotidiano escolar.

No contexto atual, o Coordenador Pedagógico concentra suas atividades diárias nas OPs advindas da SEDUC, conforme já registrado em tópicos anteriores, são pautas pré-determinadas e que não apresentam muitas novidades em seu teor, tão pouco abrem para novas propostas. Cabe ao coordenador articular essas dimensões operacionais, buscar a inovação por meio de ações com ênfase na organização do trabalho pedagógico coletivo, nos processos de ensino, aprendizagem e avaliação. Nessa perspectiva, reúne condições favoráveis à constituição do seu trabalho no contexto da escola.

Quanto ao Estado, que monitora o desempenho das escolas e de seus professores por meio das avaliações externas, propõe ao Coordenador Pedagógico de forma velada, que medeie as ações e projetos entre a Secretaria e os agentes da escola. Que articule ações com os diversos segmentos do espaço educativo e que seja assegurado o fluxo de informação e o exercício da gestão democrática. São práticas que contribuem para a melhoria do aprendizado e dos índices, embora haja uma regulação do trabalho que acaba por não possibilitar um constante processo reflexivo sobre este aprendizado.

O Governo do Estado de Goiás, por meio da Lei nº 21.793, de 17 de fevereiro de 2023, institui, na Secretaria de Estado da Educação, as gratificações que especifica; altera a Lei nº 13.909, de 25 de setembro de 2001, que dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal do Magistério; e a Lei nº 20.917, de 21 de dezembro de 2020, que institui o Programa Educação Plena e Integral e dá outras providências.

Art. 1º Esta Lei dispõe sobre a Gratificação de Estímulo à Efetiva Regência de Classe - GEERC, aos professores pelo desempenho da função de regência em sala de aula, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, e a Gratificação de Coordenação Pedagógica - GRATCP, aos professores pelo desempenho da função de Coordenador Pedagógico, nas unidades escolares regulares em tempo parcial da rede estadual de ensino, para promover a valorização dos profissionais da educação (DIÁRIO OFICIAL/GO - Nº 23.985).

Essa foi mais uma iniciativa do governo do estado como estímulo à regência de classe e função de Coordenador Pedagógico, direcionada aos docentes do Ensino Fundamental e Médio, pelo seu desempenho da função nas unidades escolares de todo o território goiano.

Como apresentado, o Coordenador Pedagógico desempenha um papel relevante na organização do trabalho pedagógico em Goiás, entre eles a articulação do ensino e da aprendizagem e a formação continuada dos professores dinamizada por reflexões, estudos e buscas de novos conhecimentos e novas práticas. O Coordenador Pedagógico no contexto escolar, não se limita ao que lhe é atribuído, acaba envolto em urgências cotidianas, uma vez que, as escolas em Goiás, não contam com um quadro de apoio administrativo suficiente que abarque suas exigências.

O problema administrativo do Coordenador Pedagógico revela uma falta de planejamento público e um alinhamento às políticas neoliberais, de redução de trabalhadores no serviço público, o que acaba por intensificar o trabalho dos que nele se encontram. Essa condição afeta diretamente a qualidade do trabalho do Coordenador Pedagógico que, assim como os professores, é evocado a ser responsável, flexível, tolerante, às determinações de sua condição de professor.

CAPÍTULO III: ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO COTIDIANO ESCOLAR

Este capítulo abarcará alguns aspectos relevantes que constituem os diálogos atuais em torno da formação do profissional da educação. Para as finalidades deste trabalho, a opção foi a de compreender alguns lineamentos e articulações básicas, de modo a pinçar os elementos que auxiliam no entendimento do processo da formação continuada.

As propostas de reformas educacionais e de formação do professor devem ser compreendidas, em suas várias dimensões, na profunda e constante reestruturação das relações de produção capitalista, que geram novas políticas públicas. Ir além das tratativas e compreender a história das reformas articuladas ao contexto socioeconômico pode oportunizar o encontro a tantas perguntas surgidas durante o processo de efetivação dessas políticas.

As várias relações sociais, em determinado momento histórico, é que constituem e instituem as reformas. São os projetos dá e para a sociedade que os homens e as mulheres não somente querem conhecer, mas também influenciar em seu processo de efetivação. Assim, é importante compreendê-las como um movimento educativo, com pontos e contrapontos, com conceitos normativo-ideológico e função social definida.

Em suma, buscar-se-á a compreensão de qual a importância da formação continuada dentro das políticas educacionais, a partir dos mecanismos de qualificação e requalificação dos professores e Coordenadores Pedagógicos no campo escolar na contemporaneidade.

3.1 A Formação Continuada no contexto do trabalho

As informações no contexto atual são disseminadas com extrema rapidez, o que provoca constantes transformações nos indivíduos em aspectos social, cultural, de valores e de condutas, o que acaba por trazer um grande desafio ao profissional da educação.

A chamada sociedade da informação¹¹, decorrente do período pós-industrial, vem ganhando espaço por meio dos avanços tecnológicos e das telecomunicações. O mundo

¹¹ Segundo Luís Manuel Borges Gouveia (2004), “A Sociedade da informação está baseada nas tecnologias de informação e comunicação que envolvem a aquisição, o armazenamento, o processamento e a distribuição da informação por meios eletrônicos, como a rádio, a televisão, telefone e computadores, entre outros. Estas tecnologias não transformam a sociedade por si só, mas são utilizadas pelas pessoas em seus contextos sociais, econômicos e políticos, criando uma nova comunidade local e global: a Sociedade da Informação.” Antunes, Ana Maria Pereira (2008). «Sociedade da Informação» (PDF). Universidade de Coimbra. Consultado em 16 abr. 2023.

científico apresenta sempre novas descobertas que apontam diferentes competências possíveis de serem implementadas no campo educacional e, conseqüentemente, na sociedade em sua complexa amplitude.

Diante desse cenário flexibilizado¹² ao campo da educação, que, por sua vez, resulta em entender as mudanças na estrutura macro, para que se chegue às transformações específicas do trabalho do Coordenador Pedagógico junto ao professor, faz-se necessário uma alusão a Nóvoa (1992), que destaca a pauta da formação do docente no estímulo a uma perspectiva crítico-reflexiva sobre sua prática e de uma (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, que sejam viabilizados meios para um pensamento autônomo e de propostas de autoformação fundamentadas.

Nessa nova configuração da sociedade, na qual a escola está inserida, as exigências para o trabalho já não são mais aquelas apresentadas em décadas anteriores. O trabalho do professor, assim como o do Coordenador Pedagógico, sofreu alterações ao longo dessa reorganização estrutural. O momento requer um indivíduo com atitudes investigativas e inovadoras para lidar com as situações cotidianas e quem confirma isso é Tardif (2002):

O professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina, seu programa, além de possuir conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (TARDIF, 2002, p. 39).

O conhecimento da matéria que o professor ministra, não se refere apenas ao domínio do conteúdo, o docente deve ir além dos conceitos, faz-se necessário, dessa maneira, que a estrutura da disciplina seja contemplada. Esse domínio é de extrema importância, uma vez que contribui com a autonomia na elaboração do próprio currículo. Possibilita, também, uma mediação entre o conhecimento escolar e aquele historicamente construído, articulando e ampliando seus conhecimentos.

A compreensão desse conhecimento como aporte teórico é que dá suporte ao professor para suas ações educativas. São os resultados das experiências acumuladas e sistematizadas pela escola, que são diariamente coordenadas de forma consistente na prática com o estudante. Esse conhecimento estruturado contribui para as transformações e para os avanços pedagógicos, ao mesmo tempo em que valida a excelência do saber nos dias atuais.

Ao tratarmos de formação continuada dos profissionais da educação faz-se necessário uma breve esclarecimento sobre as diferentes terminologias que foram utilizadas no decorrer dos anos, sendo elas: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação

¹² Entende-se por flexibilizado a nova estrutura de trabalho que o capitalismo moderno exige dos profissionais da educação, em se adaptar com habilidade e dispor dos mais variados afazeres e preparo. (Entendimento da autora).

permanente, formação continuada e educação continuada. Marin (1995), se aventou a analisar alguns desses termos e situou que:

Esse repensar crítico advém da necessidade de rever tais termos presentes no discurso cotidiano dos profissionais nas escolas e nos vários níveis de administração da educação. [...], pois é com base nos conceitos subjacentes aos termos que as decisões são tomadas e as ações são propostas, justificadas e realizadas (MARIN, 1995, p. 105).

O termo reciclagem, conforme Marin (1995), assinala a modificação de um objeto ou material, sendo assim, na perspectiva dos profissionais da educação tal termo jamais poderá ser utilizado, uma vez que ele possui experiências e saberes anteriores. Sua concepção no campo educacional resultou na proposta e na implementação de cursos rápidos e descontextualizados, acrescidos de palestras e encontros ocasionais. As ponderações dos profissionais da educação nas mesas de debates sobre as ações educativas e seus significados têm levado a um uso bem reduzido dele, com tendência ao desaparecimento.

Outro termo comum na área da formação humana, incluindo os profissionais da educação, é o treinamento. Para Marin (1995), a adoção do termo treinamento desencadeia ações com finalidades mecânicas, com modelagens de comportamentos que almejam reações padronizadas. O profissional da educação exerce funções pautadas pelo uso da inteligência, portanto, é inadequado, em se tratando de agentes da educação, modelar comportamentos ou esperar reações padronizadas, principalmente em situações de formação, para que de fato haja melhorias no processo de ensino-aprendizagem.

No interior de um processo educativo, “não é mais possível pensar em um conjunto de ações capaz de completar alguém, de torná-lo perfeito, de concluí-lo, sob pena de negar a raiz da própria educação, ou seja, a ideia da educabilidade do ser humano” (MARIN, 2019, p. 109). À vista disso, a autora traz algumas inadequações a respeito do termo aperfeiçoamento.

A perfeição na atividade educativa significa não ter falhas e há tempos sabemos que, em educação, é preciso conviver com a teoria da tentativa, sendo integrada à possibilidade de ajustes em decorrência do grande número de fatores que estabelecem os processos de educação continuada. No caso dos agentes da educação, os limites são postos por fatores que independem das próprias pessoas sujeitas as interferências.

Quanto às ações de capacitação, Marin (1995) nos revela que há duas formas de concebê-las, por um lado, tornar capaz, habilitar, e, por outro, convencer, persuadir. O primeiro conjunto de ações é pertinente à ideia de educação continuada, uma vez que adota medidas para que o docente no exercício da sua função adquira melhoria para o desempenho da profissão. O outro conjunto de ações está relacionado ao convencimento e à persuasão. A

autora enfatiza que os profissionais da educação têm que ter acesso às políticas públicas para que possam conhecê-las, analisá-las, criticá-las, até mesmo aceitá-las, mas mediante o uso da razão.

A adoção dessa concepção desencadeou, entre nós, inúmeras ações de “capacitação” visando à “venda” de pacotes educacionais ou propostas fechadas aceitas acriticamente em nome da inovação e da suposta melhoria. No entanto, o que temos visto são consequências desastrosas durante e após o uso de tais materiais e processos, pois há todo tipo de desvio, de desorganização interna das escolas... (MARIN, 2019, p. 111-112).

Segundo Marin (1995), os termos Educação Permanente, Formação Continuada e Educação Continuada podem ser colocados no mesmo grupo, dada a semelhança entre eles. Adotam ações com finalidades que incorporam o conhecimento como eixo central da formação inicial e continuada. Utilizam e realizam ações elaboradas que valorizam o conhecimento histórico dos profissionais e que resultam em fundamentos para novas dinâmicas que visam à valorização e à superação das especificidades e das necessidades do grupo.

O trabalho com a educação básica requer que o professor tenha um bom desempenho teórico e metodológico, para que seu currículo esteja em sintonia com a realidade do aluno. E pensar em currículo é articular os conhecimentos de cada estudante e ir complementando de forma gradativa, ao mesmo tempo, em que é retornar-se aos conceitos fundamentais até que amplie seu conhecimento. E, Nóvoa (1992), diz que:

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas (NÓVOA, 1992, p. 27).

Como resultante desse processo reflexivo, a pesquisa nos leva a questionar o atual contexto da formação continuada que é oferecido aos agentes promotores da educação básica que atuam em sala de aula e aos que coordenam esse processo educativo, e ter a escola como referência nas formações tem sido realidade de poucos. Torna-se necessário a ampliação dessa ação no campo escolar, visto que a pluralidade de conhecimentos que o professor é capaz de alcançar por meio desses encontros formativos serão refletidos no seu fazer pedagógico.

3.2 O Coordenador Pedagógico no contexto da Formação Continuada no Estado de Goiás

Conceber a formação continuada dos professores no campo escolar como um dos fomentos para a melhoria da qualidade da educação, válida mais uma atribuição do Coordenador Pedagógico em Goiás. A figura desse agente pedagógico tem ficado cada vez mais em evidência, ao mesmo tempo em que tem feito progressos no que se refere aos aspectos administrativos. Como afirma Domingues (2014, p. 30), “a proposta não advoga a separação entre o pedagógico e o administrativo, pois a gestão escolar deve estar alicerçada numa concepção de trabalho educativo partilhado entre seus profissionais”.

O Coordenador Pedagógico é um indivíduo motivado e motivador, que busca colocar sua própria formação e capacitação como instrumento de desempenho do seu papel, ao mesmo tempo em que utiliza os desafios e indicadores diagnosticados pela carência dos professores e dos alunos sob sua responsabilidade, para respaldar suas análises e elaborar estratégias individuais e coletivas de acompanhamento e superação por meio de dinâmicas de liderança. Com isso, esse profissional tende a contribuir com sua equipe para a melhoria, numa constante retomada da atividade reflexiva¹³, para readequar e aperfeiçoar as medidas implementadas.

Tão logo se refere ao Coordenador Pedagógico, nos vem à mente que sua principal frente de trabalho é a relação com sua equipe por meio da formação, do acompanhamento pedagógico e da reflexão sobre a prática em sala de aula. Nessa conjuntura, aplicar a formação em serviço como estratégia de formação continuada dos profissionais em educação, tem se tornado um excelente argumento para amenizar o colapso da qualificação desse profissional.

Enfim, a função do Coordenador é expressiva e complexa, porém não há fórmulas de execução a serem reproduzidas. Juntamente com a gestão da escola, deve subsidiar elementos que garantam uma efetiva articulação nas ações pedagógicas em busca de respostas adequadas a cada realidade. Para tanto, deve receber uma formação, assim como o professor, pautada nas mesmas dimensões, uma vez que a denominação da sua função, aponta para a tarefa básica, que é a de coordenar, mas, para isso, tem que estar no constante movimento da reflexão-ação-reflexão da qualidade do espaço educativo de sua responsabilidade, até mesmo porque, seu trabalho sofre influências das políticas de mercado e lhe é cobrado um bom desempenho,

¹³ A noção de professor reflexivo reporta-se a Isabel Alarcão (1996, p. 44), que “baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores. É central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevisas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa”.

mediante avaliações externas, como reflexo da aprendizagem dos alunos e da qualidade do trabalho dos professores.

As políticas para formação continuada instituídas no contexto da rede pública de ensino no estado de Goiás estão relacionadas à Tutoria Pedagógica e ao Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação (CEPFOR). O centro de formação foi criado pela Lei 20.491, de 26 de junho de 2019 e tem como proposta promover e apoiar as políticas destinadas à formação dos profissionais da educação do Estado de Goiás, sendo um dos principais objetivos, cumprir a Meta 17 do Plano Estadual de Educação (PEE 2015-2025), garantindo a todos os profissionais da Educação Básica, formação continuada em sua área de atuação considerando as necessidades, as demandas e as contextualidades dos sistemas de ensino que integram o Estado de Goiás.

São realizadas formações iniciais e continuadas (presenciais e à distância) para os profissionais da educação, focadas na melhoria do aprendizado dos estudantes, na prática pedagógica dos professores e no aprimoramento das práticas de gestão e das competências de liderança no serviço público (SEDUC, 2019).

Desde 2019, o CEPFOR oferece e realiza cursos e ações formativas almejando ao aprimoramento da prática pedagógica, visto que partem da compreensão de que a formação só é eficiente quando oportunizada aos profissionais da educação com o propósito de repensarem sua prática e suas ações pedagógicas, com o objetivo de transformar a realidade escolar, em que o ensinar, o mediar conhecimento, possibilite a aprendizagem com foco na formação integral dos estudantes.

Nesse sentido, oferecem ciclos formativos *on-line*, cursos, oficinas (síncronas e assíncronas), entre outros. Para tal, são usadas diferentes plataformas de EaD. A equipe do CEPFOR tem a consciência de que a formação de professores, coordenadores e gestores representa um papel estratégico na qualidade da educação, assim, sempre que organizam algum processo formativo, levam em consideração as demandas da rede, por meio de diagnósticos via Coordenações Regionais de Educação (SEDUC, 2019).

A primeira etapa de elaboração da política de formação no estado de Goiás foi a de conhecer a situação, com suas carências e suas vantagens, da realidade na qual fariam as intervenções. O Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (IBM), no ano de 2021, foi contratado para fornecer um diagnóstico da formação continuada dos professores regentes na Rede Estadual de Goiás, no qual apresentou o seguinte sumário executivo:

- Trata-se de trabalho que fornece um diagnóstico da formação continuada dos professores regentes na rede estadual de Goiás;
- 14,9% dos docentes estaduais possuem ao menos um curso de formação continuada;
- As três áreas temáticas com menor número de docentes capacitados são: Educação do Campo; Gênero e Diversidade Sexual; e Educação para as relações étnico-raciais e história e cultura afro-brasileira e africana;
- Mais de 24% dos professores indígenas e 43% dos docentes de escolas localizadas em terras indígenas têm formação continuada;
- 1,6% dos professores da EJA e 1,9% dos de anos finais do ensino fundamental possuem cursos nas respectivas modalidades/etapas em que lecionam;
- Os docentes de Informática/Computação, Química e Biologia são os de menor proporção com formação continuada;
- As Coordenações Regionais de Educação de Inhumas, Jussara, Aparecida de Goiânia e Goiânia têm menos de 10% dos docentes com formação continuada. Já as Coordenações Regionais de Educação de Porangatu, Minaçu, Águas Lindas de Goiás, Planaltina e Silvânia detêm proporções superiores a 25% (IBM, 2021, p. 01).

Foram informações precisas para delinear os caminhos das políticas voltadas à formação continuada dos professores da Rede Estadual em Goiás. Ações essas que quando direcionadas a um público definido permitem resultados mais precisos. A caracterização do público-alvo viabiliza um melhor direcionamento das ações de práticas instrutivas, tornando os resultados mais precisos, pois atinge os reais problemas da formação. Por meio dessa pesquisa, foi possível perceber quais as regiões do estado encontravam-se com menor proporção de professores com cursos de formação continuada, ou seja, as regiões que precisavam de mais atenção e de serem prioridade.

Mesmo com a preocupação dos gestores da SEDUC na melhoria da qualidade do trabalho pedagógico, esse modelo de formação hierarquizado, em que os temas são apresentados aos profissionais da educação, acaba por reforçar focos de resistência no ambiente escolar às necessárias mudanças de práticas pedagógicas entre Coordenador Pedagógico e professores. O formato em que acontecem as formações também não foi capaz de superar o padrão técnico de formação, uma vez que não tem a garantia de que haja uma apropriação mais crítica dos temas estudados nos espaços educativos.

O Coordenador Pedagógico, ao analisar com os professores suas escolhas pedagógicas e as dificuldades que todos eles encontram na evolução do trabalho, oportuniza a tomada de consciência sobre as ações e sobre o contexto de atuação. Essa autoconsciência - não é um processo fácil - é complexa e fundamental. Configura-se como oportunidade de reflexão, para que o professor se desenvolva profissionalmente e busque compreender a realidade escolar com ações pedagógicas mais adequadas e satisfatórias. Entretanto, o fato da formação continuada na escola se constituir em uma prática nova e não ter experiências acumuladas, faz

com que muitos professores reivindiquem propostas e soluções prontas do Coordenador Pedagógico. Como afirma Garrido (2015),

Mudar práticas pedagógicas não se resume a uma tarefa técnica de implementação de novos modelos a substituir programas, métodos de ensino e formas de avaliação costumeiros [...] mudar práticas significa reconhecer limites e deficiências no próprio trabalho... olhares questionadores e de estranhamento para práticas que nos são tão familiares... alterar valores e hábitos que constituem parte importante de nossa identidade pessoal e profissional... implica mudanças nas formas de relacionamento entre os participantes... empreender mudanças em toda a cultura organizacional (GARRIDO, 2015, p. 10).

A resistência às mudanças acaba por dificultar o trabalho pedagógico da escola e põe o Coordenador Pedagógico numa posição diante do desafio de conquistar e consolidar seu espaço de atuação. A formação é um dos ambientes a ser utilizado para superar essa reação por meio do diálogo, da reflexão e da avaliação. Esse é um dos obstáculos que a função encontra ao longo de sua trajetória e o coordenador nem sempre está preparado para lidar com esses impasses. Ele absorve-se nas urgências cotidianas e nem sempre conta com o apoio da gestão para vencer esse isolamento.

Como mencionado acima, a Tutoria Pedagógica privilegia a gestão do trabalho escolar e o fazer dos profissionais da educação para a realização da formação em serviço. A formação visa ampliar o acesso à educação, favorecer o diálogo entre comunidade e escola, investir na formação de professores, desenvolver habilidades e competências pedagógicas e aprimorar aprendizagem dos estudantes. Cabe ressaltar ainda que, em geral, o tutor educacional é um profissional com experiência em educação que passa por um processo seletivo junto à Secretaria Estadual de Educação para ocupar essa função. São professores efetivos do sistema estadual de ensino e podem ser alguém do quadro docente da escola ou mesmo um professor em serviço.

As atribuições formativas que o tutor educacional desempenha com significativa potencialidade de intervenção no fazer pedagógico são voltadas para os professores, o Coordenador Pedagógico e o gestor. Isso porque a formação continuada desses agentes representa a possibilidade de aprofundar debates pertinentes ao processo educativo, ação essencial a ser realizada no espaço escolar, em razão das particularidades dos educadores que devem ser analisadas sob o parâmetro coletivo. Assim, o processo de formação continuada, em suas diversas experiências de intervenção, pode contribuir para a melhoria da articulação entre teoria e prática e garantir mais integração com o conjunto de profissionais da escola (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2011).

O trabalho do tutor educacional tende a perder autonomia por se limitar às orientações e procedimentos pedagógicos referentes a objetivos e processos avaliativos. No entanto, a dinâmica do trabalho escolar e dos processos educativos, fortalecidos pela ação dos professores e a condução de práticas democráticas pelo Coordenador Pedagógico pode resultar em experiências formativas com alto potencial de aprendizado, para além das expectativas centradas em procedimentos avaliativos, o que reforça a convicção de que a escola trabalha, tanto por parâmetros formais e burocráticos, como por processos não intencionais, porém com forte implicação educativa.

Nesse sentido, é fundamental reiterar a importância da formação continuada pelo Coordenador Pedagógico, com momentos de reflexão, aprofundamento teórico e troca de experiências, que vão se concretizando ao longo dos encontros e transcendendo os limites da complexidade que é o processo de ensino e de aprendizagem. Como nos diz Placco (2009), uma função fundamental do Coordenador Pedagógico é cuidar com atenção da formação e do desenvolvimento profissional dos professores.

Contudo, Domingues (2014, p. 153) nos afirma que, “o trabalho de formação na escola é possível, principalmente quando os professores estão envolvidos na construção desse projeto, apontando suas necessidades, discutindo seus saberes, planejando as atividades e avaliando-o”.

Dessa forma, um projeto de formação continuada organizado em torno das vivências da escola permite a busca de respostas para as carências educacionais e sociais da unidade, priorizando um processo investigativo e reflexivo capaz de promover a autonomia da instituição e do professor na gestão de sua própria formação.

Em resumo, problematizar as questões relacionadas à formação de professores centrada na escola é reconhecer a complexidade da natureza do trabalho do Coordenador Pedagógico diante das exigências do atual contexto educativo. É ter a escola e a dinâmica do trabalho pedagógico como centro das discussões nas formações docentes centradas na escola como perspectiva de construção de um processo educativo que prima pela transformação social.

3.3 Atuação do Coordenador Pedagógico no espaço educativo

Diante das pesquisas e leituras realizadas acerca da atuação do Coordenador Pedagógico na Rede Estadual de Educação em Goiás, tendo em vista a sua apresentação nos

textos legais, muitas vezes, em nossas análises, acabamos nos colocando como utópicos em defesa de um ensino público, gratuito e de qualidade, atestado pela participação efetiva e democrática dos professores na escola. No entanto, não aspiramos difundir uma ou outra postura ideológica, mas sim, compreender como tem se constituído a atuação do Coordenador Pedagógico nas escolas em Goiás.

A atuação pedagógica não se faz no vazio, ela é concreta e depende das condições objetivas para que sejam atingidas suas metas (DOMINGUES, 2014). Portanto, compreender os modos de organização da escola no sistema de ensino é fundamental para o desenvolvimento do trabalho educativo. E a equipe, quando está envolvida em um projeto único, cria condições para a busca de alternativas frente às situações desafiadoras. Com esses elementos iniciais, o Coordenador Pedagógico pode construir uma competência técnica e reflexiva que lhe permita tomar decisões e fazer escolhas mais eficazes, confiante nas experiências recém-adquiridas.

Domingues (2014, p. 41) nos traz ainda que “ser Coordenador Pedagógico significa estar imbrincado a um emaranhado de situações que o forma continuamente e orienta as suas escolhas”. Significa imergir na cultura da escola, sendo que para atuar em um espaço/tempo é preciso conhecer a rotina, a equipe de trabalho, a relação da comunidade educativa. É conhecer os limites e possibilidades da função na relação com as condições materiais e humanas. É constituir-se em um campo complexo, envolto a uma crise de identidade que perpassa a função e que precisa ser vencida, dada a abrangência que seu trabalho empreende.

Nas Diretrizes da SEDUC/GO encontram-se instrumentos orientadores ao Coordenador Pedagógico para o processo de ensino-aprendizagem do estudante, bem como a promoção da formação continuada dos professores. Nesta percepção, requer uma organização do trabalho, de forma que o Coordenador Pedagógico fortaleça seu planejamento quanto ao acompanhamento das ações pedagógicas, de maneira que a assistência aos alunos e professores aconteçam e que promova uma aprendizagem satisfatória.

Muitas questões foram trazidas acerca das atribuições do Coordenador Pedagógico, que o impede de assumir a função, tal qual designa a SEDUC. Dentre elas, os obstáculos do cotidiano, momentos que disponibilizam à gestão e aos professores, com atividades alheias às atribuições, questões disciplinares e outras. É preciso que o coordenador se conscientize do seu papel e compreenda os aspectos que marcaram a constituição histórica da sua atuação, ou seja, se recomponha no sentido de superar sua função meramente fiscalizadora e travar uma luta de resistência para a sua transformação.

A escola é um campo de muitos desafios, atualmente, são maiores ainda, por conta de fatores econômicos, sociais, culturais, o que acaba por incluir a violência, a prostituição, o tráfico, a pobreza: “[...] coordenar já traz em si certa complexidade, que difere em muito de outras funções” (SOUZA, 2008, p. 95). É um momento ao qual exige novas formas de atuação, o Coordenador Pedagógico não pode ser mais o profissional que organiza e orienta o trabalho de um grupo por intermédio de determinados métodos, de acordo com o sistema ou com o contexto que se insere, aquele que preenche formulários e cria tabelas e gráficos ou o que o dia fazendo relatórios. É preciso, que se atente às dificuldades e aos problemas que surgem, sem deixar de atender os professores em suas solicitações. Sempre mediar os aspectos teórico-práticos, atender as necessidades de assistência didático-pedagógica, o apoio ao trabalho docente precisa acontecer.

O profissional da educação tem um legado escolar ancorado em padrões burocráticos nos quais envolvem desde os primeiros contatos com a escola. Nesta tradição, as reformas e as inovações, tanto curriculares como organizacionais, são compreendidas como sendo tarefas a serem realizadas e que foram pensadas por instâncias mais qualificadas e melhor preparadas, tanto no aspecto acadêmico como administrativo.

Desse modo, observa-se que um projeto pedagógico proposto pela Secretaria de Estado da Educação às escolas, é visto como um conjunto de regras e normas que farão funcionar o trabalho coletivo da escola. Cabe ao Coordenador Pedagógico com seu grupo de professores analisar esses projetos, supervalorizados, e levantar alguns questionamentos: Quem estabeleceu estas normas e estas regras? E para quem elas foram criadas? Por quem foram feitas? Esse tipo de exercício reflexivo na escola, durante os encontros coletivos, conduzirá uma atuação mais positiva em relação às influências externas, centralizadoras e burocráticas.

De acordo com Libâneo (2011, p. 11), “A política de resultados visa muito mais a atender um problema de economia da educação do que de pedagogia e de formação dos alunos”. Nos diz que, quando um governo adota uma política educacional de resultados, acaba por fechar os olhos para os problemas sociais e econômicos, fora da escola, que é onde de fato está o problema que afeta a escola. A visão economicista da educação, sustenta a ideia de que os países enfrentam a pobreza por meio da educação. E no Estado de Goiás a crença é que os problemas econômicos e sociais podem ser solucionados por mudanças curriculares. “O insucesso da escola se deve a falta de orientação curricular aos professores e não ao

fortalecimento do seu conhecimento da matéria e conhecimento pedagógico da matéria (a profissionalidade do professor).

As escolas de Goiás seguem uma estrutura exigida pela SEDUC sobre a aplicação do Currículo Referência do Estado de Goiás¹⁴. Todo o trabalho do Coordenador Pedagógico é pautado de acordo com esse documento. Sendo que conta com a divisão de áreas de conhecimento realizada para a organização escolar, e os conteúdos subdivididos em períodos bimestrais, chamado de bimestralização. Logo, entende-se que a organização escolar no Estado de Goiás recebe fortes influências das políticas públicas de educação, pois a imposição de uma matriz de referência para as escolas, na qual a construção norteia os resultados dos exames externos, nos remete ao que já foi discutido.

Saviani (2016) nos traz de forma clara que um dos elementos delimitadores da atuação do Coordenador Pedagógico e da formação continuada, é o currículo escolar. Sustentado na lógica da relação estratégica entre avaliação/currículo.

Considerando a centralidade que assumiu a questão da avaliação aferida por meio de testes globais padronizados na organização da educação nacional e tendo em vista a menção a outros países, com destaque para os Estados Unidos tomados como referência para essa iniciativa de elaborar a “base comum nacional curricular” no Brasil, tudo indica que a função dessa nova norma é ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas. Essa circunstância coloca em evidência as limitações dessa tentativa, pois, como já advertimos, essa subordinação de toda a organização e funcionamento da educação nacional à referida concepção de avaliação implica numa grande distorção do ponto de vista pedagógico (SAVIANI, 2016, p.75).

Em meio a uma configuração de urgências e necessidades do cotidiano escolar que se acrescenta à cobrança de disseminação e acompanhamento de projetos elaborados pela Secretaria da Educação. Muitas vezes, nesta relação escola-SEDUC fica muito evidente o papel do coordenador, não no sentido de garantir a reflexão e a discussão com os professores, mas como um profissional que veicula, impõe e defende os projetos da Rede. Isso gera certo conflito entre o que está definido nas diretrizes e a realidade da escola.

Presume-se que, o processo de monitoramento, controle e poder, com a legitimação da presença dos Tutores Educacionais nas escolas, tenha vindo a ampliar a voz dos que estão promovendo as reformas na educação, enfraquecendo os processos participativos e de tomada de decisões na escola. Uma vez que acaba por induzir o Coordenador Pedagógico a usar o

¹⁴ A construção do Currículo Referência do Ensino Médio para as escolas em Goiás foi realizada a partir dos Referenciais Curriculares para o Ensino Médio no Brasil presentes nos Planos Curriculares Nacionais, às matrizes de referência do Saeb e do Enem (GOIÁS, 2016).

processo de internalização com sua equipe, fazendo-os com que ampliem suas responsabilidades individuais para o alcance dos resultados pré-estabelecidos.

Sob a perspectiva da autonomia e da descentralização, o Estado prossegue com os mecanismos que possibilitam que, toda a sociedade possa vir a ser responsável pela qualidade do ensino. Contudo, quem define os parâmetros dessa qualidade é o Estado. A transferência de recursos públicos para a iniciativa privada se apoia na justificativa da necessidade de reduzir o gasto público com o bem público, porém, o que realmente acontece é o deslocamento dos recursos financeiros para outras mãos.

Com vistas à melhoria da qualidade do ensino, cabe ao Coordenador Pedagógico promover intervenções sobre o trabalho docente em sala de aula, cabendo a eles trabalharem com as habilidades e competências determinadas pela matriz curricular. Ou seja, o trabalho do coordenador caminha em direção que resulta no processo de verificação e de intervenção das atividades pedagógicas do professor em sala de aula.

Essa intervenção no trabalho do professor, por meio das visitas em sala e dos *feedbacks*, consiste numa estratificação pedagógica. Ao considerar o professor como, bom professor ou mediano, realizando constantes visitas em suas aulas, orientando-o no que deve e no que não deve ser feito. Ou seja, os critérios utilizados pelo Coordenador Pedagógico a respeito da competência pedagógica deste ou daquele professor pode levar a formação de grupos distintos: os bons, os medianos, os que trabalham com o currículo, os que não conseguem, assim por diante.

Sob esse aspecto, o Coordenador Pedagógico assume uma postura de um supervisor (escola/empresa), verificando se o conteúdo está em ritmo adequado, se está na quantidade certa, se o professor atende a todos os alunos, se transita adequadamente em toda a sala, se é prestativo quando solicitado, apresenta domínio sobre o conteúdo apresentado, consegue a atenção de todos, entre outras coisas. Tudo isso registrado para posterior verificação do gestor e do Tutor Pedagógico.

Esse posicionamento, pode se intensificar no monitoramento e nas intervenções sobre o trabalho do professor. Ao sustentar a crença de que a metodologia e o conteúdo existentes no currículo, quando trabalhados integralmente com os estudantes são o suficiente para a ocorrência de um bom desempenho nas avaliações, assume uma postura autoritária e antidemocrática, não permitindo que atrasos ocorram no desenvolvimento do currículo.

O Coordenador Pedagógico assume novas responsabilidades internalizando-as como suas, por causa das orientações da SEDUC/GO pelos bons índices de aproveitamento dos

alunos nas avaliações internas e externas revelando que a performatividade é uma característica marcante das novas políticas.

Ao abordar os aspectos performáticos do trabalho, Ball (2005, p. 543) destaca que a performance atua como uma ferramenta de regulação mediante a avaliação do desempenho individual ou da organização, “emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meio de controle, atrito e mudança”. O controle curricular é explicitado através dos documentos pedagógicos curriculares (Orientações Pedagógicas, Cadernos de Apoio Pedagógico, Descritores) e Avaliações Bimestrais.

Nos encontros formativos com o Tutor Pedagógico, são apresentadas pastas com calendários e cronogramas de visitas à sala de aula e relatórios dos *feedbacks*, organização das formações, além de tabelas e gráficos com resultados dos alunos. O Coordenador faz registro de todo o que foi realizado com os professores e com alunos, para que seja refletido nas reuniões de tutoria.

O objetivo principal ao qual se destina o trabalho do Coordenador Pedagógico é a aprendizagem dos alunos. Assim, quanto mais os professores forem assistidos em seus trabalhos, melhores serão as atividades por eles desenvolvidas em salas de aula. Por isso, o trabalho pedagógico deve estar diretamente vinculado ao professor, para que avaliar de forma constante se as atividades encaminhadas são satisfatórias ao aluno. O professor precisa compreender esse tipo de ação como um suporte teórico-prático ao seu trabalho, desde que aconteça, sem cobranças, sem fiscalizações, ao contrário, de forma colaborativa em favor da aprendizagem dos alunos.

As dificuldades para definir o espaço de atuação do Coordenador Pedagógico da Rede Pública de Goiás, conforme estudo é o campo de trabalho, fator que ajuda a prendê-los na rede burocrática da escola. O compromisso em atender às cobranças da Secretaria da Educação, ainda marcada pelo caráter tecnicista, levam o coordenador a uma rotina burocratizada e intensa que muitas vezes minimiza seu trabalho e desvia sua atenção para o preenchimento de papéis e tabelas que não raramente, são esquecidos e pouco utilizados na reflexão da prática e na tomada de decisões.

São políticas pouco expressivas no processo de formação da identidade profissional do Coordenador Pedagógico, uma vez que, promovem um espaço de trabalho em que, de um lado, encontram-se diretamente ligado ao trabalho do professor e de outro lado, está conectado às proposições de um sistema de ensino alicerçado no capital humano, que visa a formação de alunos aptos a atenderem as exigências do mercado de trabalho. Quanto ao

coordenador tem um importante papel de mediador, assim é aquele que atua no processo de equilíbrio das tensões e conflitos que podem ser gerados pelas discordâncias existentes entre Secretaria e o pedagógico na escola.

Todavia, findamos o capítulo compreendendo um pouco mais sobre como se constitui a atuação do Coordenador Pedagógico, diante das suas condições materiais e concretas, transpondo nosso entendimento não somente orientado pela perspectiva de suas atribuições postas pelo Estado, mas também, pela compreensão que no desempenho de sua função, se configura em um agente ativo da mediação política em uma perspectiva organizacional e pedagógica, quando organiza e planeja os horários de diálogo com professores envolvendo a formação continuada, acompanha os planejamentos e as avaliações, as dificuldades de aprendizagem, as respostas às demandas da CRE e SEDUC.

Percebe-se que toda essa mediação política e pedagógica do Coordenador Pedagógico, não acontece de forma isolada e sim simultânea, manifestadas nas diversas situações e atuações que surgem no cotidiano do coordenador no interior da escola pública em Goiás.

CONCLUSÃO

Essa pesquisa analisou a atuação do Coordenador Pedagógico, considerando a sua prática diante das condições materiais e concretas das escolas da Rede Estadual de Educação de Goiás, direcionando a investigação com base na questão: Como tem se constituído a atuação do Coordenador Pedagógico na prática diante das condições materiais e concretas das escolas da Rede Estadual de Educação de Goiás?

A partir do estudo tivemos a compreensão que, a construção da identidade efetiva-se quando um sujeito se identifica e sente-se pertencente a um grupo social. É a partir desse sentimento de pertença, que ele vai interiorizando os papéis sociais dentro do grupo. O caráter indefinido do perfil e/ou papel do Coordenador Pedagógico em sua atuação se torna um ponto relevante na constituição de sua identidade. Pensar na identidade de um profissional é analisar, dentre outros aspectos, o movimento explícito e enraizado de suas características técnicas como profissional.

Compreendemos que a atuação do Coordenador Pedagógico, constitui-se pela forma que seu trabalho é compreendido e exigido pela escola. Nesse processo de compreensão, deparamos com concepções que variam desde uma atuação conectada com as atribuições da gestão, até uma atuação conduzida por um dos coordenadores, como uma atuação de um profissional da educação que sabe tomar posicionamento e que procura ser coerente com a sua função, consciente de que está num processo pedagógico interativo e exigente, em que o maior beneficiado é o aluno, mas que todos aprendem de forma processual e contínua no dia a dia da escola.

Nesse processo, entendemos ainda que o Coordenador Pedagógico tem como protagonista um sujeito concreto, que se mobiliza cotidianamente, mediante cada atuação desencadeada no exercício da sua função, toda um peso, pessoal e profissional, de experiências que acumula ao longo da sua história profissional e, que esse peso se interpõe continuamente fortalecendo sua atuação.

Também foi constatado que as condições materiais e concretas, que constituem essa atuação do Coordenador Pedagógico, podem nos conduzir a uma reflexão das práticas educativas com um olhar mais atento às múltiplas determinações que envolvem as políticas públicas destinadas à organização e ao funcionamento das instituições escolares.

O modelo de gestão tem se configurado nos espaços educativos, responsabilizando, cada vez mais, a escola pelos resultados alcançados, revelando-se muito bem definido nas concepções dos sujeitos. As atribuições direcionadas ao Coordenador Pedagógico, são bem definidas e elencadas, ele assume diferentes papéis em um contexto flexibilizado diante das atribuições evidenciadas. Porém, sua atuação perpassa o que está prescrito nas Diretrizes, o que acaba por desviar seu foco do trabalho pedagógico.

Refletimos sobre o tamanho da responsabilidade destinada ao Coordenador Pedagógico diante da função de articulador, formador e transformador. Questionamos sobre quais as condições esse profissional articulará suas atividades pedagógicas reflexivas e igualitárias, na perspectiva de uma gestão com princípios gerencialista, dentro de espaços que não se constituem democráticos. Todavia, o que o estudo bibliográfico nos mostrou foi a existência de uma articulação prescritiva aos professores.

O que poderia vir a se configurar em uma articulação compartilhada e desvinculada das prescrições elaboradas pela SEDUC/GO, onde o conhecimento do professor e do Coordenador Pedagógico coadunassem em um movimento recíproco, democrático e dialético, na verdade assume uma dimensão pouco democrática e participativa, tendo em vista que essa articulação é formalizada por documentos e orientações técnicas e pensada por pessoas distantes da realidade da escola.

Quanto ao seu papel formador, as pesquisas mostraram a necessidade em fortalecer os estudos e as práticas que consolidem a identidade profissional do Coordenador Pedagógico. Isto é, buscar compreender a real importância da assistência pedagógico-didática aos professores, visto que um professor bem assessorado pode confirmar um potencial transformador do processo de ensino e da aprendizagem dos alunos. Sendo assim, o modo

como se conduz a proposta formativa, reflete no envolvimento e engajamento do professor, com isso, os conhecimentos são produzidos e reconstruídos pelas pessoas envolvidas.

Já as políticas educacionais em Goiás, fundamentadas em orientações de organismos internacionais, que estipulam uma formação mínima e aligeirada para o mercado de trabalho, dão sustentação às avaliações externas e à formulação de instrumentos de medida para aferição das competências, tendo em vista o controle e a responsabilização das escolas e professores pelo êxito ou pelo fracasso comparados às metas projetadas para as escolas. Nesse aspecto, identificamos que as escolas adaptaram suas propostas pedagógicas para atender essas políticas com foco em resultados.

Entretanto, também nos ficou claro que o ranqueamento entre as escolas, o estabelecimento de metas, a busca pela superação dessas metas e por uma melhor classificação, vieram a favorecer o surgimento e/ou o aprimoramento de mecanismos de controle e de monitoramento do trabalho pedagógico na escola, promovendo uma cultura definida pela performatividade.

É nesse cenário recortado por indicadores e metas, por interesses pessoais e coletivos, e pelas singularidades de cada indivíduo que constitui a atuação do Coordenador Pedagógico em Goiás. É este profissional que está diretamente envolvido na organização do trabalho pedagógico da escola e, conseqüentemente, no processo de desenvolvimento da aprendizagem dos alunos que resulta no seu desempenho. Seria de grande relevância que o Coordenador Pedagógico fosse mais valorizado pelas atuais políticas públicas do Estado de Goiás, fosse reconhecido como um profissional de fundamental importância no espaço da escola.

Nesse estudo, não tivemos a pretensão de fazer um juízo de valor sobre o trabalho do Coordenador Pedagógico, visto que buscamos compreender e levantar questões sobre a atuação do Coordenador Pedagógico e não sentenciar o profissional que atua na função. Portanto, o que transpareceu na escrita desse trabalho foram compreensões e interpretações de um determinado momento, em uma determinada circunstância, em uma determinada realidade.

Tendo em vista a complexidade na qual o objeto dessa pesquisa, não damos por concluída ou esgotada a temática abordada, caso nossas conclusões configurem-se como fechadas. Além disso, ressaltamos a possibilidade de continuação desta pesquisa, uma vez que é preciso ir a campo e dialogar com o Coordenador Pedagógico a sua atuação diante das condições materiais e concretas da escola.

Ao finalizar esse estudo, ao mesmo tempo em que fomos envolvidos pelo sentimento de dever cumprido, ao verificarmos que as proposições que impulsionaram essa pesquisa

puderam ser expostas e respondidas, constatamos uma abertura a novos projetos acerca do objeto dessa pesquisa. O que vem a nutrir o desejo de ampliar os horizontes e as discussões sobre a temática abordada.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T; PLACCO, V. M. N. S. Sentidos da Coordenação Pedagógica: Motivos para permanência na função. **Psic. da Ed.**, São Paulo, v. 42, p. 61-69, 2016.

ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T; PLACCO, V. M. N. S. Legislado versus Executado: Análise das atribuições formativas do Coordenador Pedagógico. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 27, n. 64, p. 70-97, jan/abr, 2016.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org). *O Coordenador Pedagógico e a legitimidade de sua atuação*. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

ANDRÉ, M. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em Educação. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 1, n. 1, p. 119-131, 2007.

ANDRIGUETTO JUNIOR, H.; GISI, M. L. Gerencialismo e performatividade: influências na prática da gestão educacional. **Ver. Bras. Polít. Adm. Educ.**, v. 38, n. 1, e117220, 2022.

AZEVEDO, F.; PEIXOTO, A.; DORIA, A. S.; et al, **O manifesto dos pioneiros da educação nova (1932)**. [endereço eletrônico]. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/manifesto_1932.pdf>. Acesso em: 09 de fevereiro de 2023.

BALL, S. J. Diretrizes Políticas globais e relações políticas locais em educação, **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n. 2, p.99-116.

BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Traduzido por Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BORGES, M. S.; FERNANDES, R. A. C. Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás: Mecanismo Pedagógico para Gestão no Cotidiano Escolar? Universidade Federal de Goiás, 2019. Disponível em: https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/eleb-2019/2_artigos/c029.html. Acesso em: 09 de jun. 2023.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União, Poder Executivo*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 16 fev. 2023.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília, DF, 1961.

BRASIL. Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. – Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995.

BRASIL. SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica. *In.*: INEP – Instituto Nacional de Pesquisas em Educação Anísio Teixeira – Ministério da Educação. 2017. Disponível em: <[https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb#:~:text=Realizado%20desde%201990%2C%20o%20Saeb,Nacional%20Comum%20Curricular%20\(BNCC\)>](https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb#:~:text=Realizado%20desde%201990%2C%20o%20Saeb,Nacional%20Comum%20Curricular%20(BNCC)>). Acesso em: 15 abr. 2023.

BRESSER, L. C. P. Da administração pública burocrática à gerencial. **Revista do Serviço Público - RSP**, ano 47, v. 120, n. 1, p. 07-40, 1996.

CAED- Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. Disponível em: <https://institucional.caeddigital.net/projetos/saego-go.html>>. Acesso em: 17 abr. 2023.

CARNOY, Martin. **Mundialização e reforma da educação: o que os planejadores devem saber**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília: 2002. (Edição Unesco Brasil). 135 p.

CLEMENTI, N. A voz dos outros e a nossa voz: alguns fatores que intervêm na atuação do coordenador. *In.*: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. de (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2012. p. 53 - 66.

CRUVINEL, Cinara Rejane Viana Arantes. O desenvolvimento da identidade profissional de professores e a atuação da coordenação pedagógica na sua promoção. 2021. 80 fl. Dissertação (Programa de Pós-Graduação STRICTO SENSU em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia.

DIÁRIO OFICIAL. Estado de Goiás. Suplemento. Ano 186 – Diário Oficial nº 23.955. Agência Brasil Central. Disponível em: <diario_oficial_2023-02-17_suplemento_completo.pdf> Acesso em: 17 mar. 2023.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

DUBAR, Claude. **A socialização-construção das identidades sociais e profissionais**. Portugal: Porto Editora, 2005.

DUBAR, Claude. **Para uma teoria sociológica da identidade**. Em a socialização. Porto: Porto Editora, 1997.

EDUCAÇÃO, GOVERNO DO ESTADO DE GOIÁS. A História da Seduc. 2021. Disponível em: <<https://site.educacao.go.gov.br/a-secretaria/a-historia-da-seduc.html>>. Acesso em 27 de dez. 2022.

EDUCAÇÃO, GOVERNO DO ESTADO DE GOIÁS. Sobre o CEPFOR. 2019. Disponível em: <<https://site.educacao.go.gov.br/pedagogico/centro-de-formacao.html>>. Acesso em 27 de jan. 2023.

FERNANDES, M. J. S. O professor coordenador pedagógico nas escolas estaduais paulistas: da articulação pedagógica ao gerenciamento das reformas educacionais. **Educação e Pesquisa**, V. 38, N. 4, 2012.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. Tradução: Sandra Valenzuela. 7. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

FRANCA, Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas: o “Ratio Studiorum”**: Introdução e Tradução. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1952.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educação & Sociedade*. Campinas, SP, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014.

GALVÃO, Antônio Mesquita. **A crise da ética: o neoliberalismo como causa da exclusão social**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

GARRIDO, Elsa. Espaço de formação continuada para o professor coordenador. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 13. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015. p. 9-16.

GOIÁS. Decreto nº 9.920, de 6 de agosto de 2021. Aprova o Regulamento da Secretaria de Estado da Educação e dá outras providências. Diário Oficial do Estado de Goiás, Poder Executivo, Goiânia, GO, 06 de agosto de 2021. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/104255/decreto-9920>. Acesso em: 24 fev. 2023.

GOIÁS. Diretrizes do Pacto pela Educação. Goiânia. set. 2011. Disponível em: <http://www.seduc.go.gov.br/especiais/pactopelaeducacao/docs/Microsoft%20PowerPoint%20-%20Lan%20C3%A7amento%20do%20Pacto%20Pela%20Educa%20C3%A7%20C3%A3o%20-%20Reforma%20Educacional%20Goiana.pdf>. Acesso em 26 de maio. de 2023

GOIÁS. Secretaria Estadual de Educação de Goiás (SEDUC). Informações sobre a Avaliação Dirigida Amostral. Dados referentes ao ano de 2015. Disponível em: <https://portaleduca.educacao.go.gov.br/>. Acesso em: 05 fev. 2016.

GOIÁS. SEDUCE. CAEd. Revista do Sistema de Avaliação. SAEGO. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Juiz de Fora, 2015.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Trad. Flávio R. Kothe. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

INEP. Nota técnica: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb. 2007. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf. Acesso em: 10 de jun. de 2023.

INSTITUTO MAURO BORGES DE ESTATÍSTICAS E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS - IMB. Informe Técnico Ano XI – Número 07. Diagnóstico da Formação Continuada dos Professores da Rede Estadual de Educação – Goiás – 2020. Nov 2021.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A invenção de si: uma teoria da identidade**. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina. **Fundamentos de metodologia científica**. - 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

LARROSA, Jorge. Nota sobre a experiência e o saber da experiência. *In: Leituras SME*. Campinas, SP: SME, n.4, julho 2001.

LIBÂNEO, J. C. Considerações críticas sobre o documento “Diretrizes do Pacto pela Educação: Reforma Educacional Goiana”. Sintego. 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. A desfiguração da escola e a imaginação da escola socialmente justa. *In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima, [et al], (Orgs.). (De) Formação na escola: desvios e desafios*. Marília: Oficina Universitária, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. Anda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de pedagogia. *In PIMENTA. S. G. (org.). Pedagogia e pedagogos: Caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002. P. 59 a 97.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez Editora, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5ª ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LOURENÇO, Leda Maria Silva. **Funções do Coordenador Pedagógico na Guanabara: escolas oficiais do 1º grau (1ª a 4ª série)**. Rio de Janeiro: PUCRJ, 1974. Dissertação. (mestrado em educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas/ Menga Lüdke, Marli E. D. A. André**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Karina. **Os instrumentos de registro do trabalho pedagógico e a avaliação da aprendizagem: o papel do coordenador pedagógico**. São Carlos: UFSC, 2021. Dissertação (mestrado em educação). Universidade Federal de São Carlos.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de Políticas: Uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educ. Soc. Campinas*, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan/abr. 2006.

MARIN, A. J. Educação Continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. *In: MARIN, Alda Junqueira. Textos de Alda Junqueira Marin, professora* [recurso eletrônico] / Alda Junqueira Marin – 1. Ed. – Araraquara [SP]: Junqueira & Marin, 2019.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã (Feurbach)**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

MATE, Cecília H. Qual a identidade do professor coordenador pedagógico? *In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. O coordenador pedagógico e a educação continuada*. 13. ed. São Paulo: Loyola, 2009. p 19-23.

NÓVOA, António. Concepções e práticas de formação contínua de professores. *In: NÓVOA, Antonio. Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002. ISBN 972-8036-48-5. Acesso em 22 abr. de 2023.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Lisboa: **Dom Quixote**, p. 13-33, 1992. ISBN 972-20-1008-5. Acesso em 22 abr. de 2023.

OLIVEIRA, D. A. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o conteúdo latino-americano. *Educação & Sociedade, Campinas, SP*, v. 28, n. 99, p. 355-375, maio/ago. 2007.

OLIVEIRA, Lilian Haffner da Rocha, A teoria do valor em Marx e a organização do trabalho coletivo na escola: elementos para uma reflexão crítica. *In: PARO, Vitor Henrique (Org.). A teoria do valor em Marx e a educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

PAIS, José Machado. **Vida cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo, Cortez, 2003.

PEIXOTO, A. J. Divisão do trabalho pedagógico e alienação. *In: Nuances: Revista do Curso de Pedagogia, P. Prudente*, v. 1, n. 1, p. 41-47, set. 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. *In: Saberes Pedagógicos e Atividade Docente*. São Paulo: Cortez, 2002. P. 15-34.

PLACCO, V. M. N. S. Ser humano hoje: contribuições da formação e pesquisa. *In: ENS, R. T.; BEHRENS, M. A. (orgs.). Formação do professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar*. Curitiba: Champagnat, p. 135-152, 2010.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. *In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo: Edições Loyola, 2011. p. 47-60.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. A formação de professores: intenções, tensões e contradições. Relatório final. São Paulo: Fundação Victor Civita; Fundação Carlos Chagas, 2011.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T.; ALMEIDA, L. R. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. *Caderno de Pesquisa*, v. 42, n. 147, p. 754-771, 2012.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **Formação e prática do educador e do orientador**. Campinas: Papirus, 1994.

RANGEL, Mary. Supervisão: do sonho à ação – uma prática em transformação. *In: RANGEL, Mary. Considerações Sobre o Papel do Supervisor, Como Especialista Em Educação, na América Latina*. *In: JÚNIOR, Celestino Alves da Silva; RANGEL, Mary (orgs.) Nove Olhares Sobre a Supervisão*. 14ª Ed. Campinas, São Paulo: 2008.

RIZZO, A. J., & POLETTI, E. C. C. (2021). Alinhamento Construtivo e Taxonomia SOLO: relações com o Sistema de Domínio Khan Academy. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, 29, 1091-1106. DOI: 10.5753/RBIE.2021.29.0.1091.

SAVIANI, Dermeval. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Comum Curricular. *Movimento: Revista de Educação*. Faculdade de Educação – Programa de Pós - Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense. Ano 3. n.4. 2016.

SEDUC/GO. **Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás 2020-2022**. Goiânia-GO, 2020.

SILVA, L. G. A. S.; SAMPAIO, C. L. Trabalho e autonomia do coordenador pedagógico no contexto das políticas públicas educacionais implementadas no Estado de Goiás. *Aval. Púb. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 89, p. 964-983, out/dez, 2015.

SILVA, L. G. A.; TIZZO, D. P. O trabalho do tutor educacional no sistema estadual de ensino de Goiás. *Inter-Ação, Goiânia*, v. 47, n. 2, p. 779-794, 2022.

SILVA, Soane Santos. *Gestão Democrática Educacional e o Trabalho do Coordenador Pedagógico: Limites e Contradições*. Vitória da Conquista: UESB, 2020. Dissertação. (mestrado em educação). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

STUART, Hall. **A identidade cultural na pós-modernidade (trad.)**, 4a ed., Rio de Janeiro, DP&A, 2000, p. 9.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 2ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

THALHEIMER, August. **Introdução ao Materialismo Dialético**. São Paulo: Ciências Humanas Ltda, 1979.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** São Paulo: Ed. Cortez, 2019.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação.** 14. ed. São Paulo: Libertad, 2014.

VIANA, Cilânia Nunes. Avaliação da aprendizagem na perspectiva do desenvolvimento humano e a atuação da coordenação pedagógica na escola. 2021. 152 fl. Dissertação (Programa de Pós-Graduação STRICTO SENSU em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia.