

ANA CAROLINA FRANCO DOS SANTOS

**O COORDENADOR PEDAGÓGICO NA  
IMPLEMENTAÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DE  
UMA POLÍTICA CURRICULAR NO ENSINO  
FUNDAMENTAL**



ANA CAROLINA FRANCO DOS SANTOS

# **O COORDENADOR PEDAGÓGICO NA IMPLEMENTAÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DE UMA POLÍTICA CURRICULAR NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Conselho, Programa de Pós em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

**Linha de pesquisa:** Formação do professor, trabalho docente e práticas pedagógicas.

**Orientador:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria José da Silva Fernandes

ARARAQUARA – S.P.  
2022

S237c

SANTOS, Ana Carolina Franco dos

O coordenador pedagógico na implementação e consolidação de uma política curricular no Ensino Fundamental / Ana Carolina Franco dos SANTOS. -- Araraquara, 2022

129 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara

Orientadora: Maria José da Silva Fernandes

1. Coordenação pedagógica. 2. Currículo. 3. Formação continuada.

I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

ANA CAROLINA FRANCO DOS SANTOS

# O COORDENADOR PEDAGÓGICO NA IMPLEMENTAÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DE UMA POLÍTICA CURRICULAR NO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Conselho, Programa de Pós em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

**Linha de pesquisa:** Formação do professor, trabalho docente e práticas pedagógicas.

**Orientador:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria José da Silva Fernandes

Data de defesa: 25/02/2022

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientador:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria José da Silva Fernandes  
Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras - Unesp – Campus de Araraquara.

---

**Membro Titular:** Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato  
Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras - Unesp – Campus de Araraquara.

---

**Membro Titular:** Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Paula Souza Brito  
Universidade Paulista – Departamento de Educação

**Local:** Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras  
UNESP – Campus de Araraquara

Dedico essa dissertação à Deus e a meu avô que faleceu enquanto eu escrevia esse trabalho e que hoje olha por mim com o mesmo zelo de quando estava entre nós.

## AGRADECIMENTOS

- Agradeço primeiramente a minha orientadora Prof<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria José da Silva Fernandes que não só me ajudou dando direção durante todo o percurso, como foi compreensiva e parceira durante todo o processo;
- Agradeço a banca, ao Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato e a Prof<sup>o</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Paula Souza Brito pela presença, colaboração e disponibilidade;
- Agradeço as coordenadoras colegas da Prefeitura Municipal de Bauru, não somente pela participação direta na pesquisa, mas principalmente pela parceria e amizade em minha trajetória como coordenadora pedagógica;
- Agradeço a Secretaria Municipal de Educação de Bauru pela colaboração;
- Agradeço aos amigos do mestrado e aos colegas da Emef Ner Lydia Alexandrina Nava Cury pelo apoio, coleguismo e incentivo sempre;
- Agradeço aos amigos: Josiane, Helen, Aline, Roberta, Renata, Juliana, Jaqueline, Carmen, Danilo, Renato, enfim todos os amigos que mesmo que não citados aqui me incentivaram, me animaram e tornaram possível esse projeto.
- Agradeço a minha família: meus pais, meu irmão Gabriel e minha cunhada Gesiane, meus tios, minhas tias, meus primos e todos aqueles que me incentivam nos projetos profissionais e pessoais.

Enfim, não é possível terminar uma dissertação sozinha, sem a amizade, a parceria e o coleguismo das pessoas a nossa volta. Como seres sociais que somos, me construo e reconstruo diariamente também na relação com essas pessoas que direta ou indiretamente são parte fundante das minhas alegrias e conquistas.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino [...] enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

(Paulo Freire. Pedagogia da autonomia, 1997).

## RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo principal investigar a atuação do Coordenador Pedagógico na implementação e consolidação do currículo na rede municipal de ensino da prefeitura de Bauru. O trabalho também tem a finalidade de traçar as dificuldades encontradas pelos coordenadores pedagógicos na formação continuada acerca do currículo, assim como analisar se os coordenadores pedagógicos sentem-se seguros em relação a linha teórica que norteia o currículo e que tem como base a Psicologia Histórico Cultural e A Pedagogia Histórico Crítica. A análise da coordenação pedagógica justifica-se pela importância deste profissional para a formação continuada do professor e para a efetivação da proposta curricular que deve efetivar-se no âmbito do Projeto Político pedagógico (PPP) das escolas. A metodologia escolhida foi a pesquisa qualitativa, de abordagem empírica e os dados foram obtidos junto aos Coordenadores Pedagógicos por meio do instrumento questionário, enviado via Google forms, com questões fechadas e abertas. Os dados obtidos foram analisados via Análise de Conteúdo, de Laurence Bardin (2010), e evidenciam que são inúmeros os desafios para o desenvolvimento da função de coordenador diariamente, entre elas superar os entraves burocráticos e estabelecer via gestão democrática uma relação de diálogo que permita um real avanço no pedagógico escolar.

**Palavras-chave:** Coordenação pedagógica, currículo e formação continuada.

## **ABSTRACT**

This dissertation has as main objective to investigate the role of the Pedagogical Coordinator in the implementation and consolidation of the curriculum in Municipality Oriented Education in Bauru. The work also wants to show the difficulties found by pedagogical coordinators in continuing education about the curriculum, as well as analyzing whether pedagogical coordinators feel safe with the theoretical line that guides the curriculum and which is based on Historical and Cultural Psychology and Historical-Critical Pedagogy. The analysis of the pedagogical coordination is justified by the importance of this professional for the continued formation of the teacher and for the effectiveness of the curricular proposal that must be carried out in the Political Pedagogical Project (PPP) of the schools. The methodology chosen was qualitative research with an empirical approach and the data were obtained from the Pedagogical Coordinators through questionnaires sent via Google forms with closed and open questions. The data obtained were analyzed via Content Analysis, by Laurence Bardin (2010), and show that there are numerous challenges for the development of the role of coordinator on a daily basis, among them overcoming bureaucratic obstacles and establishing through democratic management a relationship of dialogue that allows a real advance in school pedagogy.

**Keywords:** Pedagogical coordination, curriculum and continuing education.

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b>	Pós-graduação.	69
<b>Gráfico 2</b>	Escola que atuava como professor.	72
<b>Gráfico 3</b>	Formações durante a elaboração do currículo.	92
<b>Gráfico 4</b>	Elaboração e implantação do currículo.	93

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	Nuvem de palavras - teoria	74
<b>Figura 2</b>	Frequência do uso de palavras - teoria	75

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	Resultados do levantamento no Scielo com o uso dos descritores "Coordenação pedagógica e currículo".	13
<b>Quadro 2</b>	Resultados do levantamento no Google Acadêmico com o uso dos descritores "coordenação pedagógica e currículo".	14
<b>Quadro 3</b>	Caracterização dos Coordenadores Pedagógicos participantes da pesquisa.	67
<b>Quadro 4</b>	Histórico profissional.	71
<b>Quadro 5</b>	Teoria e Coordenação pedagógica.	80
<b>Quadro 6</b>	Implantação do Currículo.	90
<b>Quadro 7</b>	Educadoras que serviram de pseudônimo para as Coordenadoras Pedagógicas.	126

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>13</b>
<b>2 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: PERCURSO, ATRIBUIÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA</b>	<b>18</b>
<b>3 CURRÍCULO ESCOLAR</b>	<b>42</b>
<b>3.1. Currículo: história, implementação e consolidação</b>	<b>42</b>
<b>3.2 Currículo: Construção do Currículo Municipal, Coordenação Pedagógica, Formação continuada e Pedagogia Histórico Crítica</b>	<b>55</b>
<b>4 PERCURSO METODOLÓGICO</b>	<b>63</b>
<b>4.1 Análise de dados</b>	<b>76</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>103</b>
<b>6 REFERÊNCIA</b>	<b>108</b>
<b>APÊNDICES</b>	<b>118</b>
<b>APÊNDICE A</b>	<b>119</b>
<b>APÊNDICE B</b>	<b>124</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>126</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Minha escolha pela temática se deve ao fato de, como profissional da educação, estar exercendo a função de coordenadora pedagógica, e como tal, ter participado da elaboração do currículo da Secretaria Municipal de Bauru: tanto nas reuniões que envolviam os professores nos horários de estudo coletivo (professores especialistas de Ensino Fundamental 2), como nos grupos das disciplinas específicas que estudavam a teoria dos componentes curriculares.

Estive diretamente envolvida, no ano de 2016, no grupo de elaboração do currículo de Matemática. Naquele momento eu era coordenadora do Ensino Fundamental 2 e acabei optando por essa área de conhecimento, o que também foi motivado por minha dificuldade com a disciplina enquanto era discente. O texto desse componente curricular não partiu somente da Secretaria Municipal de Educação (SME), mas, de todos nós que participamos dos estudos e elaboramos trechos e partes do currículo de forma coletiva e ativamente (éramos sete participantes). O que me colocou na situação de bastante proximidade com o documento, assim como de ter escolhido este como parte de meu objeto de análise.

No caso do Sistema Municipal de Educação a construção de um currículo coletivo, tendo como base uma teoria crítica foi, sem dúvida, um avanço em termos de políticas públicas, porém é relevante problematizar quanto efetivamente essa participação influenciou os rumos do documento elaborado ou somente sancionou decisões anteriores a ele. Também é relevante enfatizar que o frágil investimento em formação continuada, tanto para os coordenadores pedagógicos, como para os professores, pode tornar essa base curricular, tão rica, um adereço, deixando que nas unidades escolares sobressaia uma mescla de métodos e pensamentos educacionais que podem se distanciar significativamente da teoria que norteia o currículo.

A relevância do coordenador pedagógico no papel de acompanhamento do trabalho no cotidiano escolar é fundamental para a efetivação dessa proposta de ensino, muito embora não dependa apenas de sua atuação a efetivação curricular.

Para a consolidação de um currículo, pragmaticamente, é preciso um envolvimento dos coordenadores e professores, não só na elaboração do documento norteador, mas nas reflexões que surgem na rotina. Principalmente pelo fato de que a Pedagogia Histórica Crítica é uma teoria cuja transposição para o cotidiano escolar é bastante complexa e a opção por ela, sem estudos e análises

sobre como torná-la executável, pode gerar um distanciamento entre o documento e o currículo real que acontece no dia a dia.

É importante registrar também que a função de coordenação pedagógica, relevante para a efetivação do currículo no cotidiano escolar, tem passado por enormes desafios nesse momento histórico de pandemia no qual a educação escolar também é continuamente atacada por políticas públicas que diminuem a sua relevância e tentam institucionalizar o *homeschooling*. Ciente da importância da escola pública enquanto instituição do saber, busca-se entender as ações que permitem que um currículo se consolide e a importância do coordenador pedagógico nesse processo.

No início da pesquisa, quando eu estava ainda definindo a situação problema, optei por fazer um levantamento bibliográfico sobre os dois fundamentos temas que compõem esse estudo - coordenação pedagógica e currículo - buscando artigos e trabalhos que pudessem colaborar com ele. A busca foi realizada em duas distintas plataformas de buscas: a Base de dados Scielo e o Google Acadêmico.

No quadro 1 apresento os resultados baseados na base de dados da Scielo.

Quadro 1: Resultados do levantamento no Scielo com o uso dos descritores "Coordenação pedagógica e currículo"

ARTIGO	AUTORES	LOCALIZAÇÃO DA PESQUISA
Conversas de Corredores: uma pesquisa narrativa sobre coordenação pedagógica e formação continuada de professores que ensinam Matemática nos Anos Iniciais.	Marcela Lopes de Santana Harryson Júnio Lessa Gonçalves	Bolema: Boletim de Educação Matemática
Educação da vontade e renovação pedagógica nos contextos espanhol e brasileiro nas décadas iniciais do século XX.	Marcus Aurélio Taborda de Oliveira	Revista Brasileira de Educação
Formação em pesquisa na pós-graduação: práticas e desafios. A formação do pesquisador em Educação na Universidade do Estado da Bahia	Antônio Dias Nascimento	Educar em Revista

O que é o bom resultado?" Indagando o sentido da avaliação e suas articulações curriculares	Rita de Cássia Prazeres Frangella Juliana Camila Barbosa Mendes	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação
A educação das relações étnico-raciais na EJA: Entre as potencialidades e os desafios da prática pedagógica	Joana Célia dos Passos Carina Santiago dos Santos	Educação em Revista
Escolarização formal e dimensões curriculares para alunos com autismo: o estado da arte da produção acadêmica brasileira	Anderson Jonas das Neves Carolina de Santi Antonelli Mariana Girotto Carvalho da Silva Vera Lúcia Messias Fialho Capellini	Educação em Revista

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Na base de dados Scielo as palavras chave resultaram em 6 produtos de pesquisas na área, sendo apenas um artigo aproximado com o tema de estudo deste trabalho: “Conversas de Corredores: uma pesquisa narrativa sobre coordenação pedagógica e formação continuada de professores que ensinam Matemática nos Anos Iniciais”. Apesar da proximidade temática, o artigo era bem direcionado para o ensino de Matemática, não contribuindo efetivamente para a minha pesquisa.

No Google Acadêmico utilizei as palavras chaves coordenação pedagógica e currículo e encontrei inúmeros resultados, mas ao afunilar esta pesquisa com as aspas, o que diminui o alcance de busca, seis trabalhos encontrados.

No quadro 2 apresento os resultados do levantamento realizado no Google Acadêmico.

Quadro 2: Resultados do levantamento no Google Acadêmico com o uso dos descritores "coordenação pedagógica e currículo"

ARTIGO	AUTORES	LOCALIZAÇÃO DA PESQUISA
Estudo sobre o currículo no espaço da coordenação pedagógica: nexos para a formação docente.	Hélia Mara Monte dos Santos	Monografia de Especialização em Coordenação Pedagógica da Universidade de Brasília
Coordenação pedagógica em Educação Física: o impacto das escolhas curriculares na autonomia de estudantes do ensino médio.	Isabelle Guirelli Simões de Oliveira.	Monografia de Especialização em Coordenação Pedagógica da Universidade de Brasília

Educação ambiental no currículo de Geografia do 6º ano do Ensino Fundamental do Distrito Federal.	Carine de Andrade Silva	Monografia de Especialização em Coordenação Pedagógica da Universidade de Brasília
Gestão Democrática: um olhar sobre a gestão de uma escola do município de Garanhuns–PE.	José Candido Freitas Santos Kátia Costa Lima Corrêa de Araújo	Artigo da revista Educação e (Trans) Formação
Plano municipal de educação de São Carlos/SP: embates e concepções acerca das perspectivas curriculares para a Educação Infantil.	Rafaela Marchetti Ariel C. Gatti Vergna	Artigo da Anpae
A Escola que temos e a Escola que Queremos: Um Diálogo entre o CPM e Uneb	Jorge Antônio de Oliveira	Monografia da Especialização em Gestão e Tecnologias aplicadas à educação (GESTEC) da Universidade Estadual da Bahia

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Das pesquisas acima encontradas na base do Google Acadêmico somente duas se referem à coordenação pedagógica e ao currículo de Ensino Fundamental: “Estudo sobre o currículo no espaço da coordenação pedagógica: nexos para a formação docente” e “Gestão Democrática: um olhar sobre a gestão de uma escola do município de Garanhuns–PE”. Destas, apenas a primeira foi utilizada na elaboração do trabalho contribuindo para reflexões sobre quais caminhos a pesquisa iria seguir, apesar de ter sido pouco citada no texto.

Constatou-se com esse levantamento nos títulos de artigos encontrados que, apesar de, separadamente, haver muita pesquisa sobre currículo e coordenação pedagógica não há muitos trabalhos que relacionem os dois temas, tornando-se um objeto bastante pertinente na atualidade, principalmente porque a coordenação (em algumas cidades estabelecidas como cargo e em outras como função<sup>1</sup>) tem grande importância na organização do trabalho pedagógico da unidade escolar. Cunha (2006) enfatiza que entre as atribuições do coordenador pedagógico, destaca-se a questão

<sup>1</sup> Para Fernandes (2004) cargos são aqueles preenchidos mediante concurso público de provas e títulos, regulamentados por editais públicos. Para a autora função é uma ocupação temporária porque não está atrelada a realização de concurso público, ou seja, é prevista por lei, mas não está condicionada à realização de concurso público.

formativa, que perpassa a formação continuada, elemento importante em processos de implementação e consolidação dos currículos nos sistemas de ensino.

O levantamento bibliográfico inicial foi importante para definir como objetivo principal da pesquisa: “analisar o trabalho do coordenador pedagógico na elaboração, implementação e consolidação do currículo da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Bauru”. Foram definidos ainda como objetivos específicos: mapear as dificuldades encontradas pelos coordenadores pedagógicos na formação continuada e implementação do currículo; problematizar a participação dos coordenadores pedagógicos na construção do currículo; discutir a apropriação teórica acerca do currículo e a atuação do coordenador pedagógico.

Metodologicamente optou-se por uma pesquisa qualitativa, de caráter empírico, com os coordenadores pedagógicos da Prefeitura Municipal de Bauru. Dos vinte e oito professores que ocupam a função de coordenador pedagógico, treze optaram voluntariamente por responder ao questionário com questões abertas via *Google Forms*, com questões prioritariamente abertas. Para a análise dos dados foi utilizada a “Análise de conteúdo”, de Laurence Bardin.

Dada a amplitude e relevância da temática organizei esta dissertação em três capítulos. O primeiro focado no percurso e atribuições na coordenação pedagógica; o segundo discutindo aspectos relativos ao currículo escolar especialmente na perspectiva da histórico crítica, e o terceiro, com a apresentação da metodologia e os resultados da análise.

## 2. Coordenação Pedagógica: percurso, atribuição e formação continuada.

É comum ouvir-se que a coordenação pedagógica é assim: quando tudo vai bem, ninguém lembra que existe; quando vai mal, dizem que não existe; quando faz cobranças, não é preciso que exista; porém quando realmente não existe, todos concordam que deveria existir (FERNANDEZ, 2013, p. 6).

Neste capítulo discutiremos a história e o percurso teórico da coordenação pedagógica no Brasil, suas atribuições e a relação com a formação continuada.

Segundo Fernandes (2004) historicamente a função de coordenador pedagógico esteve relacionada à implantação de inovações pedagógicas e/ou de novos projetos educacionais, especialmente as baseadas em ideários progressistas ocorridas sob contextos políticos e econômicos diferenciados e voltados a tentativas de democratização do ensino.

A coordenação pedagógica tem uma história que se iniciou em décadas passadas em projetos pontuais. De acordo com Fernandes (2004) aproxima-se do trabalho dos Inspectores Escolares na década de 60, mas, no entanto, na década anterior, já haviam experiências nos colégios experimentais que se assemelhavam a função. Essas experiências ocorridas na segunda metade da década de 50 foram resultado do processo de democratização da sociedade que antecedeu o regime militar. As atribuições relativas à coordenação pedagógica, antes do golpe de 64, era assumida nas escolas regulares pelos Inspectores Escolares que possuíam a função também de supervisionar, fiscalizar e controlar o trabalho do professor. De acordo com Fernandes (2004) na década de 1920 até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1971 a “supervisão” das escolas era realizada pelos inspetores de ensino. Os inspetores eram conhecidos no sistema educacional pelas visitas às escolas que tinham caráter fiscal, mas também de orientação pedagógica.

A função de inspetor escolar era exercida por professores ou diretores que tivessem reconhecida experiência no magistério. Desta forma, a inspeção escolar era vista como um dos mais altos cargos da hierarquia escolar, numa relação que valorizava os saberes da experiência profissional. (FERNANDES, 2004, p. 44 e 45)

Lima e Silva (2020) enfatizam que a Lei nº. 5692 de 1971, imposta pelo Regime Militar, foi a primeira a reforçar o papel dos especialistas, apontando nos Arts. 33, 34 e 35 a formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de

educação por meio de curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação.

De acordo com Fernandes (2004), no decorrer dos anos finais da década de 70 e nos anos 80, uma das reivindicações dos profissionais da Educação, apropriadas pelo movimento sindical, foi a existência de um profissional nas escolas que acompanhasse e auxiliasse os educadores nas demandas pedagógicas. Este profissional no Estado de São Paulo, vem pós-redemocratização, sob a função de professor e coordenador pedagógico e começou a construir suas atribuições e necessidades na prática educativa. É provável que a criação da função nesse momento tenha sido influenciada pelas experiências anteriores e pontuais ocorridas nos Ginásios Vocacionais e Escolas Experimentais.

Venas (2012) reafirma que após a redemocratização do país, na década de 80, a coordenação pedagógica avançou nas escolas e começou a ser repensada. Segundo a autora, ao longo dos anos 90, como reflexo da década anterior e pela influência dos organismos internacionais (que possuem presença sistemática ao longo de toda a década), é apresentado ao governo federal e às secretarias estaduais a importância do papel que os atores sociais e históricos têm dentro dos sistemas educacionais, sendo fundamentais nas economias capitalistas.

Para Fernandes (2004):

A regulamentação da função de professor coordenador pedagógico abriu a possibilidade dos professores com alguma experiência profissional assumirem as atividades pedagógicas nas escolas públicas estaduais, mas a lei também tratou a coordenação de maneira genérica, não especificando claramente as atribuições ou a diferença entre ser coordenador de matérias afins ou coordenador de projetos. Talvez pelo caráter genérico das disposições legais, ela não se traduziu em ações concretas e imediatas para a expansão da função do professor coordenador pedagógico na rede estadual, sendo que até o final dos anos 80 apenas as escolas com Ciclo Básico continuavam a contar com a presença do PCP (FERNANDES, 2004, 63).

A função de Coordenador Pedagógico no Estado de São Paulo foi uma das ações reforçadas na redemocratização da escola que incluía, contraditoriamente, este trabalho num pacote de reformas educacionais que foi denominado “Escola de Cara Nova”, criado em 1995. A literatura questiona se a criação da função se devia a reforma ou se em outro cenário político ela também se mostraria necessária. Porém, apesar da função se fazer presente em distintos momentos históricos, incorporada pelas políticas públicas, ela ganha relevância com diferentes atribuições.

Durante a análise desse contexto de criação da função de PCP, algumas questões nos levaram a uma investigação mais ampla. Estaria a criação da função ligada especificamente aos momentos de reformas educacionais recentes? Em outros cenários políticos a função também se faria necessária? Por que a função, reivindicação histórica da categoria docente, foi incorporada ao pacote de reformas neoliberais? Qual a profissionalidade presente no trabalho do PCP? Com base nestas questões, passamos a trabalhar com a hipótese de que a função de professor coordenador pedagógico foi incorporada às reformas educacionais atuais mais como um mecanismo de controle do que como uma função de articulação do trabalho coletivo, essa sim uma bandeira progressista (FERNANDES, 2009, p. 4).

Segundo Fernandes (2012), a função de professor coordenador pedagógico, a partir da Resolução n.º 28/96, passou a estar presente em todas as unidades escolares da rede estadual paulista com mais de dez classes em funcionamento, segundo o estabelecido no artigo n.º 21 da Lei n.º 444/85 (São Paulo/85). A função teve papel fundamental no âmbito das reformas educacionais, implementadas após a segunda metade da década de 1990, assumindo tarefas de formação e organização dos HTPCs:

A partir desse momento, a função, associada a outras medidas reformistas, passou a ter participação importante na disseminação das políticas oficiais, justificando a preocupação anteriormente apresentada pelo sindicato dos professores, quando este apresentou dúvidas quanto à finalidade da criação da função no âmbito das reformas (FERNANDES, 2012, P. 803).

Nesse contexto inicial, a função ainda atendia a demanda dos profissionais da educação e, segundo Fernandes (2009), possibilitou aos professores sem habilitação específica e com alguma experiência profissional assumir a tarefa de coordenação pedagógica, ou seja, a função não seria ocupada por um *expert* da educação, mas por um professor, um sujeito que compreendia as dificuldades e os dilemas presentes no cotidiano dos professores da escola pública. Esse caráter protagonista contrapunha-se à tentativa de romper com a relação especialista versus professor que era muito forte no Brasil, constituindo-se, sob um discurso mais democrático, como parte de uma organização ainda verticalizada da educação.

A função do Coordenador Pedagógico se tornou mais comum na segunda metade da década de 90, pois foi apropriada pelas políticas públicas que se utilizaram da função para implantação de projetos políticos e ideológicos do Estado. Segundo Fernandes (2012) a apropriação da função de coordenação pedagógica pelas reformas é bem clara, assim como a tentativa de cooptação desta função de natureza pedagógica e democrática para a realização de um trabalho gerencial que destoa

da constituição da coordenação pedagógica como função eminentemente democrática e importante na organização pedagógica da escola.

Em momentos mais recentes, o Professor Coordenador assumiu uma função também de multiplicador na rede estadual paulista, característica que permanece diante das novas propostas que foram sendo implementadas com o Programa “Ler e Escrever”, por exemplo, adotado para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Sobre a emersão do caráter gerencial da função que surge a partir da década de 90 com foco no controle e nos resultados, Silva, Pires e Ferraz (2020) enfatizam que nesse período altera-se o papel do Estado, enfatizando estruturas organizacionais administrativas burocráticas, com vistas à produtividade nos resultados, seguindo as exigências das grandes empresas privadas.

Segundo as prerrogativas neoliberais, o indivíduo, ao não ser limitado pelo Estado, é o único responsável pelo seu sucesso ou pelo seu fracasso. Lima (2007) enfoca que, ao valorizar o indivíduo ao invés da coletividade, a doutrina liberal e, posteriormente, a neoliberal, isenta o governo da posição de vigia da economia e investe no apoio direto para a acumulação de capital. Gentili (1994) diz que o neoliberalismo se transformou em um projeto hegemônico e que para além das especificidades locais, essa ideologia articula e subordina a produção educacional às necessidades do mercado.

Nesse avanço da educação sob novas bases, a coordenação pedagógica expandiu-se nas redes e sistemas de ensino. Almeida, Souza e Placco (2016) apontam que apesar de todas regiões do Brasil contarem com o profissional coordenador pedagógico em suas redes municipais e estaduais, eles recebem denominações diversas de acordo com os lugares em que atuam. Desta forma, são denominados, dentre outras, como: pedagogo, supervisor, professor coordenador, coordenador pedagógico, orientador pedagógico. Em algumas redes aparece como cargo e em outras funções:

Os cargos são preenchidos mediante concurso público de provas e títulos, regulamentados por editais que permitem ao aprovado se efetivar no serviço público estadual, garantindo estabilidade no emprego e incorporação ao quadro de funcionários da Secretaria de Educação. A função é sempre uma ocupação temporária porque não está atrelada a realização de um concurso público de ingresso e efetivação, portanto não é prevista legalmente como um cargo a ser ocupado sem tempo definido. O acesso a uma função se dá através de designações, ou seja, autorizações para que um funcionário da Secretaria de Educação realize temporariamente atividades previstas no Estatuto do Magistério (FERNANDES, 2004, p. 52).

O fato de ser uma função que se expandiu no final do século XX, associado a uma miríade de atribuições, provocam dificuldades para a constituição da identidade e de um território próprio para atuação do coordenador pedagógico.

Mate (2014) aponta que a busca por essa territorialidade inclui a construção do espaço para a elaboração coletiva de projetos escolares que se atentem para a diversidade cultural, econômica e social dos educandos que ali atendem.

Como inventividade não rima com burocracia nem com racionalização técnica que apagam e invalidam a singularidade, talvez fosse preciso recusar algumas intervenções e/ou sugestões que venham a ser feitas formalmente e que não respondam aos projetos que estejam sendo criados. (...) Momento rico de construção de uma territorialidade que deve ser vista e trabalhada com muita perspicácia, uma vez que a retórica da autonomia, presente em muitos textos oficiais ou não, surge junto a regulamentações burocráticas difíceis de ser separadas e que, por isso mesmo, podem dificultar e até desequilibrar projetos autênticos (MATE, 2014, p. 256 e 257).

O Coordenador Pedagógico como mediador e membro da gestão escolar objetiva garantir que a escola se torne um espaço do diálogo, onde a gestão democrática seja uma constante:

Ele poderá ser visto como um mero executor de intenções individuais ou de pequenos grupos dentro da escola. Isso soaria como pensar que alguns dirigem, pensam os rumos da escola, outros a organizam e outros as executam. Ele, assim, seria um intermediário. Aliás, é assim que muitos pedagogos se veem, fazendo a “ponte” entre professores e a direção escolar. Função, organização, tarefas, atividades, podem, portanto, ser um conjunto de palavras reconhecidamente tecnicistas ou ampliadas para uma visão reflexiva e relacional de escola (POOLI, DIAS, FERREIRA; 2018, p. 9)<sup>2</sup>.

A gestão democrática exige respeito mútuo e compartilhamento de opiniões e nesse sentido é necessário que o Coordenador contribua para o alcance de um ambiente saudável, com relações interpessoais respeitadas e críticas, de forma que todos se sintam parte de um processo educativo, co-responsabilizando-se por conquistas e fracassos diários, repensando coletivamente decisões para assim alcançar um espaço no qual as pessoas se sintam mais humanas e éticas.

Apesar das dificuldades contextuais e da busca de identidade nos enfrentamentos diários, conforme discutido em Franco (2008), a existência da função de Coordenador Pedagógico foi uma conquista para o profissional docente, pois, garantiu entre os pares, um profissional responsável

---

<sup>2</sup> Pedagogo para os autores é uma forma de denominação do Coordenador Pedagógico. Em alguns estados é assim denominado.

pelo pedagógico oriundo da própria instituição escolar. Ou seja, a existência de um profissional dentro da escola, responsável pelas questões pedagógicas e de formação continuada dos professores é relevante, mas é necessário que a função não sirva apenas de objeto das políticas públicas vigentes e que assuma a incumbência de articulador do trabalho pedagógico da escola.

Uma das reivindicações históricas dos professores é que o profissional da coordenação pedagógica fosse escolhido pelos pares, representando a escola e o grupo de educadores, mas, no decorrer dos últimos anos, dentro de cada sistema ou rede de ensino, a seleção perpassou por diferentes caminhos: eleição, concurso ou indicação política.

No caso da Prefeitura Municipal de Bauru é usado o termo coordenação pedagógica para designar a função que é eletiva, sendo que os professores, juntamente com o Conselho de Escola, escolhem entre um dos que se candidatam a vaga (obrigatoriamente integrante do grupo de professores da unidade escolar) para ocupar a função. A escolha só é aberta para professores de outras unidades escolares se candidatarem à vaga na ausência de candidato habilitado na própria unidade escolar. Depois de eleito, o profissional passa por uma entrevista na Secretaria de Educação que aceita ou não a indicação feita pelo grupo.

Apesar da conquista que foi o surgimento do cargo/função de coordenador pedagógico sua origem, assim como sua permanência, não excluem as relações de poder existentes dentro das escolas. Segundo Mate (2008) embora o papel do coordenador pedagógico seja relevante, ele depende também das relações de poder da equipe escolar, que podem ser mais ou menos, hierarquizadas e autoritárias, o que dificulta novos fazeres, ideias e propostas.

O que queremos destacar é que os problemas “essencialmente” pedagógicos estão imbricados com os embates que se criam no interior das relações de poder que circulam, se transformam, se deslocam numa rede de dispositivos, vividos cotidianamente. É dentro, portanto, dessas práticas de poder – e não fora delas – que são exercidas as práticas de resistência e construção de outras práticas (MATE, 2008, p. 149).

Pragmaticamente a forma de seleção também interfere no desenvolvimento da função, apresentando vantagens e desvantagens no fato do mesmo ser uma função eletiva ou um cargo. Em relação à função, quando eleita pelos pares, o coordenador pedagógico tende a atender mais as necessidades da instituição escolar, normalmente mais enturmado com os educadores e mais comprometido com o Projeto Político Pedagógico da instituição escolar. Mas, também devido ao fato de ser uma função, esse profissional acaba não sendo remunerado de forma devida ou se torna

“subordinado” às hierarquias superiores que atrelam a função às necessidades da gestão da escola ou secretarias da educação. Obstante para esse profissional quando chega ao cargo por meio de concurso público, é o possível desconhecimento da realidade de uma dada escola e as dificuldades geradas pela ausência de uma relação próxima à gestão e aos educadores, que permitiria um trabalho pedagógico mais articulado.

A ausência de clareza quanto às atribuições do Coordenador tem, segundo Monteiro (2016), apontado para uma prática da função muitas vezes como gerente das propostas oficiais ou “apagador de incêndios”, deixando para segundo plano o caráter formativo e de suporte pedagógico que é fundamental para a construção de um Projeto Político Pedagógico (PPP) que atenda às necessidades da comunidade escolar como um todo.

Fernandes (2004) afirma que no cotidiano dos Professores Coordenadores Pedagógicos<sup>3</sup> (PCP) há uma dificuldade que é o desvio de função, afinal muitas atividades realizadas pelo PCP no dia-a-dia escolar não são parte de suas atribuições e poderiam ser realizadas por outros membros da equipe escolar. Rocha (2014) reafirma a importância da consciência da atribuição do Coordenador diante da organização escolar e da própria gestão da escola, pois o trabalho não pode ficar somente marcado pelos atos de natureza burocrática, os quais, como atos políticos que são, também interferem na definição da proposta pedagógica da escola e em sua própria função social. “Partindo desse pressuposto, podem-se identificar as funções formadora, articuladora e transformadora do papel desse profissional no ambiente escolar” (ROCHA, 2014, p. 19):

A gestão compartilhada de tarefas e atribuições vem contribuindo para uma melhor dinâmica do trabalho do coordenador e para a melhoria do trabalho do professor. Muitas vezes devido à escassez de funcionários na escola o coordenador acaba por assumir as demais funções na escola o que o intitula com um profissional “faz tudo”, nesse sentido, este acúmulo de afazeres acaba por comprometer a parte pedagógica, que é a sua principal função (ROCHA, 2014, p. 40 e 41).

Campos e Aragão (2016) reforçam a importância de a coordenação pedagógica ter clareza das suas atribuições principalmente no que concerne à formação continuada. Segundo os autores, cabe à coordenação pedagógica o papel de articular as distintas situações que emergem do cotidiano escolar, por meio do estabelecimento de relações e parcerias entre professoras, gestores e alunos.

Para Tamassia (2011) a formação compreendida como continuada:

---

<sup>3</sup> Nome anteriormente dado ao Professor Coordenador na rede estadual paulista.

Apoia-se na ideia de que a educação e a formação de professores são processos contínuos de aprendizagem que se estendem por toda a vida do profissional docente, considerados os aspectos globais do seu desenvolvimento e as suas repercussões na prática pedagógica. Dessa forma a formação continuada pode ser compreendida como desdobramento dos saberes da profissão que são adquiridos na formação inicial, tendo, em serviço, a ininterrupta formação necessária frente a um cenário em que as mudanças ocorrem numa velocidade cada vez mais intensa, exigindo dos profissionais da docência que acompanhem essas mudanças no exercício de suas práticas (p. 62).

De fato, Almeida, Souza, Placco (2016) apontam para uma constante falta de clareza a respeito das atribuições da função e ausência de diretrizes voltadas à atuação desse profissional (ou um excesso de atribuições feitas ao coordenador pedagógico por parte da legislação, das redes de ensino, do diretor, dos professores, bem como de toda a comunidade escolar), o que facilita torna-lo uma espécie de multitarefas da instituição escolar atendendo as mais diversas necessidades e relegando as questões pedagógicas que deveriam ser priorizadas. Para Lima e Silva (2020) essas atribuições interferem na constituição da identidade do coordenador, além de gerar uma sobre a função, o que desencadeia em uma “supervisão” do trabalho exercido pelo educador que de nada acrescenta as demandas educacionais da escola:

Embora a entrada dos coordenadores em nossas rotinas e sua atuação em assuntos que não são novos na estrutura educacional do país, ainda é comum a insegurança em ocupar a função de CP. Isso se deve, principalmente, por três motivos: função de origem policialesca e punitiva (supervisão); ausência de uma formação inicial sólida que responda pelas demandas esperadas para a função; e, por fim, ausência de atribuições claras acerca do cargo (LIMA e SILVA, 2020, p. 241-244).

Mate (2014) argumenta que ainda hoje há vários estilos de coordenar os trabalhos pedagógicos nas escolas, ou seja, a função continua em construção. Segundo a autora, certa angústia acompanha essas experiências singulares e às vezes isoladas, pois, além da ausência de identidade, o espaço de atuação do coordenador pedagógico parece não estar assegurado e, portanto, é ameaçado por outras formas de poder e necessidades. Porém, a autora aponta que, por outro lado, há aspectos positivos na recém institucionalização da função:

Por outro, é possível apreender um movimento criativo e inventivo em que, a despeito da não “institucionalização” da função, ou talvez por isso mesmo, existe um processo de conquista de uma “territorialidade própria”. Neste último sentido é preciso decorrer um tempo para a acomodação de conquistas pois não há, felizmente, uma tradição ou modelos que condicionem tais práticas. Elas estão se fazendo mediante um aprendizado local, com

indagações e buscas de respostas a problemas gerados no cotidiano das escolas (MATE, 2014, p. 206 e 207).

O fato de a função ser recente e estar em constante construção facilita ao sistema de ensino o repensar das atribuições do Coordenador para que as necessidades pedagógicas sejam melhor supridas. Porém, na prática, a falta de clareza das incumbências deste profissional tem gerado um abuso nas realocações do Coordenador para suprir a insuficiência de funcionários na escola (e a incompetência em alguns casos), para substituir os quadros defasados de funcionários, para cobrir as ausências dos professores, resultando na atuação como secretário de escola, merendeira, professor substituto, diretor e assim sucessivamente.

O cotidiano escolar, com suas urgências e emergências, acaba consumindo este profissional e dificultando o processo de construção de identidade e território de atuação. Também é comum que diante da falta de clareza das atribuições da função não haja interesse por parte dos professores para se candidatar a coordenador pedagógico, como aponta Lima e Silva (2020):

O que temos percebido, em nossa experiência atuando como docentes, coordenadores e gestores em escolas de Educação Básica, é que existe um limbo pedagógico destinado às atribuições e ações desse profissional nesta etapa. Na maioria dos espaços em que deve trabalhar, a própria escolha do professor que irá ocupar a função é dolorosa, os fatores são inúmeros, mas podemos listar alguns: ausência de objetividade no que diz respeito às suas verdadeiras funções e atribuições ou excesso de ações destinadas ao cargo, mas incompatíveis com seu sentido de existência; possível perda financeira na remuneração; carência de elementos da formação inicial e continuada que poderiam subsidiar o exercício na função (p. 34-35).

Lima e Silva (2020) apontam que na atualidade talvez precisássemos de um documento nacional (mais um) que trouxesse de forma clara e coesa o perfil e as atividades esperadas para este profissional em sua atuação. Mas, em nossa opinião, esta situação é paradoxal, pois, ao definir um perfil nacional podem ser ignoradas as especificidades locais, gerando-se um padrão não compatível com as necessidades das escolas. Souza; Seixas e Marques (2013) apontam que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN Nº 9394/96, impactou a identidade do Coordenador Pedagógico, ao afirmar que aos especialistas é preciso ter formação inicial em nível superior em Pedagogia ou Pós-Graduação. Para os autores, assim como a necessidade de formação específica, outro pré-requisito se torna fundamental para o exercício da função de coordenador, pois, segundo o Art. 67, é necessária a experiência docente. Questionam ainda se os currículos dos

cursos de graduação em Pedagogia estão oferecendo formação adequada para atuação na coordenação pedagógica.

É relevante refletir se um documento nacional auxiliaria na construção da identidade deste profissional, na definição de suas atribuições e no levantamento de prioridades, restringindo a atuação a gestão do pedagógico.

Tal questionamento transcende a discussão sobre a formação continuada, citando a importância da formação inicial para a construção de uma prática pedagógica satisfatória tanto por parte do educador, quanto pelos gestores das unidades escolares. Sendo o coordenador pedagógico membro do grupo de professores e também responsável, em sua função pela formação em serviço, pode ser afetado pelas falhas da sua própria formação inicial que não contribui para suprir lacunas educacionais da formação continuada pela qual é responsável.

Segundo Lima e Silva (2020) atuar como coordenador pedagógico exige mais que formação inicial, necessita capacidade e conhecimentos pedagógicos, além de habilidades para gerenciar distintas situações no âmbito escolar. Apesar de normalmente se exigir Pedagogia como formação inicial para o exercício da função ou habilitação em Gestão escolar, caso a formação inicial seja em outra licenciatura, muitas vezes a ênfase da graduação tende a ignorar a questão pedagógica. É relevante, desta maneira se atentar para a formação inicial além da continuada quando se trata dessa temática.

A função/cargo de Coordenador Pedagógico tem sofrido com sucessivas mudanças nas questões de atribuição, principalmente nas escolas públicas. “Por essa razão, o docente precisa conhecer e reelaborar sua própria prática pedagógica, não podendo repousar na tranquilidade que uma ação educativa fragmentada pode causar: a perda do controle sobre os resultados de seu trabalho” (LIMA, SILVA, 2020, p. 127-128).

A relevância desse profissional não pode ser resumida a ações de ordem prática como digitação de documentos, tarefas de ordem burocrática e cotidiana, assim como mediador de conflitos. Da mesma forma, não pode resumir sua atuação a atender as necessidades emergenciais da instituição escolar, relegando sua função formadora para assumir o papel de “bombeiro”, apagando os “incêndios” cotidianos.

Normalmente, quando existe uma ausência legal ou pragmática de suas atribuições, a maioria acaba por se envolver apenas em atividades que apenas surgem após algum fato e os autores consideram que, em muitos espaços escolares, a figura do profissional é tida

como um antídoto para problemas do cotidiano das escolas (LIMA e SILVA, 2020, p. 315-318).

Lima e Silva (2020) afirmam que esse cenário comprova que o tato político de articulação deve ser pensado nos espaços de formação inicial e continuada para os coordenadores pedagógicos, garantindo que esse profissional tenha claro que não é possível formar sua identidade se não tiver também clareza de suas atribuições como gestor pedagógico, inclusive do currículo e da avaliação, ao lado de toda a equipe gestora. Os autores também apontam que uma rotina abarrotada de atribuições leva a um esforço hercúleo do coordenador pedagógico para conseguir atender às aspirações legalmente esboçadas, como a discussão curricular, por exemplo.

Diante das divergências em relação às atribuições deste profissional é relevante apresentar os apontamentos feitos por Almeida, Souza e Placco (2016):

A análise da legislação permite identificar atribuições potencialmente formativas: - acompanhar e avaliar o ensino e o processo de aprendizagem, bem como os resultados do desempenho dos alunos; - assegurar a participação ativa de todos os professores do segmento/nível objeto da coordenação, garantindo a realização de um trabalho produtivo e integrador; - organizar e selecionar materiais adequados às diferentes situações de ensino e de aprendizagem; auxiliar o professor na organização de sua rotina de trabalho, subsidiando-o no planejamento das atividades semanais e mensais; - observar a atuação do professor em sala de aula, com a finalidade de recolher subsídios para aprimorar o trabalho docente, com vistas ao avanço da aprendizagem dos alunos (p. 76 e 77).

Placco, Souza e Almeida (2013) afirmam que as atribuições, definidas pelas legislações estaduais e/ou municipais, são muitas, envolvendo desde a liderança do projeto político pedagógico até funções administrativas de assessoramento da direção, mas, sobretudo, atividades relativas ao funcionamento pedagógico da escola e de apoio aos professores. As autoras afirmam que entre as funções do Coordenador está a avaliação dos resultados dos alunos, diagnóstico da situação de ensino e aprendizagem, supervisão e organização das ações pedagógicas cotidianas (frequência de alunos e professores), andamento do planejamento de aulas (conteúdos ensinados), planejamento das avaliações, organização de conselhos de classe, organização das avaliações externas, material necessário para as aulas e reuniões pedagógicas, atendimento de pais, etc., além da formação continuada dos professores. Em síntese, muitas tarefas destinadas ao coordenador pedagógico.

A avaliação e acompanhamento do trabalho docente é importante para replanejar as atividades pedagógicas e redefinir rotas, assim como a avaliação do discente é necessária como diagnóstico do que o aluno já assimilou dos conhecimentos a serem consolidados, definição do que

deve ser retomado e o que já foi esgotado nos conteúdos. No entanto, aos coordenadores pedagógicos têm sido destinado como atribuição o controle de resultados das avaliações externas que nos últimos anos passou a ter mais espaço que o acompanhamento efetivo do trabalho docente, como demonstram os autores abaixo:

As avaliações externas, contrariamente às perspectivas democráticas de avaliação como emancipação e condição para o desenvolvimento da autonomia da escola, têm se configurado mais como instrumentos de controle e medida do que enquanto oportunidades de participação e revisão do trabalho realizado pelas redes de ensino e escolas. Disso decorre que o trabalho docente coletivo, potencialmente pensado como instância de revisão da prática pedagógica e formação docente, passa a ser configurado segundo a lógica da adaptabilidade e da regulação, sendo que as avaliações, constituintes da totalidade escolar, ficam reduzidas à discussão sobre a adequação do currículo ao que é prescrito e cobrado nos testes padronizados, contrariando a lógica do processo educativo (CUNHA, BARBOSA e FERNANDES, 2015, p. 390).

Atrelar o trabalho coletivo na escola às avaliações externas e aos descritores necessários para essas provas é ignorar a força imprescindível do coletivo escolar na construção e reconstrução contínua do Projeto Político Pedagógico (PPP), inclusive para a definição enquanto instituição dos objetivos primordiais da prática docente. Cunha, Barbosa e Fernandes (2015) enfatizam que a (re)elaboração do PPP parte da autonomia da escola (relativa), porém ajuda a definir a identidade da unidade escolar. Segundo as autoras, o espaço coletivo de elaboração e reelaboração do PPP deve ser pautado no diálogo e reflexão coletiva definindo critérios para a organização do currículo, das metodologias de ensino e também da avaliação.

Sem dúvida, o Projeto Político Pedagógico (PPP) é uma conquista enquanto oportunidade de vivenciar a autonomia da escola e assim estabelecer uma política curricular distinta que, além do currículo oficial, leva em consideração as diferenças e necessidades de cada comunidade escolar. No entanto, Mate (2014) aponta que apesar de ser animadora tal conquista, a proposta muitas vezes remete a modelos pedagógicos prontos e, para um PPP realmente ser singular é importante exercitar o pensamento, para que novas ideias apareçam, para que projetos significativos sejam inventados: “Projetos que façam sentido para os indivíduos que deles participam em determinado contexto escolar” (MATE, 2014, p. 150). A autora ainda destaca que:

Juntamente com a invenção do projeto político pedagógico, cabe pensar na figura que lhe deu vida: a do professor coordenador pedagógico. Mais de dez anos se passaram, experiências anônimas ficaram pelo caminho, outras continuam em curso, algumas vivenciadas em âmbito mais coletivo, outras em grupos menores. Em meio a algum

desalento, há também múltiplas experiências que precisam sair da sombra e ser pensadas. (MATE, 2014, p. 146)

Cunha, Barbosa e Fernandes (2015) também reforçam que:

A identidade da escola, numa perspectiva de gestão democrática, é construída com base na participação ativa da comunidade escolar na discussão de finalidades, objetivos e ações a partir das condições concretas apresentadas. Nos últimos anos, porém, a presença ostensiva dos mecanismos de regulação, com destaque para as avaliações externas, passou a se configurar como formas de controle que dificultam a revisão crítica do trabalho e o fortalecimento das propostas negociadas pela escola, sobressaindo um tipo de organização escolar que secundariza as necessidades escolares a partir da definição pelo grupo de professores e a reorientação do trabalho pedagógico voltado para a melhoria do processo de ensino (p. 394).

Placco, Souza e Almeida (2013) afirmam que a função do Coordenador está também no acompanhamento da avaliação dos resultados dos alunos, diagnóstico da situação de ensino e aprendizagem, supervisão e organização das ações pedagógicas cotidianas. Assim, é relevante reforçar que as autoras não defendem que a execução dessas atividades deva consumir todo o tempo de acompanhamento do trabalho pedagógico e não devem se tornar mecanismos de controle institucional. Cunha, Barbosa e Fernandes (2015) ao analisar pautas das ATPC de uma escola estadual paulista, ao longo de 2014, constatam que a preocupação com os resultados do Saresp se sobressai nos encontros coletivos, desviando a atenção sobre algumas dimensões do PPP da escola e distorcendo o objetivo inicial da função do Coordenador em relação ao próprio projeto e a avaliação.

O PPP exige o diagnóstico e a análise dos resultados educacionais, assim como a proposta pedagógica da escola deve explicitar a concepção, os instrumentos, parâmetros, critérios e formas de avaliação da aprendizagem dos alunos. A avaliação é, portanto, uma das mais importantes dimensões do trabalho educativo da escola e deve servir para (re)orientar a organização pedagógica com vistas à melhoria da qualidade do ensino (CUNHA, BARBOSA e FERNANDES, 2015, p. 398).

Ao tratar da importância de se respeitar a singularidade de cada unidade escolar na definição de seu PPP, não defendemos que isso signifique isolar-se das demais unidades que compõem uma rede ou sistema de ensino, mas aceitar que a realidade diverge e se constrói a partir de necessidades próprias, para além das definições mais amplas que guiam políticas, programas e projetos.

Almeida, Souza e Placco (2016) afirmam que um coordenador comprometido deve reafirmar suas atribuições formativas entendendo que essas ações se realizam, ou podem se realizar, em momentos sistematizados ou formalizados, garantindo a realização semanal do horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC); organizar encontros de docentes por área e por série; dar atendimento individual aos professores; fornecer base teórica para nortear a reflexão sobre as práticas e conhecer o desempenho da escola em avaliações externas. Entretanto, tais atribuições só ganham sentido se houver clareza da intenção da ação, como destacado por Almeida:

Importante é sabermos que teoria e prática sempre andam juntas, mesmo que não tenhamos muita clareza sobre as teorias que estão influenciando nossa prática. Toda ação humana é marcada por uma intenção, consciente ou inconsciente. Sempre poderemos encontrar aspectos teóricos em nossas ações, ou seja, aspectos de vontade, de desejo, de imaginação e finalidades. Sempre poderemos analisar nossas ações perguntando-nos pelas intenções que as cercam. Para que haja, porém, uma relação refletida, consciente, entre teoria e prática, precisamos de um esforço intelectual, um esforço do pensamento e da reflexão, para planejarmos as etapas previstas nas teorias ou na teoria que desejamos assumir e para avaliarmos se as práticas por nós implementadas estão adequadas às nossas intenções teóricas (ALMEIDA, 2014, p. 496-503).

Assim, uma das principais atribuições do coordenador pedagógico é a de formador, construindo sua identidade cotidiana e coletivamente. Lima e Santos (2007) enfatizam que entre rupturas e permanências, o coordenador não deve perder de vista a sua atribuição maior que é a de convergência da formação de si e do outro. Tendo em vista o caráter formador do Coordenador Pedagógico e que é este o profissional que na Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) oportuniza aos educadores um aprofundamento pedagógico focado nas necessidades levantadas pela equipe escolar, como é o caso das questões curriculares, é que nos centramos em sua análise na rede municipal de Bauru.

Pooli, Dias e Ferreira (2018) afirmam que a formação continuada para profissionais da educação deve levar em consideração as especificidades do trabalho pedagógico e enfatizam que este deve ser organizado a partir do registro, do planejamento e da avaliação.

A formação, desse modo, deve estar focada na forma e no conteúdo dos currículos, assim como as necessidades educacionais apontadas pelos educadores. Sobre auxiliar nessa formação mais específica do Pedagogo, Curi (2004) afirma:

Nos cursos atuais de formação de professores polivalentes, salvo raras exceções, dá-se mais ênfase ao “saber ensinar” os conteúdos, sem preocupação com a sua ampliação e

aprofundamento; os cursos de formação de professores polivalentes geralmente caracterizam-se por não tratar ou tratar apenas superficialmente dos conhecimentos sobre os objetos de ensino com os quais o futuro professor irá trabalhar (p. 20).

Dessa forma, reforçando que apesar de muitos coordenadores pedagógicos terem como formação inicial a Pedagogia, ainda há muitos com licenciaturas e/ou habilitações e especialização em gestão escolar. Em relação aos desafios dos especialistas na função de coordenador destaca-se a formação pedagógica, devido ao fato das licenciaturas não privilegiarem o pedagógico, de forma geral. Por outro lado, Curi (2004), ao levantar a superficialidade atual da formação inicial do pedagogo no que concerne aos objetos de ensino, questiona o quanto a Pedagogia foca no ensino de Matemática, por exemplo, e não auxilia o professor a dominar o conteúdo da Matemática propriamente dito. Ou seja, na formação inicial defendida nas novas políticas, o Pedagogo não verifica se o mesmo domina a divisão, mas foca na necessidade de o educador trabalhar o concreto, inovar na didática, saber fazer e não o instrumentaliza para o trabalho docente.

Saviani (2011) afirma que na discussão sobre o problema da qualidade do ensino, a formação de professores se converteu numa das questões de maior visibilidade na sociedade, uma vez que os docentes e as instituições formadoras tendem a ser apontados como vilões pelas autoridades educacionais:

Contra a separação entre as instituições formativas e o funcionamento das escolas, propomos uma forte articulação entre os cursos de formação e o funcionamento das escolas, considerando dois aspectos: tomar o modo de funcionamento das escolas como ponto de partida da organização do processo formativo e redimensionar os estágios como instrumento que situe a administração dos sistemas de ensino, as escolas de Educação Básica e as faculdades de educação, atuando conjuntamente em regime de colaboração na formação dos novos professores (SAVIANI, 2011, p. 15).

Saviani (2011) aponta para a necessária parceria da escola com a Universidade Pública, estabelecendo diálogo com os diferentes profissionais para um caminho de uma formação continuada mais efetiva, não deixando a cargo de um único profissional a “responsabilização” pelas ditas “lacunas formativas” que todo profissional vai apresentar em qualquer ofício. Desta forma, ressaltamos que embora o coordenador pedagógico tenha importante papel na formação continuada, não pode ser responsabilizado individualmente pelos processos de aprendizagem docente no âmbito das escolas.

No cotidiano escolar, o Coordenador Pedagógico além de promover a formação continuada está incumbido de inúmeras tarefas como as apontadas por Lima e Silva (2020) o que pode dificultar uma atuação mais incisiva e direcionada aos aspectos formativos:

(...) agente principal de promover a formação continuada em serviço dos colegas e a sua própria, que acompanha o rendimento escolar dos estudantes, atende pais, alunos e professores, agenda, planeja e executa reuniões pedagógicas, realiza conselhos e pré-conselhos, é responsável pela disciplina, organiza escalas dos recursos e espaços da escola, participa de reuniões das instâncias superiores, monta cronograma de reforço escolar e outros projetos pedagógicos, é incumbido de colaborar nas entradas e saídas de turnos. Além disso, é comum que também coordene as ações de aplicação, correção e tabulação dos resultados das inúmeras avaliações de larga escala aplicadas ao longo do ano letivo (p. 289-294).

Dessa forma não se deve atribuir a atuação frente às lacunas formativas apenas ao Coordenador ou às ações de formação continuada realizadas nas escolas. Sem dúvida uma das questões primordiais da formação continuada é amenizar possíveis falhas na formação inicial. Porém, responsabilizar a escola pela resolução de lacunas formativas decorrentes de um curso de graduação de quatro anos é algo que vai além do que suas condições permitem fazer. Mesmo com bons coordenadores pedagógicos, que cumpram adequadamente suas atribuições, é difícil resolver as defasagens decorrentes de outros momentos formativos da trajetória do professor.

Silva Júnior (2013) afirma que as discussões sobre formação de professores no Brasil carecem dar maior visibilidade para os objetivos da formação, como também sobre os meios necessários à sua realização. Para tanto, o autor afirma que é preciso uma política nacional de formação que sensibilize as principais agências formadoras (universidades, faculdades e institutos superiores) para se organizarem internamente no sentido de cuidar de maneira orgânica dos processos de formação para o magistério desenvolvidos em seus diferentes departamentos. Segundo Silva Junior (2013) sabemos que a existência de uma faculdade de educação em uma universidade não significa necessariamente um projeto unitário de formação de professores para a educação básica, porque há muitas disputas internas entre diferentes áreas do conhecimento, além da formação de professores ser tratada como efeito residual de atividades voltadas prioritariamente à formação de profissionais para outras áreas.

Silva Junior (2013) aponta que deslocar a formação da universidade para a escola significa entender as exigências da atuação profissional futura e garantir formações concomitantes, porém, sem ignorar que um projeto de formação inicial em uma universidade deve conter espaços de

formação a serem desenvolvidos periódica e continuamente nas escolas de educação básica, uma vez que é nelas que ação profissional do professor irá se desenvolver ou está se desenvolvendo.

A política de formação de professores não se restringe somente oferecer ações de formação dentro do ambiente de trabalho na escola, mas também oportunizar a articulação entre a formação inicial e a continuada, no sentido de criar condições para que os professores em exercício possam retornar à universidade para manter-se atualizados e ganhar suportes teóricos para uma reflexão mais aprofundada sobre a prática de sala de aula (SILVA, 2016, p. 523-526).

Por esse lado, é clara a necessidade de pensar a formação continuada não somente como forma de suprir lacunas da formação inicial, mas como parte de um processo dialético de formação de professores, como argumenta Trojan (2018):

É evidente que a qualidade da formação inicial dos professores é importante para habilitar para o exercício da docência, mas não é o suficiente para subsidiar a prática escolar, abrangendo todos os seus problemas, assim como os novos desafios que se colocam continuamente nas escolas, em função de fatores intra e extraescolares. Assim sendo, como em todo exercício profissional a formação continuada dos professores e gestores é uma necessidade que se coloca como responsabilidade social considerando que a educação é um direito de todos e dever do Estado (TROJAN, 2018, p. 100).

Segundo Christov (2014) a própria expressão “educação continuada” traz uma crítica a termos anteriormente utilizados tais como: treinamento, capacitação e reciclagem que ignoravam a autonomia intelectual do professor, uma vez que se baseavam em propostas previamente elaboradas (receitas prontas) a serem apresentadas aos professores para que as implementassem em sala de aula:

A educação continuada se faz necessária pela própria natureza do saber e do fazer humanos como práticas que se transformam constantemente. A realidade muda e o saber que construímos sobre ela precisa ser revisto e ampliado sempre. Dessa forma, um programa de educação continuada se faz necessário para atualizarmos nossos conhecimentos, principalmente para analisarmos as mudanças que ocorrem em nossa prática, bem como para atribuímos direções esperadas a essas mudanças (CHRISTOV, 2014, p. 87-91).

Feldman (2009) reafirma a necessidade de se compreender o fenômeno educativo como uma tarefa inconclusa. Segundo o autor as pessoas não nascem educadores, se tornam educadores na interação com o outro, quando produzem sua existência relacionada com a existência do outro,

em um processo permanente de apropriação, mediação e transformação do conhecimento mediante um projeto coletivo de construção humana. Portanto, é importante também que a formação continuada envolva os membros da equipe escolar.

Segundo Freitas e Pacífico (2020), para os educadores a formação continuada deve acontecer dentro da escola a partir de problemas específicos enfrentados pela instituição porque é ela que deve lidar com as divergências do dia a dia em sala de aula. Silva (2016) faz defesa semelhante e afirma que:

Com esse acompanhamento oficial, a política de formação e as propostas de formação continuada no Brasil devem seguir as necessidades do ensino e as demandas dos professores em exercício, devendo ser assegurado o trabalho de conteúdos relacionados aos diferentes âmbitos do conhecimento profissional, de forma a promover o desenvolvimento das competências para a atuação docente, nos momentos de formulação, planejamento e avaliação de projetos avaliativos nas escolas (SILVA, 2016, p. 406-410).

Gatti (2008) afirma que a formação continuada foi precedida por problemas concretos das redes de ensino que inspiraram iniciativas chamadas de educação continuada. A autora reafirma que há críticas à construção e efetividade da formação inicial, porém, principalmente na rede pública, essas iniciativas de formação continuada foram expandindo-se devido à constatação de que os cursos de formação de professores não vinham propiciando adequada base para a atuação profissional dos educadores, sem que houvesse uma reflexão por parte das políticas públicas e uma reorganização da formação inicial para diminuir o distanciamento entre a formação teórica e a construção da prática pedagógica. Além do sentido complementar, a formação inicial assumiu outras mudanças nas exigências de formação dos professores que não condiziam com a realidade educacional brasileira, trazendo novas necessidades para a formação em serviço:

Também nas políticas implementadas essa denominação passou a cobrir, entre nós, cursos especiais de formação em nível médio ou superior para docentes atuantes nas redes municipais ou estaduais de educação básica que não tinham essas titulações, na ideia de que essa formação seria continuada por ser realizada “em serviço”. Seria uma formação complementar dos professores em exercício propiciando-lhes a titulação adequada a seu cargo, que deveria ser dada nos cursos regulares, mas que lhe é oferecida como um complemento de sua formação, uma vez que já está trabalhando na rede (GATTI, 2008, p. 59).

Gatti (2008) reforça que a educação continuada atende uma necessidade apontada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que é a de garantir aperfeiçoamento

profissional aos educadores. Segundo a pesquisadora, “As legislações, fruto de negociações sociais e políticas, abrem espaço para as iniciativas de educação continuada, ao mesmo tempo em que também as delimitam” (GATTI, 2008, p. 63), assim:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, lei n. 9.394/96) veio provocar especialmente os poderes públicos quanto a essa formação. A lei reflete um período de debates sobre a questão da importância da formação continuada e trata dela em vários de seus artigos. O artigo 67, que estipula que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, traz em seu inciso II o aperfeiçoamento profissional continuado como uma obrigação dos poderes públicos, inclusive propondo o licenciamento periódico remunerado para esse fim (GATTI, 2008, p. 64).

Gatti (2008) afirma a importância da formação continuada para a adequação do profissional da educação às demandas da atual sociedade tecnológica, além da complementação da formação inicial diante das necessidades que vão surgindo na realidade educacional contemporânea:

Na última década, a preocupação com a formação de professores entrou na pauta mundial pela conjunção de dois movimentos: de um lado, pelas pressões do mundo do trabalho, que se vem estruturando em novas condições, num modelo informatizado e com o valor adquirido pelo conhecimento, de outro, com a constatação, pelos sistemas de governo, da extensão assumida pelos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população. Uma contradição e um impasse. Políticas públicas e ações políticas movimentam-se, então, na direção de reformas curriculares e de mudanças na formação dos docentes, dos formadores das novas gerações (GATTI, 2008, p. 62).

Essas demandas de formação continuada apontadas por Gatti (2008) em relação as inovações tecnológicas foram amplificadas diante da realidade ocasionada pela pandemia da Covid 19<sup>4</sup> que obrigou as unidades escolares a incorporarem no cotidiano escolar as tecnologias digitais. Na prática diária, as formações em serviço nesse momento focaram-se na aquisição de competências tecnológicas e técnicas para permitirem aos educadores comunicarem-se com alunos e familiares em isolamento social, desenvolvendo práticas pedagógicas mínimas.

Neste contexto, algumas redes de ensino entendem a função de coordenador pedagógico como a responsável pela implementação de políticas educacionais e supervisão do trabalho docente. Almeida, Souza e Placco (2016) apontam a função formativa como uma das principais

---

<sup>4</sup> Covid é a junção de letras que se referem a (co)rona (vi)rus (d)isease, que na tradução para o português seria "doença do coronavírus". O número 19 está ligado a 2019, quando os primeiros casos foram publicamente divulgados.

atribuições do Coordenador. Ou seja, a formação continuada ou formação em serviço mostra-se fundamental para a prática pedagógica.

Christov (2014) afirma que as avaliações e as pesquisas realizadas sobre programas de educação continuada têm mostrado que seu sucesso requer como eixo fundamental a reflexão sobre a prática dos educadores envolvidos, tendo em vista as transformações desejadas para a sala de aula e para a construção da autonomia intelectual dos participantes:

Estamos cientes de que precisamos construir novas bases para pensar e para intervir nas escolas. Essa construção tem no professor coordenador um agente fundamental para garantir que os momentos de encontro na escola sejam proveitosos. É fundamental, ainda, a reorganização do tempo/espço escolar, uma vez que experiências comprovam a importância de contarmos com o mínimo de duas horas e meia/relógio por semana para reflexões coletivas (CHRISTOV, 2014, p. 132).

Nesse sentido a Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) pode ser uma oportunidade de reflexão conjunta da teoria e da prática e uma busca por objetivos comuns que garantam ao projeto educacional adotado pela escola as características do coletivo que o pensou, assim como a comunidade escolar para a qual ele é destinado. Para Vieira (2020):

Ao relacionar-se com o professor, nesse processo de formação, o coordenador estará interagindo com dimensões técnicas, ético-políticas e afetivas dos professores, o que poderá gerar mudanças na prática de ambos os profissionais, resultando no aprimoramento do processo de aprendizagem que ocorre na sala de aula. Nem tudo, todavia, dar-se-á de forma automática e positiva. Medos e resistências a mudanças poderão ocorrer de ambos os lados, dificultando o andamento do processo de transformação (p. 378).

Assim, a escola deve encontrar nesta função um representante do corpo docente na liderança de um projeto conjunto de democratização do conhecimento e de ampliação dos projetos coletivos que surgem das dificuldades e que refletem as discordâncias enquanto percurso para o crescimento pessoal e educacional. Desta forma:

O coordenador pode ser um dos agentes de mudança das práticas dos professores mediante as articulações externas que realiza entre estes, num movimento de interações permeadas por valores, convicções, atitudes; e por meio de suas articulações internas, que sua ação desencadeia nos professores, ao mobilizar suas dimensões políticas, humano-interacionais e técnicas, reveladas em sua prática. É um processo que aponta para dois movimentos: um interno/subjetivo, que se dá na pessoa do professor, ao tomar consciência de sua sincronicidade; e outro externo/objetivo, que se dá pela mediação do coordenador via formação continuada. O coordenador, quando planeja suas ações, atribui um sentido a seu trabalho (dimensão ética) e destina-lhe uma finalidade (dimensão política) e, nesse

processo de planejamento, explicita seus valores, organiza seus saberes para realizar suas intenções político-educacionais. Exerce, portanto, a consciência de sua sincronicidade. Esse movimento é gerador de nova consciência, que aponta para novas necessidades, gera novas interrogações, propicia novas construções e novas transformações (ORSOLON, 2014, p. 253-261).

Percebe-se que quando se trata de gestão escolar e de formação continuada é comum um pensamento fundamentado no operacional, segundo o qual: “(...) a sociedade seria um sistema organizado e funcional, isto é, um todo harmonioso em que o conflito seria considerado uma anomalia e a manutenção da ordem uma condição para o progresso” (FIORENTINI, 1994, pág. 15). No entanto, vivemos em uma sociedade plural, mas com fortes marcas de uma visão condicionada, herança da pedagogia “oficial” do regime militar pós-64 (behaviorista/tecnicista) que pretendia adequar a escola nos moldes de racionalização do sistema de produção capitalista e também de outros regimes autoritários que marcaram a nossa história enquanto jovem nação.

O autoritarismo está impregnado nas nossas relações e, o que é pior, não nos damos conta dele; a influência do nosso tipo de colonização (dependente e predatória) e, mais recentemente, do regime militar, está para ser decifrada ainda. Podemos ver o reflexo disso no ambiente acadêmico ou escolar, que deveria ser por excelência, o espaço do debate, do confronto de ideais e posições, de cooperação e decisões coletivas. Todavia, o que se observa é algo muito distante de tal perspectiva (VASCONCELLOS, 2006, pág. 51).

Dessa forma, tanto os gestores escolares quanto os educadores são influenciados inconscientemente e conscientemente por práticas conservadoras e autoritárias, dificultando que prevaleça no ambiente escolar uma cultura de respeito às diferenças e às divergências de opiniões e que seja fundamentada no diálogo, na participação e na divisão de deveres e responsabilidades.

O autoritarismo ainda presente nas relações organizadas de forma hierárquica (gestão-professor, professor-aluno) foi consolidado na prática no decorrer da história educacional brasileira, embora tenha sido superado no campo das ideias. Como vemos em Ferreira:

É difícil definir as causas desta importante mudança. Significou nada menos que uma revisão dos pressupostos teóricos do taylorismo e a sua substituição, mesmo que muito lentamente, por valores contemporâneos, como flexibilidade, tolerância com as diferenças, relações mais igualitárias, justiça e cidadania. Nunca mais o padrão de relacionamento autocrático, hierárquico e formalista do taylorismo recuperou o seu antigo prestígio (FERREIRA, 2003, p. 60).

Num contexto democrático reforça-se a necessidade de se superar essa visão industrial de educação e desenvolver uma convivência democrática, como enfatiza o filósofo alemão Habermas ao afirmar que “participar significa que todos podem contribuir, com igualdade de oportunidades, nos processos de formação discursiva da vontade” (1975, pág. 159).

Ferreira (2003) já apontava que propostas de gestão não convencionais se reafirmam no resgate deste espaço social caracterizado por relações igualitárias e justas, pressupondo que este tipo de organização deva necessariamente incentivar o crescimento pessoal, intelectual e técnico de cada membro, resultando na melhoria da eficiência de um coletivo no qual todos possuem grande autonomia de ação. Libâneo (1984) também discute tal questão:

Numa concepção tecnicista de escola, a direção é centralizada numa pessoa, as decisões vêm de cima para baixo, bastando cumprir um plano previamente elaborado, sem participação dos professores, especialista e usuários da escola. Já numa concepção democrático-participativa, o processo de tomada de decisões se dá coletivamente, participativamente. A direção pode assim, estar centrada no indivíduo ou no coletivo, sendo possível uma direção individualizada ou uma direção coletiva ou participativa (LIBÂNEO, 1984, pág. 79).

A partir da vivência de uma gestão pedagógica focada no coletivo, algumas experiências com formações que levaram em consideração as necessidades das escolas, dos professores e das classes, como a citada por Almeida (2014), enfatizam que quando a proposta educacional não é imposta à escola, pode ser sentida e recebida pela equipe de forma diferente. Segundo a autora, no relato da implantação do Projeto Noturno<sup>5</sup> em uma escola estadual, uma professora apontou que ao ter autonomia para diagnosticar seus problemas e propor soluções, a escola assumia suas dificuldades e tentava superá-las. A fala da educadora reforça que a escola pública é rica de experiências e os professores têm vontade de compartilhá-las com seus pares, desde que haja uma intenção comum e alguém que coordene o processo.

Almeida (2014), ao relatar a experiência com o Projeto Noturno, enfatiza que os professores que dele participaram, embora muitos não plenamente conscientes, estavam num movimento coletivo, e foi em razão dele que mudaram sua forma de trabalhar, seu jeito de se relacionar com

---

<sup>5</sup> Este projeto foi executado em 152 escolas estaduais durante 1984 e 1985 e teve por objetivo melhorar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos do noturno por meio da elaboração de propostas de melhorias específicas para cada unidade escolar. No Projeto Noturno, a coordenação pedagógica também foi exercida por um professor eleito entre os seus pares e tinha como atribuições organizar as reuniões pedagógicas e acompanhar o desenvolvimento de projetos. (FERNANDES, 2009, p. 6)

seus pares e com seus alunos. O Coordenador Pedagógico exerce assim papel fundamental ao mediar esse processo, considerando os objetivos comuns do grupo, produzindo convergência e não focando na divergência.

A relevância da participação dos professores e a gestão escolar na elaboração dos currículos e organização das práticas é uma discussão que ultrapassa os limites territoriais do Brasil e mostra-se um tema bastante recorrente inclusive no âmbito internacional.

Há um consenso, dentro e fora do Brasil, sobre a importância da coordenação/orientação pedagógica no contexto escolar, mesmo quando esta não é feita por alguém destacado nominalmente para essa atividade na escola. Pesquisas realizadas na França, Canadá, Portugal, Moçambique e Chile (PLACCO, ALMEIDA, SOUZA, 2011) mostram que há sempre um profissional que articula a formação na escola e que, em alguns casos, ele é também responsável por ela. Esse profissional, a nosso ver, tem um papel que se assemelha ao do coordenador pedagógico no Brasil (PLACCO, SOUZA e ALMEIDA, 2012, p. 759).

Placco, Souza e Almeida (2012) enfatizam que uma experiência exitosa que reforça a importância de um mediador dos processos de formação continuada, como o coordenador pedagógico, ocorreu na cidade de Nova York (EUA), cuja educação nos dez anos anteriores havia melhorado significativamente, como apontam pesquisadores da área. As autoras citam uma pesquisa realizada pela Fundação Itaú Social e pelo Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial, no período de 2007 a 2010, que, sobre essa experiência, enumeraram oito estratégias utilizadas na educação pública que auxiliaram nessa transformação dos resultados em educação. Para as autoras:

Duas dessas estratégias dizem respeito à atuação de profissional com função semelhante à do coordenador pedagógico: “apoio presencial ao professor” e “coordenação de pais”. O apoio ao professor é oferecido por um tutor, ou seja, um profissional com experiência em educação, que pode ser alguém do quadro docente da escola promovido ao cargo ou um prestador de serviços contratado pela escola para esse fim. O estudo conclui que “a formação continuada em serviço, feita no dia a dia da escola, produz resultados mais efetivos de melhoria do ensino do que oficinas e cursos oferecidos aos professores” (PLACCO, SOUZA e ALMEIDA, 2012, p. 759).

Ao ler sobre a experiência de Nova York é possível discordar do enfoque das fundações que realizaram a pesquisa. No entanto, no que tange à importância de um profissional que não só se ocupe da formação em serviço, mas também da mediação entre escola, família, professores e gestão, é relevante considerar como essa experiência mostrou-se próspera. Em A reforma

educacional de Nova York: possibilidades para o Brasil, os autores Gall e Guedes (2014) comentam essa experiência e, apesar de muitas das observações não corresponderem à perspectiva teórica desta pesquisa, enfatizam a importância do Coordenador e da formação continuada para os processos de mudança.

A discussão sobre a formação continuada em serviço e a importância de um profissional da educação para articular a questão pedagógica na escola transcende o Brasil e a citada experiência americana, demonstrando a relevância da temática em diferentes continentes. Ho (2010) afirma que nos últimos anos a participação dos professores na tomada de decisões escolares e no currículo em pré-escolas de Hong Kong tornou-se um importante tópico de discussão na Educação Infantil. Segundo a autora chinesa, a liderança dos diretores da pré-escola é fundamental na criação de estruturas e na promoção da cultura escolar para o aumento da participação do educador no currículo e na tomada de decisões pedagógicas.

Partindo da premissa de que o currículo refere-se a organização dos conhecimentos a serem priorizados no processo ensino e aprendizagem, como será discutido no capítulo a seguir, o coordenador é o profissional que pode favorecer que o mesmo se efetive e se reconstrua de acordo com o coletivo e a realidade escolar. Nesse sentido, tanto o aluno como o professor devem ser considerados sujeitos fundamentais nos processos de aprendizagem.

Enfim, a coordenação pedagógica quando parte de um grupo que é protagonista na implementação e concretização de um projeto educacional, deve levar em consideração os educandos e a comunidade escolar atendida. É o profissional que favorece a escola na construção de um Projeto Político Pedagógico (PPP) coletivo capaz de representar a equipe de profissionais que nela atuam e, conseqüentemente, os discentes para qual este projeto educacional se destina. No subcapítulo Currículo: Construção do Currículo Municipal, Coordenação Pedagógica e Formação continuada aprofundaremos o assunto ao dissertar sobre a construção coletiva de um currículo e a relevância do Coordenador Pedagógico nesse processo. Assim como na sequência trataremos a escolha pela Psicologia Histórico Cultural e a Pedagogia Histórico Crítica como teoria que norteia o currículo da rede estudada.

### 3. Currículo Escolar

#### 3.1 Currículo: história, implementação e consolidação

Em relação ao conceito de currículo Saviani (2016) afirma que:

Currículo é entendido comumente como a relação das disciplinas que compõem um curso ou a relação dos assuntos que constituem uma disciplina, no que ele coincide com o termo programa. Entretanto, no âmbito dos especialistas nessa matéria tem prevalecido a tendência a se considerar o currículo como sendo o conjunto das atividades (incluído o material físico e humano a elas destinado) que se cumprem com vistas a determinado fim. Este pode ser considerado o conceito ampliado de currículo, pois, no que toca à escola, abrange todos os elementos a ela relacionados (p. 55).

Arroyo (2013) relaciona o currículo com a disputa territorial por espaços dentro da escola, afirmando que há inúmeros segmentos e valores que devem ser introduzidos em uma proposta curricular atual.

Bioto-Cavalcanti, Teixeira e Anaya (2013) relatam que desde as escolas medievais encontrava-se o que chamamos de “currículo”. Em meados do século XVI, reverberava no círculo educacional e cultural europeu uma insatisfação com o ensino nas escolas da época e, segundo os autores, as reclamações se concentravam na demora nos estudos, no pequeno resultado de anos de esforço, na dificuldade para acessar os livros e nos vícios da escolástica que impediam o acesso da razão para além das regras da lógica aristotélica. Para os autores:

Alguns termos do ensino e da aprendizagem se tornaram tão universais que parecem existir desde sempre, mas é preciso atentar para as mudanças históricas que envolvem a história da educação e da escolarização, mudanças que, entre outros fatores, deram origem a termos e conceitos e sepultaram outros. Atribuir os termos com seus significados, considerando o contexto histórico em que emergiram, é buscar uma compreensão adequada do fenômeno educacional (BIOTO-CAVALCANTI, TEIXEIRA, ANAYA; 2013, p. 231-234).

Para Bioto-Cavalcanti, Teixeira e Anaya (2013) os elementos que historicamente estão ligados à definição de currículo – conhecimento, sequência, organização, ordenamento, aprendizado e consecução de etapas e/ou objetivos de aprendizagem - foram sendo elaborados pela escola moderna e formavam um corolário da gradação de conhecimentos que compunham as artes liberais.

O que Peter Ramus (1515-1572), um educador francês, fez foi reformular os princípios das artes do discurso em um esquema para ser ensinado. Ele organizou o conhecimento que precisava ser aprendido, transmutando-o da forma original que tinha à outra forma, em esquemas, à forma em pudesse ser aprendido. Organizou, também, instruções para os professores para que soubessem ensinar o que precisava ser aprendido (BIOTO-CAVALCANTI, TEIXEIRA, ANAYA; 2013, p. 305-308).

Goodson (2018) afirma que o College of Montaign em Paris inaugurou o sistema de classes da Renascença, mas a relação principal refere-se ao modo como a organização em classes foi associada a um currículo prescrito e organizado em estágios e níveis. O autor afirma ainda que as “pedagogias de classe<sup>6</sup>” introduzidas na Universidade de Glasgow influenciaram as escolas elementares do século XIX:

Em primeiro lugar, existe o contexto social em que o conhecimento é concebido e produzido. Em segundo lugar, existe a forma em que este mesmo conhecimento é “traduzido” para uso em ambiente educacional particular, neste caso as classes, mas posteriormente as salas de aula. O contexto social da formulação do currículo leva em consideração ambos os níveis (GOODSON, 2018, p. 50).

A relação entre as “pedagogias de classe” do século XV e XVI e um currículo sequencial e regulamentado são visíveis e a passagem para a pedagogia moderna só transportou o conceito de classe para o de sala de aula.

Bioto-Cavalcanti, Teixeira e Anaya (2013) afirmam que o termo “currículo” incorporou-se a uma base organizacional que deu suporte ao alicerce da escolarização moderna, juntamente a outros termos, elementos e um projeto de escola em gestação, a escola moderna:

Para este estudo importa considerar a origem do termo “curriculum”, por volta de fins do XVI. Não se pode dizer que um termo é um simples termo. Ele sempre está em relação direta ao fenômeno que gerou sua existência. Considerar o contexto histórico e intertextual em que o currículo apresentou-se como elemento fundamental na proposta da escola em sua forma moderna (BIOTO-CAVALCANTI, TEIXEIRA, ANAYA; 2013, p. 201-204).

---

<sup>6</sup> Pedagogia de classes para Goodson destaca a influência das disciplinas influenciando nas relações de classe e, portanto, nos mecanismos de controle social. Para o autor as formas de conhecimento que se pretendem hegemônicas não são simplesmente mantidas por estruturas sociais de caráter macro, mas fazem parte de um sofisticado mecanismo que combina a busca por recursos e por status social.

Goodson (2018) aponta que a transição do sistema de classes para o de sala de aula, durante a Revolução Industrial, no fim do século XVIII e início do XIX, foi importante para a administração da escolarização. Para Bioto-Cavalcanti, Teixeira, Anaya (2013), a escola moderna introduz novos elementos, dispositivos, termos e atores, tais como currículo e didática, professor e aluno. O profissional, naquele momento denominado “pedagogo da modernidade”, tinha vínculo direto com as igrejas a que pertenciam, os projetos nacionais que defendiam e estavam focados no homem que pretendiam formar, daí desencadearam um movimento de transformação:

O que hoje designa-se por “escola moderna” é o resultado de um processo lento e descontínuo de aproximadamente três séculos. O movimento começou com as críticas dos teóricos do século XV às escolas catedrais, monacais e às universidades. As críticas foram seguidas de propostas. Tais propostas foram gestadas num ambiente de transformações políticas, religiosas, filosóficas e sociais profundas. Teóricos, filósofos, religiosos e educadores envolvidos neste processo de repensar a educação estavam envolvidos visceralmente nestes processos (BIOTO-CAVALCANTI, TEIXEIRA, ANAYA; 2013, p. 568-572).

Apesar de existir indiretamente desde a era medieval, Silva (2005) afirma que o Currículo aparece pela primeira vez como objeto específico de estudos nos Estados Unidos, na década de 1920. Segundo o autor, com o processo de industrialização e os movimentos imigratórios que intensificaram a escolarização, houve por parte da administração da educação a necessidade de racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e avaliação dos currículos. Neste período o currículo era visto como parte de um processo de racionalização de resultados educacionais, pontualmente especificados e medidos (o que volta a estar presente na concepção neoliberal e gerencial).

Moreira (1997) aponta que nos anos 70 abriu-se novas perspectivas para os estudiosos do campo do currículo, com o surgimento de uma abordagem mais crítica das questões curriculares e da superação do caráter técnico-prescritivo até então dominante.

Segundo Silva (2005) mais importante que entender as definições últimas de currículo é compreender que a questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria curricular é a busca por saber qual conhecimento deve ser ensinado. Goodson (2018) afirma que os conflitos em torno da definição de currículo provam a existência de lutas em torno dos objetivos da escolarização. Moreira (1997) segue direção semelhante ao afirmar que:

O currículo constitui significativo instrumento utilizado por diferentes sociedades tanto para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados como para socializar as crianças e os jovens segundo valores tidos como desejáveis. Em virtude da importância desses processos, a discussão em torno do currículo assume cada vez mais lugar de destaque no conhecimento pedagógico (MOREIRA, 1997, p. 79-83).

Goodson (2018) enfatiza que o conflito em torno do currículo escrito indica publicamente as aspirações e intenções inseridas nos critérios curriculares que servem para a avaliação e análise de uma dada escolarização. Nesse sentido o currículo pode contribuir para a conservação e/ou transformação da sociedade, adequando-se às finalidades da educação. Gatti (2008) relaciona o currículo à necessidade de transformação posta pela sociedade contemporânea:

O surgimento de tantos tipos de formação não é gratuito. Tem base histórica em condições emergentes na sociedade contemporânea, nos desafios colocados aos currículos e ao ensino, nos desafios postos aos sistemas pelo acolhimento cada vez maior de crianças e jovens, nas dificuldades do dia-a-dia nos sistemas de ensino, anunciadas e enfrentadas por gestores e professores e constatadas e analisadas por pesquisas. Criaram-se o discurso da atualização e o discurso da necessidade de renovação (GATTI, 2008, p. 58).

Assimilar a trajetória do Currículo enquanto campo de estudo e a sua necessidade que emerge da prática, é fundamental para apontar as subdivisões a ele relacionadas ao longo da história e sua influência na escolarização atual. Bioto-Cavalcanti, Teixeira e Anaya (2013) afirmam que para efeito de entendimento, as teorias curriculares estão subdivididas em Teorias Tradicionais, Teorias Críticas e Teorias Pós-Críticas.” (p. 705-707), as quais agregam conceitos distintos:

Nas Teorias Tradicionais, os conceitos evidenciados são: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos; nas Teorias Críticas, salientam-se os conceitos referentes às questões de ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência; nas Teorias Pós-Críticas, evidenciam-se os conceitos de identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo (BIOTO-CAVALCANTI, TEIXEIRA, ANAYA; 2013, p. 707-712).

Nas teorias pós-críticas o conceito de identidade, ressignificação e representação entram em conflito com as teorias críticas de educação que apontam para a importância do conteúdo clássico para a escola pública, oportunizando aos educandos “competir” de igual para igual com os filhos da burguesia.

Moreira (2001) defende que para além das diferenças, há que se considerar a matéria prima do currículo – o conhecimento:

A literatura especializada tem registrado, ao longo dos tempos, diferentes significados para a palavra currículo. Dominam, dentre eles, os que associam currículo a conteúdos e os que vêem currículo como experiências de aprendizagem. Outras concepções apontam para a ideia de currículo como plano, como objetivos educacionais, como texto e, mais recentemente, como quase sinônimo de avaliação. Minha opção é admitir a importância e a necessária articulação dos diferentes elementos enfatizados em cada uma das concepções apresentadas e, ao mesmo tempo, considerar o conhecimento como a matéria prima do currículo. (MOREIRA, 2001, p. 3 e 4)

Compreender essas diferenças nos tipos de currículo é relevante para refletirmos sobre como estas teorias convergem com o currículo defendido pela gestão pública, assim como qual sobressai enquanto currículo real, aquele que emerge da prática do professor em sala de aula e se estas concepções de currículo refletem a relação teoria e prática (práxis).

Sampaio (2004) aponta que entender o currículo como prática não significa afirmar que o currículo é apenas a prática, ou que nesta sempre esteja contida um currículo explícito ou implícito. Valorizar a prática que se efetiva nas escolas como parte das dimensões do currículo real, não significa ignorar a importância do currículo escrito, que estabelece parâmetros para as instituições escolares:

Os aspectos indicados acima têm, na verdade, uma matriz central, que é a defesa da importância da escola e de seu trabalho, para todas as crianças e jovens da população, especialmente das camadas mais pobres, que procuram a escola pública. Parte-se, então, do pressuposto de que a escola pública faz sentido na medida em que consiga realizar seu trabalho específico, de conhecimento e de ampliação de horizontes, de compreensão de mundo. Daí a necessidade de esclarecer como o conhecimento é distribuído na escola (SAMPAIO, 2004, p. 25).

Refletir sobre o quanto de prática está no currículo formal e o quanto do currículo está na prática é fundamental para descortinar a realidade em que o currículo em ação se elabora e se efetiva nas escolas.

Partir da prática para compreender o currículo, na perspectiva deste estudo, significa pois toma-la como campo de currículo em ação, com o cuidado de considerar que a prática não responde apenas a exigências curriculares. As atividades escolares orientam-se por diferentes parâmetros e expressam múltiplas determinações; é na interação complexa desses fatores que se pode compreender o currículo como elemento ao mesmo tempo estruturador da prática e determinado por ela. O currículo em ação expressa-se em

situações de ensino, atividades e tarefas que, examinadas na relação com a organização da escola, podem desvelar o processo de aprendizagem e o conteúdo curricular - sua seleção, organização e avaliação (SAMPAIO, 2004, p. 43).

A construção de uma territorialidade própria no currículo adentra uma disputa por espaços que pode significar uma luta contra estruturas de poder que visem se apropriar de sua função para interesses políticos e ideológicos.

Arroyo (2013) enfatiza que as tensas reconfigurações da cultura e das identidades trazidas pela diversidade dos movimentos e de ações coletivas resultam na reconfiguração do território dos currículos de formação e de educação básica. Segundo o autor os conhecimentos e os valores aprendidos nessa diversidade de lutas por identidades coletivas pressionam para obter vez nos currículos escolares.

Para além da luta por territorialidade, Apple (2008) afirma que o conhecimento escolar tem raízes ideológicas e fomenta discussões com questões como: “O que de fato se ensina nas escolas?” e “Quais são as funções manifestas e latentes do conhecimento ensinado nas escolas?” entre outras. Segundo o autor essas questões estão diretamente relacionadas com a cultura e com a não neutralidade das escolhas realizadas:

A educação está intimamente ligada à política da cultura. O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. (APPLE, 2001, p. 71)

A composição curricular com seus conteúdos é resultado de tensões e conflitos. Apple aponta que estamos vivendo uma restauração conservadora que interfere diretamente no que é considerado conhecimento oficial. Segundo o autor, dessa forma, o currículo “não deve ser apresentado como "objetivo", mas deve, ao contrário, subjetivar-se constantemente, de forma a que possamos "Reconhecer as próprias raízes na cultura, na história e nos interesses sociais que lhe deram origem” (APPLE, 2001, p. 90).

Arroyo (2013) afirma que na construção do sistema escolar o currículo é o núcleo e o espaço estruturante da função da escola. Segundo o autor, o currículo na prática é onde vivem as realizações e as frustrações do profissional docente e por isso é tão importante na investigação dos compromissos ético-políticos da profissão de professor.

Segundo Silva (2005):

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (p. 150).

Arroyo (2013) enfatiza que diante desta importância, o currículo é campo de disputas, é o objetivo de lutas por territórios de direitos que reconfiguram a cultura e as identidades docentes. Para o autor, buscando garantir essa diversidade curricular, foram criados cursos superiores de Pedagogia da Terra, Formação de professores do campo, Indígenas, Quilombolas e a implementação das Leis como a 10.639/03 e a 11645/08. Esta disputa por espaços ampliou a diversidade de currículos de formação de professores, mas deu origem a disputas por territórios e pela superação de fronteiras.

Para Moreira (2002), os currículos não são permanentes, mas expressam instabilidade e inacabamento:

Propõe-se, então, a teorizar sobre as concepções de diferença e de identidade, bem como a analisar as implicações dessas concepções para o currículo. Resumindo seus pontos de vista, Silva argumenta que identidade e diferença são interdependentes e que a identidade não é uma essência, não é um dado, não é fixa, nem estável, nem coerente, nem unificada, nem homogênea, nem definitiva, nem idêntica. É, sim, instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. É uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. Por fim, identidade e diferença ligam-se a estruturas discursivas, a sistemas de representação e a relações de poder (MOREIRA, 2002, p. 24).

Moreira (1997) enfatiza que a despeito dessa disputa por um espaço, não há consenso em relação ao que se deve entender por currículo. Há divergências nos seguintes conceitos: (a) é uma construção cultural, histórica e socialmente determinada; e (b) se refere sempre a uma “prática” condicionadora do mesmo e de sua teorização. A abundância de definições faz com que a produção associada ao campo acabe por referir-se ao currículo como um variado conjunto de temas e questões:

Dentre as definições existentes, resalto algumas. Conhecimento escolar e experiência de aprendizagem representam os dois sentidos mais usuais da palavra currículo, desde sua incorporação ao vocabulário pedagógico. No primeiro sentido, que é também o dominante ao longo dos tempos, o currículo é visto como o conhecimento tratado pedagógica e

didaticamente pela escola e que deve ser aprendido e aplicado pelo aluno (MOREIRA, 1997, p. 90-93).

Comumente as definições de currículo resumem-se na ampliação dos conhecimentos dos alunos e nas experiências vivenciadas por eles, no entanto, as diferenças conceituais nos tipos de Currículo apontam para além de uma lista de informações que devem ser assimiladas pelos educandos. “Currículo envolve apresentação de conhecimentos e inclui um conjunto de experiências de aprendizagem que visam favorecer a assimilação e a reconstrução desses conhecimentos que permanecem constantes nessas concepções” (MOREIRA, 1997, p. 104-106).

À vista disso, Lopes (2018) enfatiza que não é necessário que todas escolas tenham o mesmo currículo, pois este precisa ser construído contextualmente, atender demandas e necessidades que não são homogêneas. Segundo a autora, sujeitos diferentes não produzem nem mobilizam os mesmos saberes, há divergência nas experiências de vida, nos projetos de futuro. E mesmo que haja um empenho para uniformizar o currículo, a compreensão fará que contextualmente ele seja lido e entendido de forma diferente:

Uma base curricular, por mais detalhada e explícita que seja, será lida contextualmente de formas diferentes. Professores e professoras com formações diferentes, escolas com diferentes condições de trabalho, histórias de vida diferentes dos alunos e alunas, docentes com salários e comprometimentos distintos com a prática educacional, interesses diferentes e, sobretudo, relações dinâmicas entre sujeitos e contextos farão com que o currículo seja interpretado de forma diferente. Ao mesmo tempo, essa interpretação, realizada de forma imprevisível, nunca é completa (pura diferença), *nunca é o suposto caos do qualquer um entende o que bem quiser*. Seja porque há tradições curriculares que balizam a interpretação, seja porque há relações de poder que limitam as possibilidades de sentidos, a interpretação também tem seus limites contextuais (LOPES, 2018, p. 25).

Moreira (1997) aponta que a preocupação com a experiência do aluno implica conceber o currículo como a soma das experiências por ele vivenciadas, como o próprio ambiente em ação, a fim de considerá-las e aproveitá-las em atividades pedagógicas que promovam crescimento individual e social. O autor destaca ainda as distintas visões relacionadas ao currículo formal, ao currículo em ação e ao currículo oculto:

Essa nova visão de currículo inclui: planos e propostas (o currículo formal), o que de fato acontece nas escolas e nas salas de aula (o currículo em ação), bem como as regras e as normas não explicitadas que governam as relações que se estabelecem nas salas de aula (o currículo oculto). Aponta, assim, para o fato de que no currículo desenvolvem-se representações, codificadas de forma complexa nos documentos, a partir de interesses,

disputas e alianças, e decodificadas nas escolas, também de modo complexo, pelos indivíduos nelas presentes. Sugere, ainda, a visão do currículo como um campo de lutas e conflitos em torno de símbolos e significados (MOREIRA, 1997, p. 152-157).

Para Moreira (1997) a ênfase nas diferenças individuais leva à valorização da forma em detrimento do conteúdo, transformando o currículo no conjunto de experiências a serem vividas pelo estudante sob a orientação da escola. Macedo (2018) afirma que o conceito de currículo em ação aparece se referindo ao que ocorre realmente nas escolas, se dando conta de a impossibilidade do currículo formal fazer jus às experiências imprevisíveis que ocorrem no dia a dia da sala de aula. Para Moreira (1997), além do currículo em ação ser importante para a maior análise e compreensão da prática curricular, destaca-se o conceito de currículo oculto, difundido pelos autores da teoria crítica do currículo como “normas e valores que são implícitas, porém efetivamente transmitidos pelas escolas e que habitualmente não são mencionados na apresentação feita pelos professores dos fins ou objetivos”.

Como parte do processo e disputas por identidade e território, destaca-se mais recentemente, a descolonização dos currículos que coloca em análise o caráter eurocêntrico dos conteúdos e práticas, defendendo a necessidade da superação da colonialidade do saber:

Trata-se, em última análise, de entender como, historicamente, posturas preconceituosas cristalizaram-se no currículo, nas diferentes disciplinas. Trata-se de questionar os discursos o tempo todo, de verificar como um dado conceito surgiu historicamente e passou a ser visto como universal (MOREIRA, 2002, p. 24).

Moreira (2002) afirma que reconhecer a diferença cultural na sociedade e na escola traz para a prática pedagógica o abandono de uma perspectiva monocultural. Segundo o autor, ao se diferenciar o currículo e a relação pedagógica que se estabelece em sala de aula (currículo em ação), o educador pode aproveitar-se da riqueza implicada na diversidade de símbolos, significados, padrões de interpretação e manifestações que se acham presentes na sociedade e nas escolas, estabelecendo outra lógica:

Vejo-a como fecunda e passível de orientar uma seleção e uma reelaboração de conteúdos que concorram para desafiar a lógica eurocêntrica, cristã, masculina, branca e heterossexual que até agora informou o processo, assim como para permitir o confronto com outras lógicas, com outras maneiras de ver e compreender o mundo e de nele atuar. Todo o conhecimento escolar se redefine, com base em perspectivas, visões e interesses dos grupos dominados, com vistas a favorecer a desconstrução do que McCarthy chama de “olhar do poder”, suas normas e seus pressupostos (MOREIRA, 2002, p. 24).

A disputa por espaços no currículo, envolve a valorização da diferença e, dessa forma, o respeito às identidades. Segundo Moreira (2001) essa abordagem visa contribuir para que membros de grupos oprimidos entendam como se criou a situação desvantajosa em que foi colocado e, como situações semelhantes, que a outros oprimem e subjugam, portanto, devem também ser questionadas e transformadas. A intenção é, assim, desnaturalizar os critérios usados para justificar a superioridade de certos indivíduos ou grupos em relação a outros por meio do currículo:

No caso específico de nosso país, acreditou-se, um dia, em democracia racial, em tratamento igualitário para todos os brasileiros. Os tempos, porém, destruíram essa doce imagem. Desfeita de vez a ilusão, saltam aos nossos olhos, ora incrédulos e revoltados, ora “anestesiados”, a miséria, o racismo, a opressão da mulher, os preconceitos contra o homossexual, os abusos contra a criança, o descaso pelo velho, o desrespeito aos portadores de necessidades especiais. Ao mesmo tempo, os movimentos sociais, que se incrementaram nos anos 80 e 90, anunciaram possibilidades e conquistas, desmascarando o mito da democracia racial e favorecendo uma nova consciência das diferenças culturais presentes em nosso tecido social (MOREIRA, 2002, p. 17).

No entanto não é consensual a introdução dessas culturas que não são “clássicas” no currículo escolar, pois, algumas vertentes teóricas afirmam que aos oprimidos é fundamental que se oferte o que é oferecido aos economicamente mais favorecidos em termos de conteúdos escolares. A Pedagogia Histórico Crítica “se posiciona claramente a favor dos interesses dos trabalhadores, isto é, da classe fundamental dominada na sociedade capitalista. Daí seu caráter de pedagogia contra hegemônica inserindo-se na luta pela transformação da sociedade atual” (SAVIANI, 2013, p. 26).

Saviani (2016) enfatiza que o currículo em ato de uma unidade escolar é na verdade a escola em pleno funcionamento, mobilizando os recursos materiais e humanos na direção do objetivo maior que é a educação das crianças e jovens. Segundo o autor:

Assim como o método procura responder à pergunta: *como* se deve fazer para atingir determinado objetivo, o currículo procura responder à pergunta: *o que* se deve fazer para atingir determinado objetivo. Diz respeito, pois, ao conteúdo da educação e sua distribuição no tempo e espaço que lhe são destinados. Se o currículo diz respeito ao conteúdo da educação, para se saber o sentido do currículo escolar importa tentar responder à pergunta: qual é o conteúdo da educação escolar? A esse respeito parece não haver muitas dúvidas. O conteúdo fundamental da escola se liga à questão do saber, do conhecimento. Mas não se trata de qualquer saber e sim do saber elaborado, sistematizado. O conhecimento de senso comum se desenvolve e é adquirido independentemente da escola. Para o acesso ao saber sistematizado é que se torna necessária a escola (2016, p. 55).

Arroyo (2013) afirma que há muita pressão sobre a função da escola e o trabalho dos profissionais. Segundo o autor, a escola é disputada por forças sociais, políticas e culturais por meio das políticas educacionais. Dessa forma o currículo também se torna espaço de disputas:

Se há muita vida lá fora, também há muita vida disputada nas salas de aula. Há muitas disputas lá dentro e muitas disputas fora sobre a função da escola e sobre o trabalho de seus profissionais. Sinal de que o território da escola ainda é importante para a sociedade e, sobretudo, para as crianças, os adolescentes, os jovens e adultos populares e para seus professores(as). A escola é disputada na correlação de forças sociais, políticas e culturais. Nós mesmos, como profissionais da escola, somos o foco de tensas disputas. Bom sinal. Quando os controles gestores se voltam contra os profissionais é sinal de que estes estão se afirmando mais autônomos nas salas de aula e no ensinar-educar. Estão construindo seus currículos (ARROYO, 2013, p 9 e 10).

Arroyo (2013) diz que nunca, até a data em que seu texto foi escrito, houve tantas políticas oficiais, nacionais e internacionais que avaliassem o tratamento do currículo em sala de aula. Segundo o autor, estávamos caminhando para a configuração de um currículo não só nacional, mas internacional, único. Este momento previsto pelo autor se concretiza definitivamente com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 20 de dezembro de 2017.

Lopes (2018), se opõe a necessidade da criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), contrariando o fato de que os entes federados (municípios e estados), independente dos graus de organização e de financiamento, demandam do Ministério da Educação orientações curriculares mais detalhadas, com o argumento de que se sentem incapazes de elaborar suas próprias propostas curriculares. Para o autor, já havia no país detalhada normatização curricular:

No Brasil, a educação básica é responsabilidade dos estados e municípios. Ao contrário do que muitos afirmam, há uma detalhada normatização curricular no país: diretrizes, parâmetros, orientações, documentos municipais e estaduais vêm circulando com significativa força principalmente nos últimos vinte e cinco anos. O próprio site da BNCC organizou esse material e destacou como eles se colocam na linha do tempo das políticas curriculares no país. Além disso, as orientações para o currículo não são construídas apenas por meio desses documentos, mas também com base em livros didáticos e literatura educacional, formação inicial e continuada de professores, avaliações centralizadas, projetos em parcerias Universidade-Escola e por meio de tantas outras ações que constituem o que, de forma geral, podemos denominar *tradições curriculares*. As disciplinas escolares e suas comunidades, por exemplo, são dispositivos sociais que se destacam na orientação curricular e compõem tais tradições (LOPES, 2018, p. 24).

Para o referido autor, a normatização e padronização curricular desobrigam estados e municípios da responsabilidade de debater e produzir localmente o currículo, em uma relação mais direta com as escolas, ou mesmo de liderar o debate a ser realizado nas redes escolares. Mesmo quando justificam esse posicionamento pela ausência de financiamento ou de formação especializada nas Secretarias, essa desobrigação é negativa, pois o currículo não tem como ser desvinculado de demandas contextuais que emergem mais facilmente nas relações construídas no âmbito dos sistemas educativos.

Segundo Lopes (2018), os autores que defendem a importância da BNCC o fazem para combater uma desigualdade no sistema por existirem diferentes propostas curriculares em ação. No entanto, para a autora, isso não é um erro nem mesmo um problema, já que a autonomia é um pressuposto do processo.

Ou seja, a diferença na proposta curricular não é um entrave educacional, mas reflexo dos currículos ocultos e em ação que são resultado das necessidades e experiências que emergem da realidade educacional em que são concretizados:

A pretensão de que todas escolas sigam a mesma proposta curricular e a mesma orientação pedagógica com a ideia de que, com isso, as metas de aprendizagem serão garantidas, tende a ocultar a problemática de que a desigualdade social associada à educação não é decorrente de um registro intrinsecamente pedagógico. Se há desigualdades no sistema educativo – e essas desigualdades existem – isso se deve ao investimento diferenciado na carreira do professor e nas condições de trabalho nas escolas, nas condições de vida das famílias e nas condições de estudo dos alunos e alunas (LOPES, 2018, p. 25).

Desconsiderar essas desigualdades sociais e educacionais na escolarização brasileira resulta em uma escola que apesar de estar em um processo de expansão no acesso, ainda é excludente e elitista em suas práticas cotidianas.

Em alguns sistemas de ensino é comum que a construção de um currículo esteja diretamente relacionada à avaliação, porque a seleção de conteúdos e toda a grade curricular parte principalmente dos resultados nas avaliações externas. O levantamento das habilidades a serem cobradas nos exames nacionais e estaduais conduzem o grupo que elabora o currículo a partir do que se espera em termos políticos, induzindo as práticas escolares. Para Barreto (2012):

Nos termos em que são propostos os indicadores de desenvolvimento da educação, escolas e redes de ensino passam a ser mais pressionadas a apresentar resultados com base nas medidas padronizadas de rendimento. Estas reforçam os indicadores numéricos, induzindo a uma progressão orientada por metas quantitativas com vistas ao alcance de um

determinado padrão de qualidade, que não é, contudo, claramente definido. A melhoria da qualidade do ensino tende, assim, a se traduzir, em última análise, no seu equacionamento em termos da capacidade de alcançar um bom resultado na pontuação do Ideb (BARRETO, 2012, p. 745).

O Sistema Municipal de Educação de Bauru ao não priorizar as expectativas de aprendizagem exigidas nos exames nacionais, ao não adotar materiais padronizados e ao optar por uma construção coletiva com uma base teórica crítica, focou em um objetivo maior que é a formação global do aluno por meio do currículo. No entanto o fato da escolha teórica ser crítica não garante familiaridade dos educadores com ela e nem mesmo adesão direta ao mesmo.

Esse processo de discussão, elaboração e consolidação do currículo será apresentado na sequência.

### **3.2 Currículo: Construção do Currículo Municipal, Coordenação Pedagógica, Formação continuada e Pedagogia Histórico Crítica**

Já em posse de uma compreensão da história e das questões teóricas que envolvem um currículo veremos nesse subcapítulo a concepção adotada pela Secretaria Municipal de Educação de Bauru acerca de currículo, a história de construção e currículo atualmente em vigor e qual a relação do mesmo com a função de coordenação pedagógica e a formação continuada em serviço. Na contramão do movimento de padronização curricular, as escolas pertencentes à Secretaria Municipal de Educação vivenciaram um processo de discussão, elaboração e implementação de um currículo para aproximar os educadores do documento oficial (o currículo municipal).

Entendemos o movimento como oposto à padronização curricular pautada pelas avaliações externas, pois o currículo municipal não toma como referência principal contemplar as habilidades e competências exigidas nos exames nacionais, assim como os descritores nos quais estes se apoiam.

A construção do currículo do município de Bauru não coloca em destaque as expectativas de aprendizagem exigidas nos exames nacionais e, ao optar por uma construção coletiva e uma base teórica crítica, foca em um objetivo mais amplo que é melhorar a formação global do aluno ao invés de apenas melhorar os Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Estes até podem ser melhorados, mas isso deve ser consequência do processo de aprendizagem e não finalidade maior.

A Prefeitura Municipal de Bauru esteve vinculada à rede estadual até 2009 quando se tornou sistema autônomo de ensino, sendo necessário pensar em uma base teórica própria e na construção de um currículo. Entre 2010 e 2012, deu-se a construção da primeira edição do Currículo Comum do Ensino Fundamental de Bauru, como resultado da participação ativa dos Departamentos de Educação e Psicologia da Unesp, da SME e do corpo docente da Rede.

Durante três anos, de 2010 a 2012, a professora Dra. Thaís Cristina Rodrigues Tezani, do departamento de Educação do campus da UNESP-Bauru, organiza grupos de trabalho com o corpo docente do sistema municipal, grupos de trabalho nas escolas para a discussão acerca dos conteúdos necessários ao Currículo e coordena o levantamento do que era ensinado das escolas. Este movimento permitiu conhecer a realidade e construir coletivamente um novo tecido, que desse conta de unificar o sistema educacional do município. Como resultado foi produzido a primeira versão do Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal de Bauru e o documento que materializa este trabalho fica

pronto em 2012. Em 2013 inicia-se a implementação do Currículo com a supervisão do DPPPE (MESQUITA, FANTIN E ASBAHR, 2016, p. 22).

Tezani (2016) afirma que o currículo se relaciona com a instrumentalização concreta da prática pedagógica, dessa forma o envolvimento dos membros da comunidade escolar na construção de um documento que norteia o processo ensino e aprendizagem é de extrema relevância para que o mesmo se mostre real e conectado a prática. Para Tezani (2016), currículo é “a forma de acesso ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, de modo dinâmico e que relaciona-se de modo direto e particular com o universo cultural”. (p. 31).

Nos anos de 2010, 2011 e 2012, que antecederam o primeiro currículo municipal de 2013, houve grupos de estudos e trabalhos que contaram com a participação de diretores, coordenadores pedagógicos, professores, equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação, professores e alunos da UNESP. Esses grupos não eram fixos ou nem se mantiveram sistematicamente, mas trabalharam com o objetivo de elaborar a unificação curricular do Ensino Fundamental, como historicizado no documento:

Em dezembro de 2009, foi realizada a primeira reunião com esse tema em pauta, sendo esta extremamente preliminar e contando com a participação apenas dos coordenadores pedagógicos, que denominaram a proposta de “currículo mínimo”. Para reforçar a proposta, o Departamento Pedagógico entrou em contato com o MEC, e obteve a orientação que em breve todos os sistemas deveriam realizar a reformulação dos seus currículos. Assim, conhecendo melhor o contexto da proposta, no segundo semestre de 2010, as atividades se intensificaram tanto em números de reuniões quanto a qualidade do trabalho. Estudamos os documentos normativos já mencionados e iniciamos o processo de discussão sobre as questões curriculares. A partir desses estudos, houve a modificação do nome de “currículo mínimo” para “currículo comum”, pois o objetivo não é tornar o ensino engessado, fechado e mínimo, mas garantir a construção de uma proposta comum, sequencial e de qualidade. (BAURU, 2013, p. 7)

A base teórica elegida pelo sistema foi a Psicologia Histórico Cultural e a Pedagogia Histórico Crítica devido ao fato de ser a teoria mais próxima da adotada pelos membros dos grupos de estudo e alinhado com os pesquisadores da Unesp que naquele momento tinham parceria com a Secretaria Municipal de Educação.

Havia também a influência indireta da professora Dr<sup>a</sup> Ana Maria Lombardi Daibem, que havia sido a Secretária de Educação na gestão anterior (dois anos antes) e possuía muitos trabalhos e pesquisas nessa linha teórica. A professora Ana Maria era uma entusiasta da teoria e teria incluído

em sua equipe, na Secretaria da Educação do município, professores que também se identificavam com a linha, alguns sendo mantidos pela gestão da Secretaria da Educação em 2009, quando iniciou-se a gestão da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vera Mariza Regino Casério, também acadêmica, coordenadora de um curso de pós-graduação privado e próxima da professora Dr.<sup>a</sup> Thaís Cristina Rodrigues Tezani, do Departamento de Educação da Unesp, que se encarregou do processo de coordenação do currículo. Ou seja, a escolha teórica seguiu os estudos organizados até 2013, que sofreram influência direta dos acadêmicos que trabalhavam na Secretaria da Educação ou que tinham parceria com ela, resultando num primeiro documento curricular. Quando a base teórica já estava definida, os coordenadores pedagógicos e professores foram chamados para participarem do processo de seleção dos conteúdos a integrem o currículo.

Sendo a Pedagogia Histórico Crítica focada na relevância dos conteúdos historicamente construídos, os encontros para discussão do currículo eram acalorados, pois, muitos professores achavam que as grades eram demasiadamente grandes e a quantidade de conteúdos exagerada.

Esse processo de elaboração do currículo e de apropriação da linha teórica aconteceu de forma diferente entre as escolas de Educação Infantil e no Ensino Fundamental, também devido a aplicação da teoria ser distinta de etapa para etapa de ensino, inclusive em relação a aceitação dos docentes. A Pedagogia Histórico Crítica na Educação Infantil defende o brincar como atividade guia e esta já era tradicionalmente a concepção de muitos professores da Educação Infantil no município, o que garantiu uma recepção melhor ao currículo proposto que se aproximava dos pressupostos já conhecidos, como os defendidos por Saviani:

Passa - se, em seguida, à idade pré-escolar (4º e 5º anos) na qual a atividade - guia é a “brincadeira de papéis sociais”. Aqui já se trata de organizar o ensino de maneira a possibilitar à criança a apropriação do acervo cultural da humanidade superando - se as concepções naturalizantes do ato de brincar. Dá - se, assim, a transição da educação infantil para o ensino fundamental. (SAVIANI, 2020, p. 38)

No Ensino Fundamental a recepção não foi tão positiva, porém, não houve nenhum movimento controverso explícito.

Nos anos que se seguiram a 2013 houve uma reorganização do currículo, a Secretaria da Educação convocou os professores e coordenadores pedagógicos novamente para repensarem os conteúdos. Nesse segundo momento, a coordenação das atividades não foi feita pela professora Thaís Tezani, assumindo a coordenação da (re)elaboração do currículo de Ensino Fundamental os

professores Afonso Mancuso de Mesquita e Flávia Ferreira da Silva Asbhar, do Departamento de Psicologia da Unesp Bauru, e a professora Fernanda Bechara Fantin, coordenadora do Departamento Pedagógico da Prefeitura de Bauru. A reformulação em 2016 contou com a participação dos Coordenadores Pedagógicos e membros das equipes escolares que se juntaram em grupos de estudos por área para reformularem a parte teórica que é o subsídio dos conteúdos selecionados. A escolha dos conteúdos comuns/essenciais foi feita pelo Departamento Pedagógico e de Ensino Fundamental em parceria com as unidades escolares em horário de ATPC, contando com grupos com todos os professores do sistema municipal de ensino. O processo de produção do currículo mostrou-se bastante democrático, desde as primeiras versões até documento definitivo tanto em 2013 como em sua primeira reformulação, em 2016.

No currículo de 2016 coube aos professores e coordenadores não só a seleção dos conteúdos que integrariam a grade, mas também o estudo da teoria em grupos de estudos divididos por distintos componentes curriculares.

Na elaboração do currículo à luz da Pedagogia Histórico Crítica é relevante apontar que:

A organização dos conteúdos curriculares deve permitir a realização do constante movimento que vai do todo às partes e destas ao todo, bem como do abstrato ao concreto e deste novamente às abstrações, num processo de constante enriquecimento e aprofundamento da compreensão da realidade natural e social. Portanto, se a organização do conhecimento em disciplinas escolares corresponde ao momento analítico e se no método esse é um momento necessário para chegarmos à totalidade concreta, a concepção curricular da Pedagogia Histórico-Crítica não pode se deter no momento analítico, é preciso a constante busca das sínteses, mesmo que provisórias (MALANCHEN, 2014, p. 204).

Segundo Saviani (2020) os conhecimentos produzidos não interessam por si mesmos, mas é relevante verificar se o conjunto dos saberes mobilizados pelo educador articulam-se em função do objetivo propriamente pedagógico que se liga ao desenvolvimento do educando. Dessa forma, segundo o autor, “são os objetivos educativos que determinam a seleção dos saberes que deverão compor a organização dos currículos” (SAVIANI, 2020, p. 31).

O resultado final do currículo publicado em 2016 foi bastante aclamado em eventos científicos e educacionais. Porém, houve questionamentos acerca da teoria adotada e do grau de aplicabilidade da mesma em determinados momentos e segmentos específicos, caso da alfabetização.

Na introdução da versão do currículo municipal de 2016, Mesquita, Fantin e Asbahr (2016) afirmam que o currículo vigente é resultado de um processo de construção que remonta ao início

dos anos 2000, quando a Secretaria Municipal de Educação de Bauru (SME) e o Departamento de Psicologia da Unesp se aproximam para debater a Psicologia Histórico Cultural e a Pedagogia Histórico Crítica como base teórica. Posteriormente o corpo docente do sistema municipal foi envolvido e ampliou-se o círculo de estudos e debates sobre a temática.

Em 2016 há um novo movimento de reorganização e reformulação do currículo. O que até então envolvia os interessados em participar da produção desse documento, incluiu nessa etapa todos os profissionais de educação do município, sistematizando encontros regulares com todos os professores em Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC)<sup>7</sup>. Devido as alterações exigidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), houve uma nova alteração em 2018/2019 no que concerne à grade de conteúdo, mas, devido a pandemia, essa nova versão ainda não foi publicada (havendo possibilidade de novas alterações).

No prefácio do Currículo Municipal de 2016, é apontada a importância da gestão democrática, assim como a procura pela construção coletiva de Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) que enfatizem o papel social da escola e a busca constante por uma educação pública de qualidade:

É também digno de nota que este currículo, diferente de muitos outros, não foi escrito por especialistas em seus gabinetes. Ele é produto, desde a primeira versão em 2012, de um vigoroso movimento de reflexão e estudo que possibilitou a participação efetiva de docentes do sistema municipal e de universidades, gestores, coordenadores pedagógicos e equipe da Secretaria Municipal de Educação. Esta vontade coletiva organizada em prol da defesa da educação de qualidade corporificada nesta produção representa uma grande conquista no âmbito das políticas públicas educacionais no município porque doravante certamente será muito mais difícil a imposição de decisões arbitrárias de governos e governantes, que desconsiderem as reais necessidades das escolas e dos trabalhadores da educação (MEIRA, 2016, p. 18).

É relevante compreender como se estrutura este currículo de 2016 que será analisado na pesquisa, para que em posse da visão de sua construção e seu estabelecimento como documento oficial seja possível compreender as análises posteriores envolvendo os dados empíricos.

O documento afirma que:

---

<sup>7</sup> O ATPC (Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo) está destinado a especialistas em Educação: com jornada básica de 25 (vinte e cinco) horas semanais de trabalho, sendo 20 (vinte) horas na docência - compreendendo no mínimo 4 (quatro) horas letivas diárias - e 5 (cinco) horas de Atividade de Trabalho Pedagógico – ATP, sendo esta composta de 3 (três) horas coletivas e de 2 (duas) horas de livre escolha do docente.

[...] a resposta à questão “o que é currículo” é uma missão, por um lado, complexa porque existe uma grande diversidade no pensamento curricular e, por outro, fácil, na medida em que o currículo é um projeto de formação (envolvendo conteúdos, valores/attitudes e experiências), cuja construção se faz a partir de uma multiplicidade de práticas inter-relacionadas através de deliberação tomada nos contextos social, cultural (e também político e ideológico) e econômico (PACHECO, 2005, p.44).

Por outro lado, Tezani (2016) enfatiza também que currículo deve ter movimento, ele se forma e ganha significado quando adentra a prática pedagógica dialeticamente. É importante ressaltar que a construção de um currículo deve levar em consideração que o mesmo articule conteúdo, objetivos educacionais claros e um conceito de avaliação.

Ao discutir o conteúdo, a partir de uma concepção teórica clara com os membros da equipe escolar, há uma maior possibilidade de garantir que o currículo em ação, que acontece no dia a dia de cada unidade escolar, se aproxime dos documentos que o norteiam.

Em relação ao currículo especificamente os desafios são muitos, principalmente no que concerne à concepção teórica escolhida que, apesar de familiar a muitos educadores não se mostra com uma prática clara e passível de “receituários” pedagógicos, como abordam Teixeira e Agudo (2016):

Esse desafio se apresenta de duas maneiras: por um lado, há por parte dos(as) professores(as) uma ávida busca por modos de se aplicar - “na prática de sala de aula” - procedimentos didáticos que contemplem os pressupostos de um determinado método pedagógico. Por outro lado, há de se considerar que, em se tratando dos fundamentos teórico-metodológicos que orientam a pedagogia histórico-crítica, essa busca não é tão simples e imediata de ser contemplada, fato que demanda um processo intenso e radical de estudos teórico-práticos que possibilitarão, em alguma medida, a descoberta de meios mais adequados para se atingir os objetivos pedagógicos e didáticos (TEIXEIRA, AGUDO, 2016, p. 147).

Dessa forma, a construção de um currículo que parte de um processo baseado na gestão democrática, não garante que o mesmo se efetive se não houver clareza dos educadores sobre a perspectiva teórica que o norteia, assim como a compreensão técnica dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. Não se efetiva o ensino dos algoritmos em Matemática, por exemplo, se o educador além da clareza da forma com que deve trabalhar esse conteúdo e do domínio da técnica, não souber realizar as operações de forma efetiva. A garantia e a efetivação do ensino passam pelo contexto da formação de professores: inicial e continuada.

Então, não será fácil melhorar a qualidade do ensino se não se mudam os conteúdos, os procedimentos e os contextos de realização dos currículos. Pouco adiantará fazer reformas curriculares se estas não forem ligadas à formação dos professores. Não existe política mais eficaz de aperfeiçoamento do professorado que aquela que conecta a nova formação àquele que motiva sua atividade diária: o currículo (TEZANI, 2016, p. 30).

Desta forma, Tezani (2016) afirma a a necessária formação continuada voltada à consolidação do currículo.

Moreira (2001) aponta a importância do trabalho do professor, numa perspectiva crítica do desempenho de seu papel de intelectual, valorizando os conhecimentos historicamente construídos e denunciando fatores opressivos e relações de poder assimétricas. Para tanto, a formação continuada se torna relevante como instrumentalização de conceitos que precisam ser desenvolvidos para a efetivação de um modelo de ensino que supere os modelos tradicionais, sem perder a capacidade de valorização do conhecimento historicamente produzido.

O coordenador pedagógico tem papel preponderante nesse processo por meio da formação continuada, favorecendo que o currículo ultrapasse os documentos oficiais e se converte em prática pedagógica coletiva. Tamassia (2011) afirma que o coordenador pedagógico é também um dos responsáveis pelos resultados do processo ensino e aprendizagem e para tanto tem como desafio a implementação de ações com intencionalidade formativa, voltadas para a qualificação constante e permanente dos professores. Consequentemente, um currículo com base teórica clara e um processo de formação continuada com intencionalidade bem definida, colaboram com a melhoria na aprendizagem dos educandos.

Tamassia (2011) reitera que a formação pautada em considerações teóricas alicerçadas em uma perspectiva crítica, rompem com a formação influenciada pela racionalidade técnica, inserindo o professor e a escola num processo reflexivo. No entanto, a autora enfatiza também a importância de que os discursos não fiquem na abstração e se convertam em práticas, não ficando apenas nos documentos oficiais, ao mesmo tempo em que perpetuam desigualdades.

Saviani (2016) critica a noção que relaciona tudo que acontece na escola ao currículo. Nessa perspectiva o autor questiona se de fato tudo o que se faz dentro da instituição de ensino é importante, concorrendo para o crescimento e aprendizagem dos alunos. Para ele se tudo o que se faz (curricular e extracurricularmente) é válido e a escola não deixa de cumprir sua função educativa, independente das escolhas educativas, porém:

o que se constata é que, de semana em semana, de comemoração em comemoração, a verdade é que a escola perdeu de vista a sua atividade nuclear que é a de propiciar aos alunos o ingresso na cultura letrada assegurando-lhes a aquisição dos instrumentos de acesso ao saber elaborado. Em suma, o currículo incorporou as mais diversas atividades, mas dedicou pouco tempo para o estudo da língua vernácula, matemática, ciências da natureza, ciências da sociedade, filosofia, artes (SAVIANI, 2016, p. 56 e 57).

Saviani (2020) afirma que é se considerando os objetivos educacionais como determinantes do currículo que se estabelecem os conteúdos do trabalho educativo. Dessa forma, segundo o autor, selecionam-se entre os saberes disponíveis socialmente os conhecimentos que devem integrar os currículos escolares, estabelecendo também, a forma e o lugar que vão ocupar nos currículos em geral e nos cursos de formação dos professores.

Essa perspectiva é importante para evitar a redução de ensinar às necessidades do cotidiano, conforme discutido por Gama e Prates (2020):

Tem sido crescente as proposições que defendem a particularização e individualização do ensino como expressão de respeito às singularidades do aluno, tanto em relação às suas possibilidades cognitivas quanto em relação à sua pertença cultural, restando ensinar com base no saber cotidiano, descartando - se o conhecimento sistematizado. Nesse sentido, aprofunda - se o rebaixamento da formação dos trabalhadores, esvaziando - se a função social da escola, o currículo e o trabalho educativo do seu papel de promoção do desenvolvimento dos estudantes (p. 109)

Diante dessa premissa maior do currículo, na perspectiva crítica, que é garantir o acesso ao conhecimento historicamente construído pelos educandos, é válido levantar o papel do coordenador nesse processo e se o objetivo do currículo está sendo cumprido: sendo vivido e realizado no cotidiano escolar.

Visando discutir a atuação da coordenação pedagógica nesse processo de discussão, elaboração, implantação e consolidação do currículo, optamos por um levantamento de dados empíricos. Esse momento da pesquisa será abordado a seguir.

#### 4. PERCURSO METODOLÓGICO

Para o desenvolvimento desta dissertação optou-se por uma pesquisa qualitativa de base empírica. Tal escolha tem como objetivo verificar a relevância do trabalho do coordenador pedagógico para a consolidação de uma proposta curricular.

A investigação com abordagem qualitativa é descritiva, os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números (embora possam ser utilizados); incluem transcrição de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros oficiais, o mundo é examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecida do nosso objeto de estudo (CAETANO, 2012, s/n).

Minayo e Guerriero (2014) apontam a importância de respeitar os atores envolvidos no processo de produção de conhecimento e enfatizam que as pesquisas empíricas podem ser significativamente plurais, porém todas devem confluir para o objetivo de compreender o sentido ou a lógica interna que os sujeitos atribuem a suas ações, representações, sentimentos, opiniões e crenças.

Geralmente, as estratégias utilizadas para coleta ou geração de material são várias: observação, entrevista, grupos focais, uso de material secundário, entre outros. Os estudiosos costumam valer-se de diferentes instrumentos de registro: anotações, gravações, fotografias, por exemplo. Existe ainda uma diversidade de maneiras de tratar o material como é o caso das análises de conteúdo, de enunciação, de discurso, fenomenológicas, hermenêutico-dialéticas, sendo que cada uma das modalidades se filia a teorias específicas. A variedade de técnicas e de referenciais evidencia que cada tipo de estudo, teoria ou método deve adequar-se à compreensão do objeto - que é sempre sujeito. (MINAYO E GUERRIERO, 2014, p. 1.105)

Desse modo, o levantamento empírico tem como instrumento de registro os questionários aplicados via *Google Forms* aos coordenadores pedagógicos (encontra-se o questionário aplicado em sua totalidade no Apêndice A deste trabalho).

O instrumento escolhido para a coleta de dados foi um questionário com questões abertas e fechadas enviado aos Coordenadores Pedagógicos da rede municipal de ensino de Bauru. É relevante esclarecer que o projeto de pesquisa foi submetido ao Conselho de Ética em Pesquisa na Plataforma Brasil, sendo aprovado em Parecer nº 4.601.696. O projeto também foi apresentado à Secretaria Municipal de Educação que também aprovou a pesquisa com os coordenadores

pedagógicos dispostos a participarem. Os respondentes receberam juntamente com o questionário o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B).

Sobre o questionário como instrumento Villela e Guimarães (2014) afirmam:

Questionário aberto: é um instrumento de investigação que se caracteriza pela busca de informações relativas a certo tema (ou temas), solicitadas por escrito (ou também, nesta era da informática, eletronicamente), por meio de perguntas abertas. Perguntas abertas são aquelas para as quais há um número ilimitado de respostas possíveis e uma imprevisibilidade do tipo ou da natureza da resposta que será dada. (p. 741)

A respeito da utilização do questionário com questões abertas, Villela e Guimarães (2014) afirmam que este auxilia no entendimento de questões complexas ou relativamente complexas por meio de perguntas padronizadas feitas a um número, não pequeno, de pessoas. Dessa forma, possibilitando uma minuciosa análise quantitativa e qualitativa.

Antes da versão final, uma pré-teste foi apresentado a uma coordenadora pedagógica e a mesma mostrou as dúvidas, dualidades e apontamentos sobre as questões, auxiliando na elaboração da versão final. O questionário foi enviado via Google Forms (devido ao momento de excepcionalidade causado pela pandemia da Covid 19) para 28 coordenadores pedagógicos de Ensino Fundamental. Dos vinte e oito coordenadores da rede, treze responderam aos questionários enviados por meio de aplicativo multiplataforma de mensagem de texto. Os coordenadores foram contatados via aplicativo de celular ou ligação telefônica e receberam o questionário também por aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas.

A pesquisadora em questão desempenha a função de coordenadora e compartilha grupos de mensagens de texto com as demais profissionais da rede e tem relacionamento próximo com os sujeitos participantes da pesquisa. Dessa forma entregou o formulário nos grupos e, individualmente, se empenhou para o retorno dos mesmos.

Apesar da insistência nos grupos e mesmo individualmente, somente treze sujeitos responderam ao questionário, correspondendo a aproximadamente metade dos professores que exercem a função. Consideramos que a quantidade de sujeitos que respondeu ao instrumento é suficiente para a discussão acerca do trabalho de implementação e consolidação de currículo, por meio da prática formativa realizada pelo coordenador pedagógico.

Como o trabalho mantém a confidencialidade das coordenadoras entrevistadas, cada uma ganhou uma alcunha representada por nomes expressivos da área educacional. Também devido ao fato de

que as respostas são mulheres, o tratamento usado a partir de agora será sempre no gênero feminino. As educadoras selecionadas para servirem de pseudônimo das colegas nos lembram a luta histórica das mulheres na educação. As escolhidas foram: Anne Sullivan, Dorina Nowill, Emília Ferreiro, Maria Montessori, Marie Curie, Hannah Arendt, Nísia Floresta, Anália Franco, Nise da Silveira, Antonieta de Barros, Cecília Meireles, Ângela Davis e Lélia Gonzalez. No Anexo 1 trazemos breve biografia das educadoras escolhidas e porque o seu trabalho é considerado por essa autora relevante para a educação historicamente falando.

### *Análise dos dados*

Para a análise de dados foi adotada a “Análise de Conteúdo”, de Laurence Bardin e estamos denominando como análise a sistematização das respostas encontradas no questionário aplicado, como enfatiza Villela e Guimarães (2014):

Estamos chamando aqui de análise à indagação sistemática do sentido, do significado da resposta (ou respostas) encontradas a cada pergunta, e o questionamento fundamental é este: “Por que foram dadas essas respostas, e na frequência em que aparecem?” Assim, após a tabulação, não basta descrever os dados, mas entendê-los, o que só é possível com a aplicação de nossa razão. (p. 829)

Segundo Villela e Guimarães (2014), denominamos como interpretação o processo de descoberta do sentido global das respostas obtidas através da utilização do instrumento de investigação (associado ou não a observações complementares). O viés da análise mantém-se interpretativista, investigando frase a frase os padrões de respostas obtidos.

Sobre a opção pelo método de tratamento das informações Severino (2007) afirma que a Análise de Conteúdo é uma metodologia de tratamento de informações sob a forma de diferentes linguagens: escrita, oral, imagética e gestual. Dessa forma, sua utilização auxilia na sistematização dos dados obtidos nos questionários.

Bardin (2011) afirma que a Análise de Conteúdo é um conjunto de técnicas que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdos e mensagens. A autora enfatiza também que, como os objetos de análise são diversos, são diferentes os tipos de análises, sendo bastante adaptável e vasto o campo de aplicação. Outros autores, sobre essa possibilidade de análise dos dados, afirmaram:

Essa alternativa decorre do potencial da análise de conteúdo para o desenvolvimento de uma análise sistemática, condizente com os interesses desta pesquisa e adequada à extensão dos seus dados, permitindo a obtenção de informações estruturadas sobre um conjunto de “textos” acerca dos quais se torna possível o estabelecimento de uma interpretação compreensiva a respeito dos sentidos (SAMPAIO; CAVALCANTE, 2012, p. 18).

Segundo Bardin (2011), a Análise de Conteúdo faz-se pela prática e se divide nas seguintes etapas: a pré-análise, a exploração do material; e, por fim, o tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação.

A pré-análise é o período de escolha dos “documentos” a serem analisados, a formulação de hipóteses, de objetivos e elaboração de indicadores que sustentem a interpretação final. Dessa forma, na pré-análise, escolheremos os elementos analisados, os critérios utilizados, os referenciais que nortearão os dados e as considerações sobre os mesmos.

### **Pré-análise**

Nessa etapa elencamos os instrumentos, os materiais a serem analisados e os critérios de exploração dos materiais.

O questionário foi organizado em blocos:

No *Bloco 1: Caracterização dos Coordenadores Pedagógicos* voltada ao levantamento das características dos professores que ocupam essa função: quais as formações, idades e quanto tempo de escola.

No *Bloco 2: Relação Coordenação Pedagógica e Currículo*, questões que focaram na relação Coordenação Pedagógica e Currículo, como pensam os coordenadores e quais as dificuldades por eles encontradas.

### Caracterização dos participantes da pesquisa

No *Quadro 3* apresentamos a caracterização dos coordenadores pedagógicos entrevistados com dados sobre idade, formação inicial e em pós-graduação e temáticas de estudo.

*Quadro 3: Caracterização dos Coordenadores Pedagógicos participantes da pesquisa*

<b>Coordenador (a) Pedagógico (a).</b>	<b>Idade.</b>	<b>Formação inicial</b>	<b>Pós-graduação</b>	<b>Área e temática estudada.</b>
CP Anne Sullivan	36	Pedagogia	Stricto Sensu	Mestrado em Docência na Educação Básica
CP Dorina Nowill	36	Pedagogia	Stricto Sensu	Mestrado, área de distúrbios da comunicação e formação de professores
CP Emília Ferreira	35	Pedagogia e Letras	Lato Sensu	Psicopedagogia
CP Maria Montessori	39	Sim, Pedagogia	Lato Sensu	Educação Especial, Gestão Escolar, Psicopedagogia
CP Marie Curie	68	Pedagogia	Stricto Sensu	Alfabetização, educação especial e gestão escolar
CP Hannah Arendt	45	Pedagogia	Stricto Sensu	Formação de professores em Educação para a Ciência.
CP Nísia Floresta	41	Sim., Direito e Pedagogia	Lato Sensu	Educação Especial, Psicopedagogia, Deficiência Visual e Gestão Escolar
CP Anália Franco	56	Sim. Ciências/Matemática e Pedagogia	Lato Sensu	Educação Infantil; Gestão Escolar e Pós-Graduação em Educação, Diversidade e Inclusão Social com Ênfase em Autismo.
CP Nise da Silveira	41	Sim, Pedagogia	Lato Sensu	Psicopedagogia e Alfabetização e letramento
CP Antonieta de Barros	40	Pedagogia	Lato Sensu	Gestão escolar e a construção do Projeto Político Pedagógico.
CP Cecília Meireles	68	Pedagogia	Stricto Sensu	Alfabetização, educação especial e gestão escolar
CP Ângela Davis	41	Pedagogia	Lato Sensu	Gestão e psicopedagogia
CP Lélia Gonzalez	56	Educação Física e Pedagogia	Lato Sensu	Educação especial

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Em relação à formação inicial, todas as entrevistadas apresentaram o curso de Pedagogia, havendo três coordenadoras pedagógicas que também são especialistas em áreas específicas e uma professora formada em Direito.

Souza; Seixas e Marques (2013) afirmam que o curso de Pedagogia é a referência para a formação do coordenador pedagógico, segundo a LDBEN Nº 9394/96 que assegura essa formação no referido curso. Mas, antes mesmo da LDBEN, houve outros movimentos para exigir Pedagogia como formação oficial do coordenador pedagógico. Na prefeitura de Bauru o coordenador pedagógico “deverá ter, obrigatoriamente, no mínimo 5 (cinco) anos de efetivo exercício na Educação Municipal e licenciatura plena em Pedagogia ou Normal Superior” (BAURU, 2012).

Apesar de não ser o foco desta pesquisa. “É preciso, sim, que o coordenador seja bem formado, e essa é uma questão que precisa ser enfrentada pelos cursos de Pedagogia. É preciso também que diretores e docentes sejam bem formados” (FRANCO, 2008, p. 128). Retomamos a temática já tratada no primeiro capítulo para reforçar que a formação do coordenador também é ponto relevante de estudo sobre a função e o reflexo dessa formação na sua prática. No entanto de acordo com a pesquisa *Formação de professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos*, encomendada pela FVC à Fundação Carlos Chagas, os cursos de Pedagogia não oferecem todo o preparo necessário para a formação desse profissional.

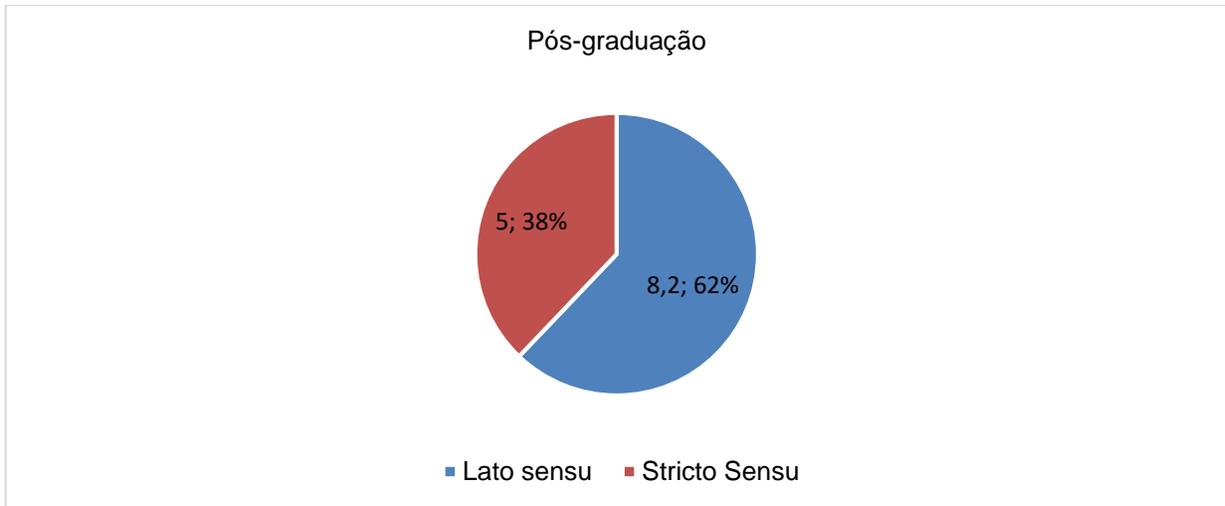
Freitas (2016) aponta que sobre a formação inicial do coordenador pedagógico é possível evidenciar que a oferecida pelo curso de Pedagogia não é suficiente para preparar os profissionais quanto aos conhecimentos que se mostram necessários cotidianamente para a apropriação e compreensão das mudanças que ocorrem no contexto da educação. Segundo a autora, outra dificuldade é como o trabalho do coordenador absorve as questões formativas, não se priorizando a formação do próprio profissional, assim como a formação continuada e/ou em serviço dos educadores:

Seu apontamento ratifica a necessidade de se capacitar para o trabalho em colaboração, já que é ainda enquanto professor que inicia o processo de formação do coordenador pedagógico, sendo principalmente daí que parte também toda sua ação posterior, que não pode ser solitária, individualista, mas sim cuidadosa, atenta e rigorosa. (FREITAS, 2016, p. 76)

Dessa forma a formação do coordenador pedagógico é também relevante para a análise de dados. Em relação à formação pudemos constatar que após a formação inicial todas as coordenadoras entrevistadas fizeram alguma pós-graduação, sendo algumas delas *lato sensu* e outras *stricto sensu*.

Apesar de a pós-graduação lato sensu corresponder à maioria das entrevistadas (8 entrevistadas) é bastante significativa a procura pelas coordenadoras pedagógicas pela complementação dos estudos em modalidade stricto sensu (5 entrevistadas), como pode ser visto no gráfico 1:

*Gráfico 1: Pós-graduação*



Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

O gráfico 1 mostra que a formação dos coordenadores pedagógicos se apresenta além da formação inicial e que todas as entrevistadas buscaram complementar seus estudos em instituições educacionais superiores. Nesse quesito especificamente buscaram formação continuada, mas por iniciativa própria, individual. Essa formação é fundamental no trabalho, segundo Pooli, Dias e Ferreira (2018):

Para que o/a coordenador/a cumpra essa atribuição, é necessário pensarmos em sua formação continuada também, considerada uma das condições que contribuirá para a melhoria da qualidade do ensino e a permanência desse/a profissional na função. É uma necessidade do mundo do trabalho que impõe a todos os/as profissionais a necessidade pela busca de conhecimentos que atendam às demandas que se renovam em todas as áreas profissionais. Na escola não foi diferente, a expansão e a universalização da educação, as mudanças no currículo e as mudanças nos cursos de pedagogia trouxeram a necessidade de se reorganizar cursos de formação continuada para dar suporte aos profissionais da educação no exercício de sua função (p. 3102-3107).

Assim, das treze coordenadoras que responderam ao questionário, cinco possuem mestrado afirmando o interesse por formação continuada. Apesar de partir da iniciativa pessoal a realização

dos estudos *stricto sensu*, é preciso reconhecer que a rede apresentou minimamente condições para que essas profissionais pudessem frequentar as aulas e concluir suas pesquisas.

Em relação ao sistema, as políticas públicas que permitem que os coordenadores/professores continuem seus estudos vão desde a liberação de um dia da semana para a realização da pós-graduação *stricto sensu*, passam pelo auxílio financeiro para pagamento de pós-graduação (nesse caso se estende tanto para graduação, pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*), além da liberação de até 5 dias para participação de congressos e apresentação de trabalhos em eventos científicos. Também há uma progressão funcional para os profissionais que cursarem pós-graduação na área de atuação tanto na vertical como na horizontal, sendo possível aumentos salariais de 5 em 5 anos com a apresentação de certificados.

Essas condições são fundamentais para a qualificação e permanência na função:

É necessário ainda destacar que, embora muitas das redes municipais e estaduais de ensino estimulem, em discursos oficiais, a importância dessa qualificação, elas caminham em sentido contrário, quando limitam a esse processo formativo a condição de realizar-se fora do horário de trabalho, o que não se caracteriza como “estímulo”, tendo em vista que o profissional terá que estender a sua carga laboral oficial. (JARDILINO e SAMPAIO, 2019, p. 190)

Além das características de formação das coordenadoras pedagógicas que participaram da pesquisa, buscou-se conhecer o histórico profissional das mesmas, sistematizado no Quadro 4, com dados de tempos de experiência de trabalho, atuação na escola e etapas de ensino que coordena.

Quadro 4: Histórico profissional

<b>Coordenador (a) Pedagógico (a).</b>	<b>Tempo de trabalho na rede municipal de Ensino.</b>	<b>Coordenador pedagógico na mesma escola em que atuava como professor.</b>	<b>Etapas e modalidades de ensino oferecidas pela unidade escolar onde o coordenador pedagógico trabalha.</b>
CP Anne Sullivan	11 anos	Sim	Ensino Fundamental 1 (1º ao 5º ano)
CP Dorina Nowill	14 anos	Sim	Ensino Fundamental 1 (1º ao 5º ano)
CP Emília Ferreiro	10 anos	Sim	Ensino Fundamental 1 (1º ao 5º ano)
CP Maria Montessori	15 anos	Sim	Ensino Fundamental 1 (1º ao 5º ano)
CP Marie Curie	21 anos	Sim	Ensino Fundamental 1 (1º ao 5º ano)
CP Hannah Arendt	14 anos	Sim	Ensino Fundamental 1 (1º ao 5º ano)
CP Nísia Floresta	15 anos	Sim	Ensino Fundamental 2 (6º ao 9º ano)
CP Anália Franco	13 anos	Sim	Ensino Fundamental 1 (1º ao 5º ano)
CP Nise da Silveira	16 anos	Sim	Ensino Fundamental 1 (1º ao 5º ano)
CP Antonieta de Barros	15 anos	Não	Ensino Fundamental 1 (1º ao 5º ano)
CP Cecília Meireles	21 anos	Sim	Ensino Fundamental 1 (1º ao 5º ano)
CP Ângela Davis	18 anos	Não	Ensino Fundamental 1 (1º ao 5º ano)
CP Lélia Gonzalez	11 anos	Não	Ensino Fundamental 2 (6º ao 9º ano)

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Todos os respondentes possuíam mais de dez anos de atuação na rede e aqueles com maior tempo de docência a tinham vinte e um anos de trabalho. Identificou-se assim mais uma característica desse grupo na função de coordenadores pedagógicos que, além de possuir formação inicial em Pedagogia e formação complementar em pós-graduação *stricto e lato sensu*, também possui grande experiência na rede pública municipal de ensino e, portanto, vivenciou o processo de elaboração curricular.

A maioria dos coordenadores alçou a função na mesma instituição de ensino em que lecionava, aumentando o envolvimento com o grupo e a compreensão da realidade na qual atuam.

Vale ressaltar que no município de Bauru os coordenadores pedagógicos exercem a função a partir de uma eleição com participação dos membros da escola e do conselho de escola e são conduzidos à entrevista pela Secretaria de Educação que sanciona essa escolha. Nas escolas que os coordenadores não são provenientes da mesma escola de atuação anterior, provavelmente não houve interessados na função dentro da própria unidade escolar.

*Gráfico 2: Escola que atuava como professor*



Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Em relação às etapas de ensino, a maioria das coordenadoras trabalham em escolas de Ensino Fundamental 1: 1º ao 5º ano, sendo que as que trabalham em escolas que também oferecem Ensino Fundamental 2: 6º ao 9º ano também possuem o Fundamental 1. Na rede não há escolas

somente de Fundamental 2. O município, que possui 16 escolas de Ensino Fundamental dispõe de apenas 5 que inclui o segmento de 6º ao 9º ano. Somando como dissemos anteriormente 28 coordenadoras pedagógicas para 16 escolas de Ensino Fundamental, visto que algumas escolas possuem dois coordenadores pedagógicos.

### Tratamento dos dados

Na pré-análise, também foi realizado o levantamento dos eixos para tratamento dos resultados e análise dos dados. Os eixos ficaram definidos em:

- participação na elaboração do currículo;
- compreensão acerca da teoria que norteia o currículo municipal;
- formação continuada e implantação do currículo;
- consolidação do currículo na instituição escolar.

Dentro de cada eixo, os critérios de codificação e categorização serão organizados através do levantamento de frases/palavras em comum, agrupamento de respostas parecidas e observação de pontos em comum e/ou divergentes.

No Tratamento dos resultados: inferência e interpretação, para Bardin (2011) os resultados obtidos podem servir de base para outra análise em torno de novas dimensões teóricas ou simplesmente mostrar-se uma síntese e seleção de resultados. Em relação a essa fase precisamos avançar em cada um dos eixos trazendo a relação das respostas com a teoria apresentada sobre o tema nos capítulos 1 e 2. “Na terceira fase veio o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação com base no referencial teórico. Algumas recomendações são importantes para realizar a análise dos dados qualitativos” (URQUIZA e MARQUES, 2016, p. 137).

A terceira e última etapa consiste no tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Nesta etapa ocorre a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais; é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica (BARDIN, 2006). É importante ressaltar que outros autores propõem fases semelhantes as propostas por Bardin, com apenas algumas particularidades de nomenclatura que não alteram o processo em si. (SILVA, et all, 2013, p. 172)

Também foi utilizado no tratamento dos resultados o software de análise qualitativa Atlas TI, por meio do buscamos encontrar os padrões das respostas em nuvem de palavras e frequência de uso nas respostas. Com ajuda do software Atlas TI jogamos as três questões relacionadas à teoria e o programa levantou uma nuvem das palavras mais utilizadas pelos respondentes. Como podemos



Figura 2: Frequência do uso de palavras - teoria

Palavra	Comprimento	Contagem	%
sim	3	35	4,12
de	2	31	3,65
não	3	31	3,65
cp	2	26	3,06
que	3	23	2,71
formação	8	20	2,36
com	3	13	1,53
teoria	6	12	1,41
em	2	10	1,18
mais	4	9	1,06
para	4	9	1,06
da	2	8	0,94
na	2	8	0,94
acredito	8	7	0,82
linha	5	7	0,82
sobre	5	7	0,82
tem	3	7	0,82
continuada	10	6	0,71
prática	7	6	0,71
professores	11	6	0,71
teórica	7	6	0,71
um	2	6	0,71
uma	3	6	0,71
ainda	5	5	0,59
ao	2	5	0,59
educação	8	5	0,59
estudo	6	5	0,59
histórico	9	5	0,59

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

O uso do software não garantiu um número expressivo de palavras devido ao tipo de instrumento utilizado e pela amostragem não ser tão grande, havendo muitos pronomes e conectivos textuais nas respostas das coordenadoras. . Na análise de dados a seguir retornaremos a exploração do material onde juntamente com a apresentação das questões levantadas já faremos uma análise das respostas reveladas.

## 4.1 Análise de dados

### *EXPLORAÇÃO DO MATERIAL*

Segundo Bardin (2011), a fase de Exploração do Material não é mais que a aplicação sistemática das decisões tomadas. “Esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas.” (BARDIN, 2011, p. 131).

Tratar o material é codificá-lo. A codificação corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão; suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices (BARDIN, 2011, p. 133).

Para tanto, retornamos aos questionários respondidos pelas coordenadoras e selecionamos as unidades de registro (palavras ou frases) a partir dos assuntos levantados nos eixos de análise. As unidades de registro foram um instrumento da codificação nas respostas dos participantes da pesquisa.

Urquiza e Marques (2016) apontam que a unidade de registro é relevante para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, assim como codificar as unidades de contextos que pertencem aos eixos escolhidos:

A segunda codificação é da codificação da unidade de contexto, que é a unidade de compreensão, cujo propósito é codificar a unidade de registro. Esta unidade corresponde ao segmento da mensagem que possibilita a significação precisa da unidade de registro (BARDIN, 2010, p. 133). Codificar as unidades de contexto exige do pesquisador mais atenção, pois a escolha adequada destas unidades permite que se faça uma análise avaliativa de melhor qualidade, sendo que para isso deve atentar para os critérios de custo e pertinência, pois se a unidade de contexto for muito longa, exigirá dele mais tempo para fazer uma análise válida, se for curta, pode dificultar ou até impedir o trabalho de análise. Bardin (2010, p. 133) finda por orientar que a dimensão ótima depende do material trabalhado e do referencial teórico. (URQUIZA e MARQUES, 2016, p. 122)

### *EIXO 1: PARTICIPAÇÃO NA ELABORAÇÃO DO CURRÍCULO*

Na questão “Você ajudou a elaborar o Currículo Municipal de Ensino ou fez parte do processo de construção do mesmo? De que forma?”, dez entrevistadas afirmaram que participaram desse processo. Sendo a participação um dos eixos de análise, é relevante entender como se deu essa participação e o impacto dela na aderência dos coordenadores pedagógicos ao documento.

Em relação a isso, vemos que as convocações se centraram nos coordenadores pedagógicos e nos professores de 6º ao 9º ano, das disciplinas específicas, que correspondem a apenas cinco escolas da rede.

Dentre os coordenadores pedagógicos que participaram do processo alguns eram professores naquele momento e outros não participaram por atuarem no Ensino Fundamental 1. Os docentes na ocasião da elaboração tinham a opção de participar nas reuniões específicas se fosse do seu agrado, mas fora do horário de trabalho, o que dificultava bastante para alguns educadores. Desta forma, nem todos conseguiram ter participação ativa no processo de elaboração.

As coordenadoras: Dorina Nowill, Maria Montessori, Marie Curie, Hannah Arendt, Nísia Floresta, Antonieta de Barros, Cecília Meireles, Ângela Davis e Lélia Gonzalez afirmaram que as participações ocorreram como parte das formações oficiais da Secretaria de educação em grupos de estudos, nas escolhas dos conteúdos, no preenchimento dos quadros e nas pesquisas com o corpo docente.

Essa participação foi compreendida pelas coordenadoras de forma distinta, porque algumas consideraram as atividades de ATPC voltadas para a discussão e elaboração do currículo como participação e outras apenas foram mais específicas e associaram a participação à presença nas reuniões específicas e nos grupos de estudo da temática.

No próprio documento de 2013, apontou-se somente um professor do Ensino Fundamental 1 por escola integrou o grupo de elaboração do currículo, sendo a participação reduzida entre os profissionais dos anos iniciais.

Nessa reunião também conseguimos uma convocação de professores de cada área para discussão entre as escolas e os professores especialistas. Essa convocação consistiu em um professor de 1º ao 5º ano de cada unidade escolar e todos os professores especialistas de cada escola de 6º ao 9º ano, além é claro dos coordenadores pedagógicos e diretores que participavam do grupo (BAURU, 2013, p. 10).

Das coordenadoras entrevistadas que disseram ter participado da elaboração do currículo, somente uma afirmou participar também da revisão do documento a partir da BNCC, oito disseram

ter participado do currículo via grupo de estudos e três disseram não terem participado da elaboração do currículo e uma afirmou ter integrado pesquisa aos professores (questionários enviados as escolas para serem respondidos pelos professores com sugestões sobre o currículo).

Ao explicitar como essa participação aconteceu a *Anne Sullivan* afirmou que participou apenas da revisão do currículo (alinhamento com a BNCC) no ano de 2019.

A participação de professores e coordenadores pedagógicos na elaboração de um currículo é uma estratégia da gestão pública, via gestão democrática, para buscar uma escola que tenha um currículo em ação que fique não apenas no papel, mas que se efetive nas atividades escolares.

De fato, uma escolha por uma base teórica interfere diretamente no trabalho do coordenador pedagógico. Marcondes, Freund, Amaral e Silva (2017) afirmam que um trabalho coletivo só é possível mediante a colaboração dos educadores. Nessa perspectiva a coordenação pedagógica pode ser um elo democrático no processo de construção de um currículo e de um Projeto Político Pedagógico (PPP). Segundo os autores a participação de toda equipe de forma mais dialógica e horizontal são características marcantes nesse sentido:

[...] a construção curricular deve ser um processo realizado por meio do diálogo entre educadores e comunidade escolar, com base na realidade vivida por essa comunidade e de acordo com seus legítimos interesses. Diante disso, anteriormente à elaboração do currículo, cabem questionamentos como os sugeridos por Saul (2010, p. 109): ‘Currículo para quê? Currículo para quem? Currículo a favor de quem?’ (BARROS; BAPTISTA; MARCONDES, 2017, p. 307).

Isso posto, a escolha teórica curricular mais responsável se não passar pelo coletivo e não refletir as necessidades da unidade escolar corre o risco de não influenciar a prática.

Roso (2014) aponta que é importante potencializar uma participação “no campo científico-tecnológico, mediante processos educativos, há que ampliar a participação na constituição dos currículos desses processos” (p. 373). A pesquisadora que analisou currículos com participação de professores em sua construção identificou baixa presença docente. Assim, a ação da Secretaria Municipal de Bauru de incorporar membros da equipe escolar nos grupos de elaboração do currículo, inclusive na discussão da parte teórica, é sem dúvida uma medida que pode contribuir significativamente para um currículo mais real e aplicado.

Nem toda prática contará com o currículo formal e nem todo currículo partirá todo da prática, mas para que o mesmo seja significativo e real é preciso que ele se efetive na instituição escolar, estruturando e dando sentido ao trabalho, como defende Sampaio (2004):

As atividades escolares orientam-se por diferentes parâmetros e expressam múltiplas determinações; é na interação complexa desses fatores que se pode compreender o currículo como elemento ao mesmo tempo estruturador da prática e determinado por ela (SAMPAIO, 2004, p. 43).

Neste eixo consideramos as questões relativas à Arroyo (2013) que defende que em um sistema escolar o currículo é o núcleo e o espaço estruturante da função da escola. Ou seja, a participação já demonstra a compreensão do sistema de ensino sobre a importância de tal documento.

#### *EIXO COMPREENSÃO ACERCA DA TEORIA QUE NORTEIA O CURRÍCULO MUNICIPAL*

Em relação à teoria que embasa o currículo procuramos nos aproximar ainda do objeto de estudo visando identificar a compreensão da coordenação pedagógica.

Sobre a linha teórica adotada pela Secretaria Municipal de Educação de Bauru é a Pedagogia Histórico Crítica e a identificação com a mesma, observamos que dez das respondentes afirmaram se identificar com a linha teórica, uma respondeu que em partes e duas disseram não se identificar. Observamos alguns padrões de respostas ao considerar outras questões. Entre as dez coordenadoras que disseram se identificar com a linha teórica, havia as que assumiram possuir conhecimentos insuficientes sobre a Pedagogia Histórico Crítica (cinco) e as que trouxeram motivos relacionados à teoria para justificar essa identidade.

*Quadro 5: Teoria e Coordenação Pedagógica*

<p><b>Coordenador</b> <b>(a) Pedagógico</b> <b>(a).</b></p>	<p><b>A linha teórica adotada pela Secretaria Municipal de Educação de Bauru é a Pedagogia Histórico Crítica. Você se identifica com a linha? Justifique sua resposta.</b></p>	<p><b>Você considera que essa proximidade ou mesmo dificuldade com a linha teórica tem relação com a formação continuada? Justifique sua resposta.</b></p>	<p><b>O conhecimento que você tem sobre a Pedagogia Histórico Crítica e a Psicologia Histórico Cultural são suficientes para sanar as dúvidas levantadas pelos professores ou para ajudá-los no trabalho cotidiano? Justifique sua resposta.</b></p>
<p>CP Anne Sullivan</p>	<p>Sim. A base teórica fundamentou minha formação na graduação, além de embasar meus ideais de formação do ser humano.</p>	<p>Acredito que sim, através de cursos oferecidos pela Secretaria de Educação, bem como de congressos que busco participar. No entanto, julgo que a maior parte dessa proximidade se deve a graduação e ao mestrado.</p>	<p>Não. Penso que a teoria ainda deixa pequenas lacunas no que diz respeito a prática do professor em sala de aula.</p>
<p>CP Dorina Nowill</p>	<p>Me identifico. Acredito que a educação é o caminho para a transformação. Não fazemos uma escola pobre para os pobres. Com a qualidade da educação pública, com intencionalidade pode haver a transformação social.</p>	<p>Acredito que as lacunas da formação inicial o professor só será sanado com a formação continuada. Tanto que estudei isso no meu mestrado, acredito na formação continuada e em serviço.</p>	<p>Eu não deixo de estudar nunca. Ajudo meus professores nas dúvidas sempre, e se não consigo, busco.</p>

CP Emília Ferreiro	De forma geral sim, pois acredito que a escola tem como função principal a socialização do saber histórico e cultural permitindo ao aluno a compreensão, a ação e também a transformação do seu meio social.	Sim, considero uma teoria complexa, não aprendida em minha formação inicial. Não basta um ou outro curso, seria necessário vivenciarmos esta teoria em muitas formações ao longo dos anos.	Não, pois não tenho o domínio suficiente da teoria para acabar aplicá-la de forma mais pontual.
CP Maria Montessori	Um pouco	Sim, os cursos oferecidos sempre seguem a mesma abordagem teórica	Não. Ainda falta a assimilar a teoria com atividades práticas
CP Marie Curie	Sim	Sim tem relação com o estudo	Mais ou menos
CP Hannah Arendt	Sim, me identifico com a linha, porém confesso que necessito de muito mais estudo sobre.	Acredito que a formação nos aproxima efetivamente da teoria, nos auxiliando na prática. Vejo a formação continuada como essencial na formação dos professores em exercício.	Não, muitas vezes é necessário um estudo prévio para poder melhor ajudá-los.
CP Nísia Floresta	Sim. Mas preciso aprender mais	Sim	Não. Precisamos de um maior aprofundamento
CP Anália Franco	Sim, porque busca reorganizar o processo educativo e resgatar a importância que o ambiente escolar tem, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem.	É uma linha teórica complexa, necessitando de muito estudo para poder entender e colocá-la em prática com os alunos.	Não, preciso me aprimorar mais.
CP Nise da Silveira	Não me identifico, preciso estudar mais sobre essa linha teórica.	Acredito que sim	Não são suficientes, tenho que me aprofundar nesse tema.
CP Antonieta de Barros	Sim. Mas tenho a necessidade de estudar mais sobre esta linha pedagógica.	Não.	Não. Penso que deveria ter mais informações e estudos sobre esta teoria.
CP Cecília Meireles	Sim	Sim tem relação com o estudo	Mais ou menos

CP Ângela Davis	Não, pois ela nem sempre vai de encontro com a realidade da comunidade e na maioria das vezes não é compreendida nem mesmo pelo professor.	Sim, pois a formação dada até hoje é fragmentada e fora da junção teoria e prática.	Não, pois não recebi formação suficiente para isso e tenho muita dificuldade em compreender e alinhar a teoria à prática.
CP Lélia Gonzalez	Sim, porque acolhe o aluno e acrescenta valores social e moral através de conhecimentos.	Sim, porque a escola tem como objetivo a apropriação do conhecimento sistematizado pelo aluno e só assim podemos promover o desenvolvimento do indivíduo. Que é sempre desenvolvimento social e histórico.	Dentro do possível sim, quando não sei procuro pesquisar e retornar com uma resposta correta.

Fonte: Elaboração própria, 2021.

Nas unidades de registro selecionadas encontramos algumas palavras-chave: formação (12 menções), conhecimento (3 menções), dúvida (1 menção), proximidade (1 menção), desenvolvimento (2 menções), transformação (3 menções), social (3 menções) e sistematização (1 menção). Essas unidades de registro analisadas no contexto das respostas permitiram uma compreensão acerca da teoria que norteia o currículo.

De fato, as respostas focaram na necessidade de formação sobre a teoria e sua complexidade e como a mesma poderia ser aliada na busca por conhecimento e transformação social.

Das coordenadoras que responderam se identificar com a linha teórica, três afirmaram que, apesar de se identificarem, precisam estudar mais, buscando dominar o conhecimento sobre ela.

As duas coordenadoras que afirmaram não se reconhecerem na escolha teórica predominante no currículo, encontramos as seguintes respostas:

*Não me identifico, preciso estudar mais sobre essa linha teórica. (Nise da Silveira)*

*Não, pois ela nem sempre vai de encontro com a realidade da comunidade e na maioria das vezes não é compreendida nem mesmo pelo professor. (Ângela Davis)*

Mesmo as respostas que foram afirmativas para a linha teórica resvalam em demonstração de insegurança por parte das entrevistadas. Como a resposta da Antonieta de Barros enfatiza que “Sim. Mas tenho a necessidade de estudar mais sobre esta linha pedagógica”.

Dentre as respostas positivas sobre a linha teórica do currículo, destacam-se as que enfatizaram a função social da escola e as características que remontam à Psicologia Histórico Cultural.

*Sim. A base teórica fundamentou minha formação na graduação, além de embasar meus ideais de formação do ser humano. (Anne Sullivan)*

*Me identifico. Acredito que a educação é o caminho para a transformação. Não fazemos uma escola pobre para os pobres. Com a qualidade da educação pública, com intencionalidade pode haver a transformação social. (Dorina Nowill)*

*De forma geral sim, pois acredito que a escola tem como função principal a socialização do saber histórico e cultural permitindo ao aluno a compreensão, a ação e também a transformação do seu meio social. (Emília Ferreiro)*

As três respostas citadas encontram em comum um objetivo para o trabalho pedagógico que é a oferta de uma educação para a formação humana, buscando a transformação social via educação.

A escolha por uma linha teórica apresenta um impacto direto no trabalho do coordenador pedagógico que é o profissional responsável pela formação em serviço. Marcondes, Freund, Amaral e Silva (2017) apontam que:

*Essas falas ilustram como os coordenadores interpretam a política curricular, atribuindo diferentes sentidos para os mesmos materiais. Assim, seja de forma crítica ou de forma favorável, todos os coordenadores são afetados por esta política e, portanto, buscam dar sentido a ela – ora agindo a seu favor, ora se opondo (p. 1036).*

Nesse sentido os coordenadores pedagógicos são protagonistas, ao possibilitarem uma relação mais próxima com a teoria e o currículo. E, de fato, se esses profissionais não estiverem convencidos pela escolha teórica encaminhada, o distanciamento entre a teoria e a prática pode ser ainda maior.

Pelas respostas das coordenadoras evidencia-se que as que estavam já na função em 2013, no início do processo de construção do currículo, apresentam maior familiaridade com o documento e também com a teoria. Como podemos ver nas próximas questões.

### *EIXO FORMAÇÃO CONTINUADA E IMPLANTAÇÃO DO CURRÍCULO*

Em relação aos eixos formação continuada, coordenação pedagógica e implantação do currículo temos algumas questões focadas em analisar como se dá essa relação e, especialmente identificar se as coordenadoras se sentem aptas para realizar o trabalho de formação continuada. Na questão “Você considera que sua a proximidade ou mesmo dificuldade com a linha teórica tem relação com a formação continuada? Justifique sua resposta.”, identificamos como feedback dos coordenadores pedagógicos que muitos sentem que a própria formação tem sido sanada pela busca individual por continuidade nos estudos, como as respostas da Anne Sullivan e da Dorina Nowill:

*Acredito que sim, através de cursos oferecidos pela Secretaria de Educação, bem como de congressos que busco participar. No entanto, julgo que a maior parte dessa proximidade se deve a graduação e ao mestrado. (Anne Sullivan)*

*Acredito que as lacunas da formação inicial o professor só será sanado com a formação continuada. Tanto que estudei isso no meu mestrado, acredito na formação continuada e em serviço. (Dorina Nowill)*

As demais coordenadoras reafirmam que há necessidade de formação continuada, especialmente sobre a linha teórica. No entanto há divergências quanto a efetividade das formações oferecidas até então. Uma coordenadora aponta que a formação oferecida pela SME sempre segue a linha teórica, mas, ao mesmo tempo afirma que é fragmentada e não demonstra continuidade e aprofundamento sobre o tema:

*Sim, pois a formação dada até hoje é fragmentada e fora da junção teoria e prática. (Ângela Davis)*

*É uma linha teórica complexa, necessitando de muito estudo para poder entender e colocá-la em prática com os alunos. (Anália Franco)*

Pelas demais respostas fica claro que todas as entrevistadas consideram a formação continuada sobre a linha teórica relevante e grande parte julga que as formações oferecidas são insuficientes para o domínio seguro da teoria.

*Sim, considero uma teoria complexa, não aprendida em minha formação inicial. Não basta um ou outro curso, seria necessário vivenciarmos esta teoria em muitas formações ao longo dos anos. (Emília Ferreiro)*

No cerne dos estudos sobre coordenação pedagógica constantemente é levantada a importância de a formação em serviço ser contínua, não fragmentada e partir de uma demanda da instituição escolar, ampliando assim a efetividade do estudo. Jardimino e Sampaio (2019) enfatizam que em relação aos cursos de formação continuada é importante destacar que a formação docente não pode estar alicerçada em cursos que não estabelecem relação com o cotidiano, com as práticas profissionais e com as demandas de formação trazidas pelos professores, pois a formação não pode se dissociar da produção do saber. Lima e Silva (2020) seguem a mesma direção, afirmando que:

A a política de formação e as propostas de formação continuada no Brasil devem seguir as necessidades do ensino e as demandas dos professores em exercício, devendo ser assegurado o trabalho de conteúdos relacionados aos diferentes âmbitos do conhecimento profissional, de forma a promover o desenvolvimento das competências para a atuação docente, nos momentos de formulação, planejamento e avaliação de projetos avaliativos nas escolas (LIMA e SILVA, 2020, p. 406-410).

Dessa forma, para garantir a efetividade da formação oferecida ao coordenador, assim como a formação destinada aos educadores é relevante enfatizar a importância de se levantar previamente as demandas, no caso da rede estudada sobre a linha teórica adotada e formular assim estudos focados em seu público alvo, a partir da indagação dos mesmos. Neste sentido:

A política de formação de professores não se restringe somente oferecer ações de formação dentro do ambiente de trabalho na escola, mas também oportunizar a articulação entre a formação inicial e a continuada, no sentido de criar condições para que os professores em exercício possam retornar à universidade para manter-se atualizados e ganhar suportes teóricos para uma reflexão mais aprofundada sobre a prática de sala de aula (LIMA e SILVA, 2020, p. 523-526).

Além de propiciar formações com continuidade e partindo das demandas da instituição escolar, para a efetivação de uma proposta curricular é importante manter o diálogo escola-universidade, ampliando a relação teoria-prática, como defende Nóvoa (2017):

Não se trata de propor mais uma reorganização interna das universidades ou das licenciaturas, mas sim construir um “entre-lugar”, um lugar de ligação e de articulação entre a universidade, as escolas e as políticas públicas. É uma “casa comum” da formação e da profissão, habitada por universitários e representantes das escolas e da profissão, com

capacidade de decisão sobre os rumos da formação inicial, da indução profissional e da formação continuada. (p.1.116)

Tal ação amplia a efetividade dos estudos nas instituições escolares e também na universidade que muitas vezes se mantém distante da realidade escolar. É importante lembrar que no município de Bauru há reconhecidamente proximidade escola de educação básica e universidade e a elaboração do currículo é um bom exemplo disso.

Na questão “O conhecimento que você tem sobre a Pedagogia Histórico Crítica e a Psicologia Histórico Cultural são suficientes para sanar as dúvidas levantadas pelos professores ou para ajudá-los no trabalho cotidiano?” os coordenadores responderam, em sua maioria, que não se sentem confortáveis com a teoria para um trabalho mais efetivo com os professores. Das coordenadoras entrevistadas, somente duas disseram que na medida do possível dominavam a teoria e quando tinham dúvidas pesquisavam para responder posteriormente aos professores com os quais atuam:

*Não. Penso que a teoria ainda deixa pequenas lacunas no que diz respeito a prática do professor em sala de aula. (Anne Sullivan)*

*Não, pois não tenho o domínio suficiente da teoria para acabar aplicá-la de forma mais pontual. (Emília Ferreiro)*

As demais respostas afirmam que as coordenadoras entrevistadas não se sentem seguras sobre a linha teórica e não compreendem como fazer a transposição da teoria para a prática.

*Não. Ainda falta assimilar a teoria com atividades práticas. (Maria Montessori)*

Em relação ao domínio do coordenador pedagógico sobre a perspectiva teórica é possível partir de duas linhas de pensamento. A primeira partindo da premissa de que os coordenadores muitas vezes adentram a função sem estarem devidamente preparados para o exercício do trabalho, vivenciando constantes dificuldades, como discutido por Fernandes (2009):

O isolamento dos professores coordenadores pedagógicos dificultava a superação de algumas dificuldades que, de acordo com as pesquisas, eram quase generalizadas entre os ocupantes da função, principalmente aquelas que se relacionavam à formação pedagógica. Se, por um lado, a não exigência da formação pedagógica favoreceu a democratização do

acesso à função, por outro, permitiu que muitos docentes assumissem a difícil tarefa sem ter um claro entendimento de didática, currículo, legislação ou gestão escolar (FERNANDES, 2009, p. 8).

E outra premissa pode ser considerada: a de que a linha teórica escolhida pela rede apresenta grande complexidade e que a Secretaria Municipal de Educação não instrumentaliza seus coordenadores para a implantação da proposta no cotidiano escolar.

Dessa forma, o desafio por parte da gestão pública também se acentua, pois fica claro que as coordenadoras não se sentem seguras diante das lacunas teóricas que apresentam sobre o currículo. Nesse caso, a Secretaria Municipal de Educação necessita, além de garantir a essas profissionais momentos de formação contínua e articulada à prática (transposição das discussões filosóficas que adentram a temática para a práxis de sala de aula), preciso criar espaços de orientação que não virem um lócus formativo de cima para baixo, no qual o pedagogo se torna mero multiplicador de projetos que não atendem a necessidade da unidade escolar.

Encontrar o equilíbrio por parte do poder público na gestão de ações de formação e na imposição de projetos educacionais é sem dúvida uma dificuldade, mas que necessita ser equacionada para não haver uma certa ‘hipocrisia’ teórica, utilizando-se uma teoria crítica para posturas que se aproximam do tecnicismo.

As dificuldades no cotidiano escolar do coordenador pedagógico são muitas, o perfil tarefista que ronda a função, a insegurança causada pela formação frágil e a ausência de documentos norteadores que definam com clareza o trabalho a ser realizado pelo mesmo dificultam esse processo. Obviamente, essas dificuldades não são exclusivas da rede pesquisada como demonstra Fernandes (2009) ao tratar da rede estadual:

Em síntese, as pesquisas recentes nos ofereceram elementos decisivos para identificar dificuldades encontradas nas escolas no que se referia ao trabalho do PCP. Elas foram fundamentais para nos aproximar do contexto de trabalho da função e para permitir o reconhecimento das implicações que as decisões macroestruturais provocaram no universo microestrutural das escolas, uma vez que as dificuldades apontadas foram componentes decisivos para fragilizar a constituição da profissionalidade docente entre os ocupantes da função, principalmente se considerarmos a questão da deficiência na formação dos PCPs que foi apresentada pelas pesquisas. A não exigência da formação pedagógica específica e da longa experiência de trabalho docente, associadas às condições de trabalho adversas, trouxeram implicações consideráveis para a realização satisfatória do trabalho cotidiano (FERNANDES, 2009, p. 9 e 10).

Podemos afirmar também baseado nas respostas que o conhecimento acerca da Pedagogia Histórico Crítica e da Psicologia Histórico Cultural interfere na identificação da coordenadora com a linha teórica e o currículo.

Dorina Nowill afirmou ter um bom conhecimento da teoria em várias respostas às questões. Quando questionada sobre o conhecimento que possui sobre a Pedagogia Histórico Crítica e a Psicologia Histórico Cultural e se são suficientes para sanar as dúvidas levantadas pelos professores ou para ajudá-los no trabalho cotidiano, a respectiva coordenadora respondeu:

*Eu não deixo de estudar nunca. Ajudo meus professores nas dúvidas sempre, e se consigo, busco. (Dorina Nowill)*

Na questão sobre identificação com a linha teórica, a mesma coordenadora afirmou se identificar com a mesma:

*Me identifico. Acredito que a educação é o caminho para a transformação. Não façamos uma escola pobre para os pobres. Com a qualidade da educação pública, com intencionalidade pode haver a transformação social. (Dorina Nowill)*

Tal relação também foi observada entre as coordenadoras que não manifestam adesão à linha teórica. A Nise da Silveira quando questionada sobre o conhecimento que possui sobre a Pedagogia Histórico Crítica e a Psicologia Histórico Cultural e se esses conhecimentos são suficientes para sanar as dúvidas levantadas pelos professores ou para ajudá-los no trabalho cotidiano, a respectiva coordenadora respondeu:

*Não são suficientes, tenho que me aprofundar nesse tema. (Nise da Silveira)*

A Ângela Davis respondeu de forma similar como vemos a seguir, mas acresce que não recebeu formação suficiente

*Não, pois não recebi formação suficiente para isso e tenho muita dificuldade em compreender e alinhar a teoria à prática. (Ângela Davis)*

Como ambas disseram não se sentir confiantes e com domínio suficiente da teoria para sanar as dificuldades apresentadas pelos professores é de supor que a falta de compreensão das

particularidades da base teórica do currículo afeta a adesão das mesmas com a proposta. Na questão sobre identificação com a linha teórica as respectivas profissionais responderam:

*Não me identifico, preciso estudar mais sobre essa linha teórica. (Nise da Silveira)*

*Não, pois ela nem sempre vai de encontro com a realidade da comunidade e na maioria das vezes não é compreendida nem mesmo pelo professor. (Ángela Davis)*

Supõem-se que a adesão ao currículo se relaciona com os conhecimentos teóricos que o sustentam. Para uma formação continuada efetiva o formador precisa ter domínio do conhecimento a ser aprofundado pelo educador. Sobre a implementação do currículo, Pires (2021) aponta a importância do coordenador pedagógico no processo e enfatiza a importância do mesmo em relação aos professores, que buscam orientações nos coordenadores no que tange ao planejamento, implementação e execução de propostas curriculares e metodológicas. Sendo assim, a coordenação é um importante ator no processo de implementação de uma proposta curricular.

Nas questões sobre a implantação do Currículo Municipal de Bauru levantamos as necessidades sentidas pelos coordenadores para a efetivação de um documento curricular na prática cotidiana escolar. É relevante a compreensão de que o currículo real acontece dentro da escola e é preciso que os documentos e a prática estejam dialogando para a concretização dos objetivos educacionais, pois, como afirma Saviani (2016), o currículo é a escola em funcionamento:

*Em síntese, pode-se considerar que o currículo em ato de uma escola não é outra coisa senão essa própria escola em pleno funcionamento, isto é, mobilizando todos os seus recursos, materiais e humanos, na direção do objetivo que é a razão de ser de sua existência: a educação das crianças e jovens. Poderíamos dizer que, assim como o método procura responder à pergunta: como se deve fazer para atingir determinado objetivo, o currículo procura responder à pergunta: o que se deve fazer para atingir determinado objetivo. Diz respeito, pois, ao conteúdo da educação e sua distribuição no tempo e espaço que lhe são destinados (SAVIANI, 2016, p. 55).*

De fato, o currículo real não está baseado somente no currículo oficial, mas acontece no dia a dia da escola e a partir do Projeto Político Pedagógico e também das crenças e atitudes dos educadores no desenvolvimento do trabalho pedagógico diário. No quadro a seguir destacamos as unidades de registro que apontam similaridades no entendimento das coordenadoras acerca da implantação do currículo na escola e na sequência organizamos as respostas de forma que “conversem” com a teoria na área e os estudos bibliográficos preliminares.

Quadro 6: Implantação do Currículo

<b>Coordenador (a) Pedagógico (a).</b>	<b>Ao longo do processo de elaboração e implantação do currículo houve ações de formação continuada realizadas pela Secretaria Municipal de Educação que foram dirigidas especificamente aos Coordenadores Pedagógicos?</b>	<b>No processo de elaboração e implantação do currículo houve ações de formação continuada voltadas especificamente aos professores durante a ATPC (Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo)?</b>
CP Anne Sullivan	Sim. Extremamente importante. Os professores sentem falta de uma formação que consiga interligar a teoria à prática (didática).	Ainda está acontecendo. A cada formação e a cada ATPC buscamos retomar a teoria e discuti-la em cima das demandas que surgem na rotina escolar.
CP Dorina Nowill	Sim. Foi um ano de conquistas em relação a função de coordenador, estudamos muito e recebemos formação quinzenal.	Houve. Fazíamos no coletivo, refletíamos e a coordenação compilava
CP Emília Ferreiro	Sim, mas não considero suficientes. A didática utilizada muitas vezes deixou a desejar.	Raramente, a formação em ATPC ainda é um grande desafio para coordenadores e professores. Não temos uma formação frequente que nos ampare nestes estudos.
CP Maria Montessori	Não	Sim
CP Marie Curie	Sim	Sim
CP Hannah Arendt	Sim.	Não
CP Nísia Floresta	Sim	Sim
CP Anália Franco	Sim, já fiz curso sobre o assunto.	Sim, já fizemos alguns estudos sobre textos referentes ao assunto.

CP Nise da Silveira	Na época era apenas professora, não saberei responder.	Sim
CP Antonieta de Barros	Não me lembro.	Houve algumas palestras, mas não formação.
CP Cecília Meireles	Sim	Sim
CP Ângela Davis	Sim, porém eu ainda não era coordenadora na época.	Não que eu me lembre, apenas questionários de análises de conteúdo.
CP Lélia Gonzalez	Não participei	Sim! Vários encontros.

Fonte: Elaboração própria, 2021.

As unidades de registro apontaram para a relevância da formação que nessas questões especificamente tiveram 6 menções por parte das coordenadoras. A menção à didática apareceu uma vez reafirmando a necessidade por parte dos coordenadores de estudos mais sistematizados acerca da teoria que norteia o currículo e mesmo dos conteúdos por ele escolhidos:

*Os professores sentem falta de uma formação que consiga interligar a teoria à prática (didática). (Anne Sullivan)*

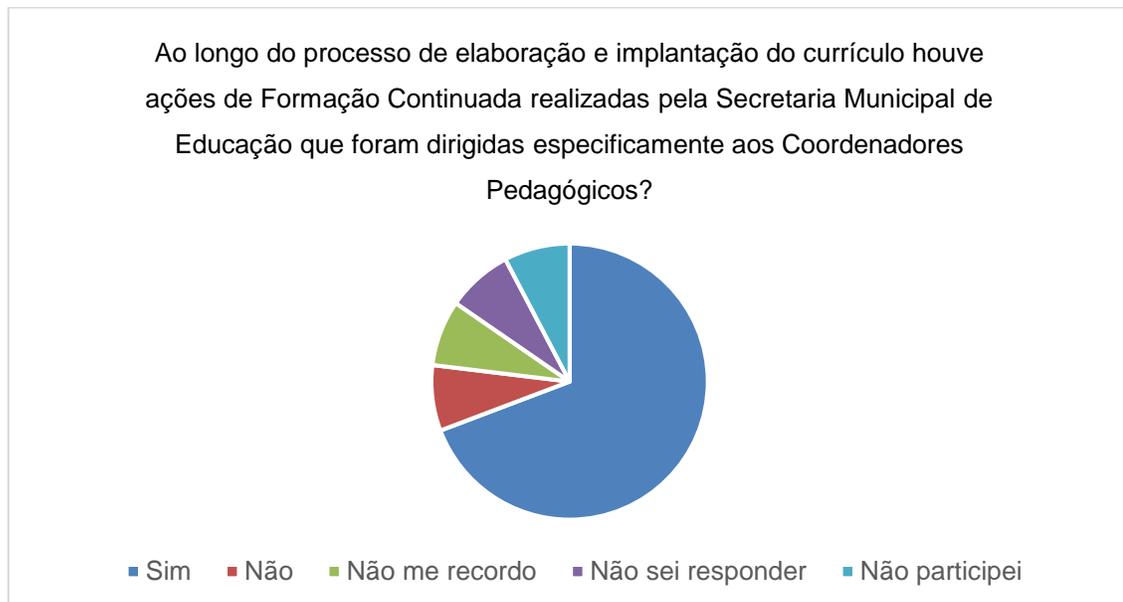
Frente à questão “Ao longo do processo de elaboração e implantação do currículo houve ações de formação continuada realizadas pela Secretaria Municipal de Educação que foram dirigidas especificamente aos Coordenadores Pedagógicos?”, nove das treze entrevistadas responderam que sim. Mesmo entre as que afirmaram que houve formações dirigidas aos coordenadores houve divergência sobre o fato de serem ou não suficientes e adequadas.

*Sim. Foi um ano de conquistas em relação a função de coordenador, estudamos muito e recebemos formação quinzenal. ( Dorina Nowill)*

*Sim, mas não considero suficientes. A didática utilizada muitas vezes deixou a desejar. (Emília Ferreiro)*

Apesar da divergência quanto à qualidade e efetividade dessa formação e se foi focada na teoria que norteia o currículo, as respostas foram diversas e encontram-se apresentadas no gráfico a seguir:

Gráfico 3: *Formações durante a elaboração do currículo*



Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Na questão “No processo de elaboração e implantação do currículo houve ações de formação continuada voltadas especificamente aos professores durante a ATPC (Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo)?” as respostas foram similares as da questão anterior. Nove das coordenadoras afirmaram que sim, houve formações.

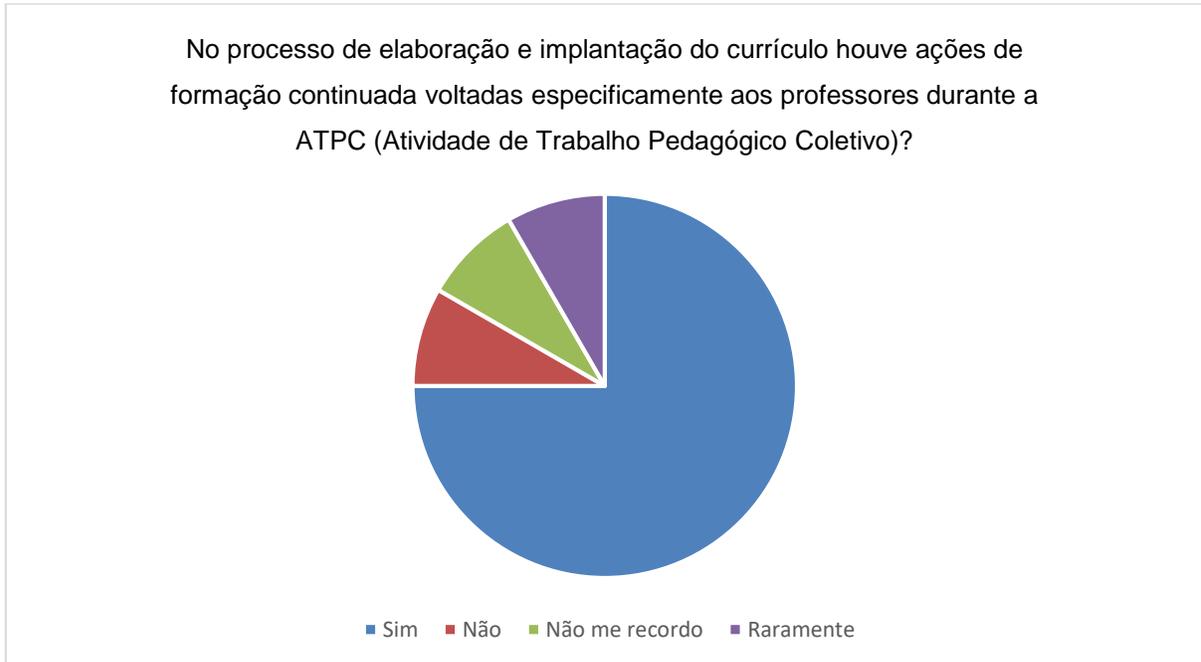
Percebe-se que algumas coordenadoras compreenderam que a questão pergunta se houve por parte delas formações com o grupo de professores na unidade escolar, outras entenderam que se referia às formações elaboradas e oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação:

*Ainda está acontecendo. A cada formação e a cada ATPC buscamos retomar a teoria e discuti-la em cima das demandas que surgem na rotina escolar. (Anne Sullivan)*

*Raramente, a formação em ATPC ainda é um grande desafio para coordenadores e professores. Não temos uma formação frequente que nos ampare nestes estudos. (Emília Ferreiro)*

No gráfico a seguir vemos estatisticamente as respostas da questão anterior.

Gráfico 4: *Elaboração e implantação do currículo*



Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Fica evidente que apesar de haver formações destinadas aos coordenadores pedagógicos e aos professores nem sempre estas atendem as expectativas, demonstrando-se fragmentada ou reduzidas às questões de ordem filosóficas.

Tendo como objetivo maior de uma instituição escolar o acesso ao saber sistematizado não é relevante a existência de um currículo que não adentra a escola e não se concretiza no dia a dia escolar.

No entanto, é necessário também não perder de vista que os conhecimentos desenvolvidos no âmbito das relações sociais ao longo da história não são transpostos direta e mecanicamente para o interior das escolas na forma da composição curricular. Isto significa que para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isto implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio. E o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar ao longo de um tempo determinado, é o que convencionamos chamar de “saber escolar”. E é nessa condição que os conhecimentos sistematizados passam a integrar os currículos das escolas (SAVIANI, 2016, p. 57).

## *EIXO CONSOLIDAÇÃO DO CURRÍCULO NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR*

As questões referentes à consolidação do currículo exploraram a organização das formações, a efetividade das mesmas no ATPC e se elas foram transportadas para a unidade escolar.

Na questão “O coordenador pedagógico é um dos profissionais responsáveis pela implantação das políticas educacionais do Sistema Municipal da Educação. Você se sente seguro em relação a essa atribuição? Justifique sua resposta”, a maioria das coordenadoras afirmaram não se sentir seguras em relação à formação voltada para a teoria do currículo.

*Não me sinto 100% preparada. Sinto falta de uma formação contínua, que nos prepare para sermos formadores dentro da mesma linha teórica. (Anne Sullivan)*

*Me sinto preparada. Segura é condição, por isso pode ser alterada dependendo do momento. Por isso acredito no estudo constante do coordenador. É o que garante a função. (Dorina Nowill)*

*Não, por não ter me apropriado da teoria e nem mesmo da nova proposta da BNCC, incluída recentemente no currículo. (Ângela Davis)*

Mesmo a coordenadora pedagógica *Dorina Nowill* tendo afirmado se sentir segura para realizar formações em ATPC, enfatiza que é necessário um estudo constante.

No geral as respostas convergem para o fato das coordenadoras não se sentirem muitas vezes preparadas para trabalhar com a teoria do currículo nos ATPCs e isso evidencia que para muitas não é possível vislumbrar formas de trabalhar com a Pedagogia Histórico Crítica no cotidiano escolar.

Vemos nos trechos a seguir somente alguns dos exemplos das vezes que as coordenadoras enfatizaram as dificuldades de entender e reportar a teoria:

*Considero uma teoria complexa, não aprendida em minha formação inicial. Não basta um ou outro curso, seria necessário vivenciarmos esta teoria em muitas formações ao longo dos anos. (Emília Ferreiro)*

*É uma linha teórica complexa, necessitando de muito estudo para poder entender e colocá-la em prática com os alunos. (Anália Franco)*

Também teve momentos que as coordenadoras afirmaram que não viam formas de aplicar a teoria de forma mais pontual ou fazer a relação teoria e prática.

A pedagogia histórico-crítica considera como prioritário que na escola sejam trabalhados os conteúdos num processo educativo intencional e isto representa um trabalho com o conhecimento objetivo e universal, portanto, compreende que o conhecimento tem um caráter histórico. Deste modo, é o conhecimento científico, bem como o artístico e o filosófico que devem ser levado em conta na organização do currículo, juntamente com sua vinculação às exigências teóricas e práticas da formação dos homens (MALANCHEN, 2014, p. 7).

A Pedagogia Histórico Crítica valoriza o saber sistematizado e, portanto, necessita de professores capacitados e empenhados no processo de aquisição do conhecimento. Para tanto a formação necessita ser constante e o horário de ATPC se faz importante, pois é nesse momento que o coordenador vai compartilhar e socializar conhecimentos acerca da teoria e juntamente com os docentes refletir a prática pedagógica.

Nessa perspectiva Leontiev (1980) afirma que atividades específicas atendem uma necessidade definida pelo sujeito e o objeto da atividade lhe confere orientação. Nesse sentido, o objeto da atividade é o seu motivo. Ele pode ser material como ideal, pode ser dado na percepção ou na mente (LEONTIEV, 1980, p. 55). Assim, a formação em serviço atende uma necessidade do educador, garantindo uma atividade que é a busca de qualificação.

Na Pedagogia Histórico Crítica, Saviani (2011) questiona as políticas de formação de professores que visam em sua maioria formar o professor técnico e não o professor culto. O autor também traz um levantamento de questões que seriam responsáveis por falhas na formação inicial do professor e que trariam dificuldades para vivenciar uma prática educativa real. Entre elas, cita a fragmentação do modelo de formação do Ensino Superior, a descontinuidade de políticas educacionais, a separação entre as escolas e as Instituições formadoras, o paradoxo pedagógico presente na contradição teoria e prática, a jornada de trabalho e os baixos salários.

Para o enfrentamento dessa situação, o autor sugere entre outras afirmações, que a descontinuidade das políticas educacionais e as lacunas de formação sejam superadas via parcerias escola-Universidade, criando espaços de formação dentro das instituições escolares e espaços de formação na Universidade onde os profissionais em educação tenham acesso a vivências que ampliem a compreensão sobre a educação como um todo, por meio de reflexões filosóficas profundas:

Contra a separação entre as instituições formativas e o funcionamento das escolas, propomos uma forte articulação entre os cursos de formação e o funcionamento das escolas, considerando dois aspectos: tomar o modo de funcionamento das escolas como ponto de partida da organização do processo formativo e redimensionar os estágios como

instrumento que situe a administração dos sistemas de ensino, as escolas de Educação Básica e as faculdades de educação, atuando conjuntamente em regime de colaboração na formação dos novos professores (SAVIANI, 2011, p. 15).

Lima e Silva (2020) apontam que a formação é o papel central do coordenador pedagógico e que inúmeras vezes a função se distancia dessa atribuição, assumindo um perfil ocupacional diferente. Para os autores, o perfil tarefeiro resulta na baixa atuação dos coordenadores na gestão pedagógica que inclui também assumir a gestão do currículo e dos processos avaliativos. Para os autores:

(...) além das plenas condições materiais de funcionamento das instituições de ensino, da qualidade nos processos de formação (inicial e continuada) e da valorização dos profissionais da educação, é a organização do trabalho pedagógico – OTP. Trata-se de alinhar o currículo (a forma como o conhecimento está estruturado) à didática (de que maneira a escola irá se organizar metodologicamente na consolidação de suas ações) e à avaliação (processo imprescindível onde se pode perceber de que maneira a própria OTP está sendo posta em prática) (LIMA, SILVA, 2020, p. 143-148).

Tais apontamentos adentram a próxima questão na qual perguntamos como os coordenadores pedagógicos avaliavam as ações de formação continuada em ATPC para a implementação do Currículo Municipal. De todas as questões apresentadas essa foi, sem dúvida, a que apresentou maior variedade de respostas e que destoa mais de uma para outra.

Algumas coordenadoras apontaram ações que auxiliaram nesse processo de implantação do currículo, como da Anne Sullivan que apontou as palestras que aconteceram em 2018, coordenadas pela Secretaria Municipal de Educação, sobre as áreas de conhecimento específicas (um ATPC de Arte, um de Inglês, um de Matemática etc.) e o currículo municipal, visando os conteúdos das áreas nas escolas:

*De modo geral, houve um movimento em 2018 por parte dos coordenadores de área para formações em ATPC em todas as escolas, porém acredito que foi muito superficial, pois em apenas 2h não é possível desenvolver algo de qualidade. Já a formação que nos é atribuída enquanto coordenadores, buscamos muitas vezes o estudo por iniciativa própria, já que a nossa própria formação é insuficiente para sermos formadores. (Anne Sullivan)*

O fato dessa iniciativa em 2018, embora positiva não ter dado conta das necessidades formativas, também foi apontada por Ferreiro:

*Não era coordenadora no início, porém como professora não considero suficientes. Foram poucas ATPC nesta temática e pude realizar apenas cursos EAD. (Emília Ferreiro)*

As duas coordenadoras apontaram como iniciativas importantes enquanto as demais oscilaram apontando o caráter fragmentado dessa ação e a insuficiência de tempo para a temática ampla.

*A formação dada até hoje é fragmentada e fora da junção teoria e prática. (Ângela Davis)*

Duas coordenadoras ainda apontaram um problema de ordem trabalhista que afeta diretamente a qualidade da formação continuada: o fato dos professores iniciantes (denominados adjuntos) não participarem dos ATPCs. Eles são um número significativo de profissionais que integram o dia a dia da escola e não participam dos momentos formativos coletivos, pois não há exigência na jornada de trabalho.

*Seria bom se todos participassem do ATPC, mas as substitutas não participam então é complicado. (Marie Curie)*

Diante da importância da formação continuada e em serviço, a falta de momentos de fato coletivos que permitam refletir sobre a prática pedagógica e ampliar os conhecimentos acerca da teoria, são entraves significativos para a implantação e efetivação de uma base curricular.

Sobre a questão “Como você avalia a implantação do currículo em sua escola do ponto de vista da sala de aula?” as coordenadoras divergiram em suas percepções, enfatizando que no geral não consideram as ações da Secretaria Municipal de Educação suficientes para garantir que prevaleça nas escolas o currículo formal frente ao informal:

*Falta formação aos coordenadores e aos professores. Ainda não conseguimos transpor totalmente a teoria às práticas pedagógicas. (Anne Sullivan)*

*Uma salada! A pouco tempo os professores estão usando o currículo e mesmo este já foi bastante alterado. Não se tem domínio nem do currículo e nem da teoria. Cada professor trabalha da forma como se sente seguro e os coordenadores não têm amplo conhecimento e respaldo da Secretaria de Educação para maiores interferências. (Emília Ferreiro)*

*Vejo que os professores procuram adequar o currículo à realidade da sala de aula, muitas vezes sem sucesso. Mas, eles tentam adequar. (Nise da Silveira)*

De fato, quando falta por parte das equipes formadoras uma relação aproximada com a teoria que norteia o currículo e os conteúdos nele selecionados e há ausência de formação para a rede fica dificultoso auxiliar o professor para seguir aquele caminho e para garantir a relação ensino e aprendizagem.

Tanto pelas respostas quanto pelo estudo bibliográfico preliminar é possível afirmar que o coordenador pedagógico encontra inúmeras dificuldades no trabalho desenvolvido na escola, entre eles os desvios de função, falta de um território próprio de atuação, entre outros. Fernandes (2004) afirma que:

A análise das pesquisas sobre o professor coordenador pedagógico nos permitiu uma aproximação com o cotidiano vivenciado nas escolas e nos levou a afirmar que os PCP convivem com dificuldades impostas pelas próprias condições de trabalho adversas a que são submetidos. Algumas dificuldades vivenciadas pelos PCP e apontadas pelas pesquisas são obstáculos decisivos para esse trabalho, como por exemplo : o desvio de função, a ausência de identidade, a falta de um território próprio de atuação no ambiente escolar, o isolamento do trabalho cotidiano, a deficiência na formação pedagógica, a convivência com uma rotina de trabalho burocratizada, a utilização da função na veiculação, imposição e defesa de projetos da Secretaria de Educação, a presença de traços autoritários e julgadores e a fragilidade de procedimentos para a realização de trabalhos coletivos (FERNANDES, 2004, p.104).

Dos pontos citados por Fernandes (2004) que mais apareceram nas respostas das coordenadoras foi a deficiência na formação pedagógica. As coordenadoras apontaram em distintos momentos do questionário a necessidade de formação para uma melhor realização do trabalho e também a importância de investir na formação continuada dos educadores. Em alguns momentos elas assumiram a formação continuada como responsabilidade da função e em outros apontaram a importância da Secretaria de Educação em garantir formação continuada eficaz, principalmente na teoria que norteia o currículo.

Nas unidades de registro encontramos pontos que levam para a importância da formação em distintos momentos da pesquisa e reafirmam a necessidade de uma formação continuada efetiva que seja ofertada não só para educadores, mas também para os coordenadores, já que os ocupantes da função muitas vezes se sentem “perdidos” nos afazeres diários e pouco amparados nesse processo. Na resposta a seguir essa coordenadora aponta a relevância de formações sequenciais:

*Não basta um ou outro curso, seria necessário vivenciarmos esta teoria em muitas formações ao longo dos anos. (Emília Ferreira)*

De fato, as respostas apontaram para a dificuldade de compreensão da teoria que norteia o currículo e da necessidade de formações mais pontuais, focadas na didática. No entanto pouco ou nada questionam da escolha teórica ou reivindicam pela construção do currículo de cada instituição escolar, abrangendo o PPP no currículo que norteia os saberes da escola.

Mate (2014) aponta a relevância do currículo, mas faz refletir sobre os efeitos do mesmo subjetivamente na escola:

*Ou seja, não se referem apenas a conteúdos mais ou menos atualizados nem a formas mais ou menos diretivas e prescritivas de ensinar. Mais que isso, significa que o currículo gera efeitos sociais e subjetivos, na medida em que, com sua linguagem, organiza/valoriza modos de pensar e de conhecer, formas de responder ao mundo, modos de sentir. Tais efeitos ultrapassam muito o que tem sido tematizado sobre o currículo. (p. 151)*

O currículo e a formação docente se aproximam constantemente no ponto de vista teórico, como aponta Santos (2015) ao afirmar que refletir sobre as práticas do currículo e a formação continuada, com enfoque na coordenação pedagógica, leva a desmistificar uma metodologia de “pacotes” que se reflete na função. O autor afirma que em tempos de tantas produções na área do currículo e com tantos documentos que regem o ensino público, alguns profissionais ainda esperam encontrar soluções prontas para o dia-a-dia, ao invés de construírem juntos com os documentos oficiais um projeto individual e coletivo focado na realidade da instituição escolar. Assim, não se pode diminuir a relevância de um currículo como norte para a construção dos planos de ensino e projetos focados na realidade educacional predominante:

*Assim, nessas “facetas” da profissão docente, currículo e formação são questões que se relacionam e se complementam. Por tais aspectos destacamos o fato de ainda encontrarmos professores com ampla formação, mas muitas vezes ainda com grandes lacunas em relação ao conhecimento do currículo, daí percebe-se a necessidade de investir amplamente na formação continuada docente no espaço da coordenação pedagógica (SANTOS, 2015, p. 10)*

Segundo Mate (2014) o currículo pode “engessar” o fazer docente, sendo que o professor precisa também de “linhas de fuga” para exercer a autonomia na sala de aula e garantir que a

aprendizagem aconteça dentro do contexto a que ela está inserida. Por isso, a relevância de se construir a partir do currículo um documento da escola (PPP) que auxilie a catalisar o que tem de fundamental no currículo para a construção coletiva de um projeto educacional único e que atenda a conjuntura educacional presente.

Sobre a implantação do currículo, as respostas das coordenadoras também encaminharam para a “formação”, a importância do currículo e a necessidade que ele seja coletivo, feito e revisado pelos pares.

De fato, a implantação de um currículo municipal deve partir do coletivo e apesar do aparente empenho da Secretaria Municipal de Educação em envolver todos os membros do processo na elaboração desse currículo, é possível que alguns ainda não se sintam incluídos no processo ou parte dessa elaboração. Nas respostas das coordenadoras poucas disseram que não participaram, mas houve essa fala que destoa da compreensão que todos teriam sido minimamente envolvidos nesse processo. Ou as ações das quais participaram na elaboração do currículo foram pouco memoráveis para essas coordenadoras, quando ainda estavam em sala de aula, ou de fato houve lacunas na elaboração desse documento.

Mate (2014) aponta que a antítese da elaboração de um currículo é exatamente a forma como ele pode romper com a autonomia docente, porém apesar da mesma enfatizar a importância de se questionar o currículo posto, também reafirma a importância de documentos norteadores do trabalho docente.

Para pensar mais sobre tal antinomia — o currículo pronto para ser executado e o devir da sala de aula —, quero destacar a sala de aula como espaço no qual as diferenças e as imprevisibilidades estão postas e se mostram nas ações cotidianas de cada um. A despeito das normas e regras que, historicamente, tentam esquadriñar, neutralizar, desvitalizar a sala de aula, é nela que lidamos concreta e cotidianamente com o imponderável e o desconhecido. Essa especificidade nos torna, por um lado, vulneráveis, pois o que planejamos em geral se torna parcial ou totalmente inviável. Por outro lado, é justamente por essa imprevisibilidade que podemos ter um cenário aberto para diferentes possibilidades de ler, aprender, escrever, ensinar, pensar. E para isso é preciso enfrentar os currículos prontos, é preciso duvidar, colocar em questão. Tarefa difícil, pois nossa formação tem dado ênfase e valor a planos sequenciais, previsíveis e preestabelecidos, e o que vivenciamos na realidade da sala de aula nos pede uma outra coisa. (MATE, 2014, p. 152 e 153)

De fato, é relevante a existência de documentos norteadores, mas também é importante que esses documentos sejam refletidos pelo coletivo da escola. A formação docente é um espaço para refletir esses documentos e pensar um projeto coletivo educacional que abranja o currículo formal,

mas também que construa na práxis escolar um currículo real que se aproxima das necessidades daquela comunidade escolar como um todo:

De fato, não há como negar a existência de inúmeros afazeres sob a responsabilidade do coordenador pedagógico, pois eles são constituintes do contexto escolar e é por meio deles que também se consolida o projeto pedagógico. São tarefas de campo da ação que possibilitam o desenvolvimento das atividades pedagógicas da escola. (CAMPOS e ARAGÃO, 2014, p. 43).

Campos e Aragão (2014) afirmam que a interação entre pares e as trocas de saberes devem ser a base sobre a qual o coordenador desenvolve sua ação na perspectiva de contribuir para a formação docente, pois não há trabalho de coordenação significativo que seja realizado na individualidade. Segundo os autores é no coletivo que o coordenador realiza de forma expressiva suas funções. “Fazer junto pode ser um dos segredos da qualificação da atuação do coordenador” (CAMPOS e ARAGÃO, 2014, p. 47).

De fato, apesar de não ser muito citado nas respostas, é na coletividade que o trabalho do coordenador se efetiva:

Dessa forma, a formação na escola é uma boa oportunidade para os professores refletirem sobre os porquês do currículo. Por que ele “funciona compartimentalizando, engavetando, em compartimentos incomunicáveis, o conhecimento do mundo” (KNIJNIK et al, 2012, p. 7)? Por que é natural ter a escola organizada em disciplinas? Como podemos aliar o currículo a nossa cultura local? (SANTANA e GONÇALVES, 2020, p. 757)

Enfim, tanto na literatura vigente como nas respostas das coordenadoras fica evidente a importância da formação (do coordenador) e da sua importância para a formação docente continuada ou em serviço (dos professores). Mas, além disso, fica claro que para a implantação de um currículo municipal ou para a concretização de um currículo somado a um PPP que leve em consideração as necessidades individuais de cada escola é preciso um trabalho coletivo que preze pela relação dialética entre os pares e pelo diálogo. Somente em um espaço no qual a formação do aluno e dos membros da equipe seja um objetivo tanto da equipe como das políticas públicas, é que poderá se efetivar uma escola mais plural e de qualidade. Encerramos esse trabalho crentes que a máxima de Paulo Freire ainda se faz presente ao se compreender que quem ensina aprende e quem aprende ensina:

(...) quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. **Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.** (FREIRE, 2011, p. 25)

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolha pela temática envolve minha experiência na função de coordenadora pedagógica, assim como as dúvidas e questionamentos que surgiam diariamente sobre a implementação do Currículo Municipal da Prefeitura de Bauru.

Tendo participado da elaboração do currículo e tendo em minha formação inicial acesso aos estudos da Pedagogia Histórico Crítica, era familiarizada com a teoria, tinha facilidade na elaboração de ATPC (Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo), mas, mesmo assim, enfrentava dificuldades significativas. Eu tinha muitos questionamentos enquanto coordenadora acerca da formação continuada e o currículo por parte da escola ou Secretaria Municipal da Educação e via dificuldades na tentativa de implantação e consolidação do Currículo Comum Municipal da Prefeitura de Bauru enquanto política pública.

Mesmo tendo lido inúmeros trabalhos sobre essa vertente teórica encontrava dificuldades de transposição didática da teoria para a prática da sala de aula e para elaborar formações nesta perspectiva, principalmente no campo de alfabetização. Mesmo com um currículo numa linha teórica clara, na prática de sala de aula os professores optam por métodos diversos distantes do referencial que norteia o currículo.

Esses incômodos e questionamentos me levaram a elaboração do problema de pesquisa, dos objetivos do trabalho e dos procedimentos metodológicos.

Em relação à coordenação pedagógica observei como as relações de poder, as políticas públicas e o fato propriamente dito de ser função e não cargo (possibilitando indicação política e manobras internas) pode dificultar o desenvolvimento do trabalho, a ausência de diretrizes para a função pode gerar uma confusão acerca das atribuições, no entanto não necessariamente a existência de um documento resolveria esse problemática, já que as políticas públicas podem encaminhar via documentos oficiais para objetivos de utilização da função para outros fins que não os declaradamente pedagógicos.

Os coordenadores são cobrados acerca da implementação das políticas de formação continuada, e sem dúvida está entre suas atribuições o caráter formativo, no entanto, não pode ser limitado somente à função o trabalho de elaborar e aplicar políticas de formação continuada. São também responsáveis por essa atividade os demais membros da equipe gestora, assim como os responsáveis pedagógicos da Secretaria Municipal da Educação que além do dever de elaborar e

prover oportunidades de formação continuada, devem favorecer a relação escola-universidade, ampliando o conhecimento científico dos membros da equipe escolar e aproximando os pesquisadores da realidade da sala de aula. Não podemos desconsiderar também o papel do Ministério da Educação que também pode e deve prover políticas de formação de professores tanto no âmbito inicial como continuado, ampliando o diálogo entre as universidades e as instituições de ensino.

São inúmeros os desafios para o desenvolvimento da função diariamente, entre elas superar os entraves burocráticos e estabelecer via gestão democrática uma relação de diálogo que permita um real avanço no pedagógico escolar.

Em relação aos obstáculos específicos que surge na elaboração de um currículo municipal, acredito que o maior deles é a escolha pela teoria que norteará o currículo. Ao mesmo tempo que o currículo de Bauru foi construído em uma tentativa de diálogo e possibilitando a participação de membros das equipes escolares, nem sempre houve real interesse de membros do grupo de participarem nesses momentos de decisão. Além é claro, de que muitas vezes o direcionamento nesses grupos não é de diálogo e de reciprocidade e sim a partir de um direcionamento já apontando para objetivos e resultados esperados. Também não posso ignorar as dificuldades encontradas pelos educadores de acrescentarem estudos em suas rotinas já bastante atribuladas, dificultando a participação em formações fora do horário de trabalho.

Sobre a escolha dos conteúdos, o entendimento foi por um currículo com forte base de conteúdo, privilegiando um entendimento da Pedagogia Histórico Crítica que apontava para a oportunização do acesso aos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade pelos educandos. No entanto, a *forma* ficou em segundo plano, tanto na elaboração como no texto do currículo, permitindo o entendimento de que só essa apresentação dos conteúdos seria suficiente.

Mesmo havendo uma escolha por uma teoria crítica há ainda muito a ser feito, como superar o caráter eurocentrista dos conteúdos clássicos, desprestigiando um olhar dos excluídos para os conteúdos escolares. No campo do multiculturalismo sobre currículo levantava-se o questionamento da dificuldade de se escolher não só os conteúdos, mas também da escolha de uma vertente que possa privilegiar olhares e prestigiar grupos ou movimentos específicos.

A teoria Histórico-Crítica valoriza o conhecimento acumulado pela humanidade e uma escola que oportunize aos educandos ao acesso ao saber elaborado e sistematizado, mas ela não

está livre de questionamentos, tanto no campo de estudos (científico) como na escola (onde ele se concretiza).

Dessa forma, é fundamental que a construção de um currículo, seja ele qual for, dialogue com os educadores para que os mesmos possam opinar e escolher as melhores formas de atender as necessidades educacionais dos alunos e as próprias necessidades de formação. Nesse contexto, o coordenador é um personagem insigne, mas não pode ser o único, não há um só responsável pela formação continuada em serviço e este também sozinho não pode dar conta de sanar as lacunas de formação inicial que, em alguns casos, são resultados do sucateamento dos cursos de licenciatura, um problema que transcende as esferas locais. O coordenador pedagógico é um importante membro da equipe escolar, cuja relevância transcende as questões pedagógicas, pois é um mediador das relações entre gestão escolar, educadores e alunos. É um protagonista das gestões democráticas e um personagem fundamental na efetivação de políticas públicas que não devem ser executadas só por ele, mas que se fortalecem na presença deste profissional, ainda mais quando o mesmo é comprometido com as questões educacionais relevantes da atualidade.

À título de consideração, com base na pesquisa bibliográfica-documental e na pesquisa empírica pode-se constatar que:

- As coordenadoras pedagógicas, no geral, apresentam afinidade com a escolha teórica do currículo municipal, no entanto não se sentem seguras para realizar formações sobre o tema. Não podemos confirmar, com base nos dados que tenho, se essa afinidade na verdade se efetiva em ações que tornem a teoria presente no currículo real da escola (aquele que acontece no dia a dia escolar).
- As profissionais respondentes perceberam um empenho por meio da Secretaria Municipal de Educação de providenciar formações sobre a Pedagogia Histórico Crítica e a Psicologia Histórico Cultural, no entanto essas formações foram consideradas fragmentadas e descontínuas, garantindo pouca efetividade no contexto das escolas. Nos estudos sobre formação continuada é consensual que para esta seja significativa ao educador é necessário que tenha sequência, planejamento e continuidade em diversas ações e formações adjacentes.
- Quando as formações não superam a reflexão filosófica apresentando caminhos para a prática pedagógica cotidiana não há ampla adesão pelos grupos de professores e muitas vezes nem pelos próprios coordenadores às propostas apresentadas.

- Também é possível enfatizar que o caráter complexo da teoria que norteia o currículo (Pedagogia Histórico Crítica e a Psicologia Histórico Cultural) exige formações para os coordenadores bastante significativas e contínuas, pois não são simples de serem assimiladas. Nenhuma teoria na área de educação é uma unanimidade no campo científico e desse modo sempre haverá questionamentos acerca da escolha teórica e se a mesma apresenta-se a mais adequada. No caso da Pedagogia Histórico Crítica, a dificuldade de aceitação pode acentuar-se no amplo caráter filosófico da teoria que ainda tem baixa produção teórica em relação à didática. Retomando o que foi dito no capítulo de currículo, e é relevante verificar o quanto de prática está no currículo formal e o quanto do currículo está na prática para descortinar a realidade que é onde o currículo se elabora e efetiva (as escolas).
- Um coordenador que não se sentir seguro com a perspectiva teórica poderá apresentar maior dificuldade nas formações continuadas na unidade escolar e o grupo de professores poderá se sentir menos apto a consolidar a proposta curricular.

Apesar de todas as questões acima já estarem presentes neste trabalho, enfatizo que apesar da função ser de extrema relevância e uma conquista do ponto de vista histórico, ainda têm sido cooptada para fiscalizar o trabalho dos professores. O coordenador é um membro da equipe escolar que juntamente com os demais membros da gestão escolar pode e deve, via gestão democrática, levantar necessidades educacionais da escola e do grupo de profissionais da escola para facilitar o trabalho docente e auxiliar no processo ensino e aprendizagem.

Ao término da pesquisa, ficam alguns apontamentos para as próximas investigações sobre a função do coordenador pedagógico e sua relação com o currículo, dentre os quais, a relevância de discutir o papel da formação continuada em serviço para os professores que atuam na alfabetização, investigando lacunas do currículo.

Partindo ainda dessa pesquisa, recomendo à Secretaria Municipal de Educação de Bauru investigar junto aos coordenadores e professores se a escolha teórica do sistema é consensual também entre aqueles que aplicam o currículo na sala de aula e se a escolha é parâmetro didático nos processos de ensino e aprendizagem, de forma a que o currículo tenha maior aderência docente, o que pode permitir maior aproximação entre o currículo escrito e o currículo real. Enfim, revisitando Fernandez (2013), já citado no início do primeiro capítulo, a coordenação pedagógica quando vai bem não é sequer lembrada; quando vai mal dizem que não existe; quando faz cobranças

deseja-se que nem exista; porém quando realmente não existe, todos concordam que deveria existir, pois é de fato imprescindível no cotidiano escolar.

## 6 REFERÊNCIAS

- ABREU, M. Diretrizes nacionais e carreira docente em São Paulo. *In*: NEGRI, B.; TORRES, H. G.; CASTRO, M. H. G. (org.). **Educação básica no Estado de São Paulo: avanços e desafios**. São Paulo: Seade/FDE, 2014.
- ALVES, A. J. A revisão da bibliografia em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 81, p. 53-60, maio 1992.
- ALMEIDA, L. R. O coordenador pedagógico ante o desafio de articular e mobilizar a equipe escolar para tecer o projeto pedagógico. *In*: GUIMARÃES, A. A., et al. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Edições Loyola, 2014. *E-book*.
- ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T.; PLACCO, V. M. N. S. Legislado versus executado: análise das atribuições formativas do coordenador pedagógico. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 27, n. 64, p. 70-94, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3647>. Acesso em: 17 fev. 2021.
- APPLE, M. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? *In*: MOREIRA, A. F.; TADEU, T. (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2001.
- APPLE, M. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Artmed, 2008.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BARROS, M. L. T.; BAPTISTA, A. R.; MARCONDES, M. I. Gestão escolar democrática e currículo: contribuições de Paulo Freire. *In*: Currículo, história social das disciplinas, conhecimento escolar, gestão da escola e novas tecnologias. **Anais do Colóquio sobre questões curriculares**, 12. / Colóquio luso-brasileiro de currículo, 8. / Colóquio luso-afro-brasileiro de questões curriculares, 2., 2016, Recife. Organização: PACHECO, J. A.; AGUIAR, M. A. S.; SOUZA, J. [Livro Eletrônico] Recife: ANPAE- Prefixo Editorial, 2017. Série 3, Versão revisada final. ISBN 978-85-87987-04-4p. 306 – 313. Disponível em: <http://www.coloquiocurriculo.com.br/diversos/Serie3.pdf>. Acesso em: 20 ago.2021.
- BARRETTO, E. S. S. Políticas de currículo e avaliação e políticas docentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 738-753, set./dez. 2012.
- BAURU. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo Comum Ensino Fundamental de Bauru/SP**. Recurso eletrônico, 2013. 324 p. (Organização Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Thaís Cristina Rodrigues Tezani). Disponível em: [https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos\\_site/sec\\_educacao/curriculo\\_ef1.pdf](https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos_site/sec_educacao/curriculo_ef1.pdf). Acesso em: 01 dez. 2021
- BAURU. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo Comum Ensino Fundamental de Bauru/SP**. Recurso eletrônico, 2016. 920 p. (Organização Afonso Mancuso de Mesquita, Fernanda Carneiro Bechara Fantin e Flávia Ferreira da Silva Asbhar). Disponível em:

[https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos\\_site/sec\\_educacao/curriculo\\_ef2.pdf](https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos_site/sec_educacao/curriculo_ef2.pdf). Acesso em: 19 abr. 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Lei complementar nº 201 de 1978**. Criou o estatuto do Magistério, 1978.

BIOTO-CAVALCANTI, Patrícia Ap.; TEIXEIRA, Rosiley A.; ANAYA, Viviani (org.). **Currículo escolar**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2013. *E-book*.

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira. O trabalho coletivo como espaço de formação. *In*: GUIMARÃES, Ana Archangelo, et al. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Edições Loyola, 2014. *E-book*.

CAETANO, V.C. **Pesquisa Qualitativa em Saúde**. UFJF – Centro de Ciências da Saúde, 2012.

CORRÊA, L. N. **Metodologia científica**: para trabalhos acadêmicos e artigos científicos. Florianópolis: Do Autor, 2008. *E-book*.

COSTA, M.; COSTA, M. F. B. **Metodologia da Pesquisa**: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: Dos Autores, 2019. *E-book*.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. *In*: GUIMARÃES, Ana Archangelo, et al. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Edições Loyola, 2014. *E-book*.

CURI, E. **Formação de professores polivalentes**: uma análise de conhecimentos para ensinar matemática e de crenças e atitudes que interferem na constituição desses conhecimentos. 2004. 278 f. Tese (Doutorado) – Departamento de Educação Matemática, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**. 2002, n. 115. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000100005>. Acesso em: 10/12/2021.

FELDMAN, M.G. (org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: SENAC, 2009.

FERNANDES, Maria José da Silva. O professor coordenador pedagógico nas escolas estaduais paulistas: da articulação pedagógica ao gerenciamento das reformas educacionais. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 04, p. 799-814, out./dez. 2012.

FERNANDES, Maria José da Silva. O professor Coordenador Pedagógico e a Fragilidade da Carreira Docente. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 20, p. 411-424, 2009. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2037>. Acesso em: 06 out. 2019.

FERNANDES, Maria José da Silva. **A coordenação pedagógica em face das reformas escolares paulista** (1996-2007). 2008. 282 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2008. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/101617>. Acesso em: 04/04/2021.

FERNANDES, Maria José da Silva. **Problematizando o trabalho do professor coordenador pedagógico nas escolas públicas estaduais paulistas**. 2004, 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista, Araraquara. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/99267/fernandes\\_mjs\\_me\\_arafcl.pdf?sequenc e=1](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/99267/fernandes_mjs_me_arafcl.pdf?sequenc e=1). Acesso em: 03/05/2021.

FERNANDES, M. J. S.; BARBOSA, A.; CUNHA, R. C. O. B. A coordenação pedagógica nos planos de carreira e salários dos municípios da região de Bauru. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 23, n. 2 (2018). Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/3887>. Acesso em: 01 jun. 2021.

FERNANDEZ, V. A. R. (org.) **Ressignificar as fronteiras da informação e comunicação**. Goiânia, GO: Contato Comunicação, 2013.

FERREIRA, N. S. C. (org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FERREIRA JÚNIOR, A.; BITTAR, M. A ditadura militar e a proletarização dos professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 06 ago. 2021.

FIORENTINI, L. M. R. O Professor em Construção: retrospectiva e reflexões sobre a concepção de cursos e materiais para o ensino a distância para professores. **Anais do XVII International School Psychology Colloquium e II Congresso de Psicologia Escolar**. Campinas: PUCCAMP/ABRAPEE, 1994.

FRANCO, M. A. S. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca da sua Identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 1, n. 1, p. 137-131, jan. 2008.

FREITAS, W. R. S; JABBOUR, C. J. C. Utilizando estudo de caso(s) como estratégia de pesquisa qualitativa: boas práticas e sugestões. **Estudo & Debate**, Lajeado, v. 18, n. 2, p. 07-22, 2011.

FREITAS, E. P. **A formação do coordenador pedagógico de EJA/Educação profissional de São Bernardo do Campo**: análise a partir dos referenciais elaborados de 2010 a 2014. Dissertação (Mestrado). Pontifca Universidade Católica de São Paulo, 2016.

FREITAS, S. L.; PACÍFICO, J. M. Formação continuada: um estudo colaborativo com professores do Ensino Médio de Rondônia. **Interações** (Campo Grande). 2020, v. 21, n. 1, pp. 141-153. Disponível em: <https://doi.org/10.20435/inter.v21i1.1953>. Acesso em: 9 jul. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GAMA, C. N.; PRATES, A. C. **Currículo e trato com o conhecimento: contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica e da abordagem crítico-superadora**. MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (org.). *A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a base nacional comum curricular*. Campinas: Autores Associados, 2020. *E-book*.

GALL, N.; GUEDES, P. M. **A reforma educacional de Nova York: possibilidades para o Brasil**. São Paulo: Fundação Itaú Social, 2009. Disponível em: [https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2018/05/14-reforma-educacional-ny\\_1510177191.pdf?fbclid=IwAR2vqH4CmOTtx6oKKcVvkuWpFBk-5ntBHLpgkYGGEIy5IXAfhsrwYwSCH-Y](https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2018/05/14-reforma-educacional-ny_1510177191.pdf?fbclid=IwAR2vqH4CmOTtx6oKKcVvkuWpFBk-5ntBHLpgkYGGEIy5IXAfhsrwYwSCH-Y). Acesso em: 20 jul. 2021.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v.13, n.37, jan./abr. 2008.

GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. Neoliberalismo, qualidade total e educação. Petrópolis: Vozes, 1994.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

GUIMARÃES, A. A.; et al. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Edições Loyola, 2014. *E-book*.

HABERMAS, J. **Problemas de legitimación em el capitalismo tardio**. Buenos Aires: Amorrortu, 1975.

HO, D. C. W. (2010) Participação do professor no currículo e decisões pedagógicas: insights sobre liderança curricular. **Gestão Educacional Administração e Liderança 38(5)**: 613 – 624.

JARDILINO, J. R.; SAMPAIO, A. M. Desenvolvimento profissional docente: Reflexões sobre política pública de formação de professores. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 4, n. 1, p. 180-194, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/848>. Acesso em: 30/02/2021.

LEONTIEV, A. N. Actividade e consciência. *In*: MAGALHÃES-VILHENA (org.). **Práxis: a categoria materialista de prática social**, volume I. Lisboa: Horizonte, 1980.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1984.

LIMA, E. S.; SILVA, F. T. **O encontro entre o currículo e a avaliação na coordenação pedagógica da escola**. Brasília: Kiron, 2020. *E-book*.

LIMA P. G.; SANTOS S. M. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. **Educere et Educare: Revista de Educação**, 4(2):1809-5208. 2007.

- LIMA, M. J. C. Neoliberalismo e educação. **Studia Diversa**, CCAE-UFPB, v. 1, n. 1, out. 2007.
- LOCKS, G. A.; ALMEIDA, M. L. P.; PACHECO, S. R. A escola multisseriada no cenário educacional brasileiro contemporâneo. **GEPEC**, UFSCAR, 2013. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminarios-de-2013/1-educacao-do-campo-movimentos-sociais-e-politicas-publicas/a12-a-escola-multisseriada-no-cenario-educacional.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2021.
- LOPES, A. Apostando na produção contextual do currículo. *In*: AGUIAR, M. A. A. S.; DOURADO, L. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.
- MARTINS, G. A. Estudo de Caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisas no Brasil. **RCO – Revista de Contabilidade e Organizações**, v. 2, n. 2, p. 9-18, 2008.
- MACEDO, Elizabeth. **A base é a base. E o currículo o que é?** AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. *E-book*.
- MALANCHEN, J. **A pedagogia histórico-crítica e o currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2014.
- MARCONDES, M. I.; FREUND, C. S.; AMARAL E SILVA, L. F. Coordenação pedagógica: instância de mediação das políticas curriculares. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 1018-1049, 2017.
- MATE, Cecília Hanna. **O coordenador pedagógico e as relações de poder na escola**. *In*: PLACCO, V. M. N., ALMEIDA, L. R. (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.
- MATE, Cecília Hanna. Qual a identidade do professor coordenador pedagógico? *In*: GUIMARÃES, Ana Archangelo.; et al. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Edições Loyola, 2014. *E-book*.
- MEIRA, M. E. M. Prefácio in BAURU. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo Comum Ensino Fundamental de Bauru/SP**. Recurso eletrônico, 2016. 920 p. (Organização Afonso Mancuso de Mesquita, Fernanda Carneiro Bechara Fantin e Flávia Ferreira da Silva Asbhar). Disponível em: [https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos\\_site/sec\\_educacao/curriculo\\_ef2.pdf](https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos_site/sec_educacao/curriculo_ef2.pdf). Acesso em: 19 abr. 2021.
- MERCÊS, M.; SAMPAIO, F. **Um gosto amargo de escola: Relações entre currículo, ensino e fracasso escolar**. São Paulo: Iglu, 2004.

MESQUITA, A. M., FANTIN, F. B. C., ASBHAR, F. F. S. Introdução in BAURU. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo Comum Ensino Fundamental de Bauru/SP**. Recurso eletrônico, 2016. 920 p. (Organização Afonso Mancuso de Mesquita, Fernanda Carneiro Bechara Fantin e Flávia Ferreira da Silva Asbhar). Disponível em:

[https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos\\_site/sec\\_educacao/curriculo\\_ef2.pdf](https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos_site/sec_educacao/curriculo_ef2.pdf). Acesso em: 19 abr. 2021.

MINAYO, M. C. S., GUERRIERO, I. C. Z. (2014), “Reflexividade como éthos da pesquisa qualitativa”. **Ciência & Saúde Coletiva**, 19(4), pp. 1103-1112. Disponível em:

<https://www.scielo.org/article/csc/2014.v19n4/1103-1112/pt/>. Acesso em: 10/01/2021.

MONTEIRO, F. C. **O coordenador pedagógico no cotidiano escolar**. Monografia (Curso de Pós-Graduação em Coordenação Pedagógica) – Universidade Federal do Maranhão, 2016.

Disponível em: <https://monografias.ufma.br/jspui/handle/123456789/1885>. Acesso em: 20 maio 2021.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, cultura e formação de professores. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 39-52, 2001.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, Ago. 2002.

MOREIRA, A. F. B. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): Avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas: Autores Associados/ANPED, n. 18, p. 65-81, 2001.

MOREIRA, A. F. B. (org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papirus, 1997. *E-book*.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

ORSOLON, L. A. M. O coordenador/ formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. **O Coordenador Pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2014. *E-book*.

PACHECO, J. A. **Estudos curriculares: para a compreensão crítica da educação**. Porto: Porto Editora, 2005.

PIRES, G. M. A formação do coordenador pedagógico: entre dizeres e fazeres. 57f. **Trabalho de conclusão de curso**. Chapecó: 2021. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/5107>. Acesso em: 02/04/2021.

PLACCO, V. M. N. S.; SARMENTO, M. L. M. Outro jeito de dar aulas: Orientação de estudos. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Edições Loyola, 2014. *E-book*.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. **O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores:** intenções, tensões e contradições. Disponível em: [http://www.uece.br/sate/dmdocuments/GPED%20-%20Coordenador%20pedagogico%20\[ESPECIALIZA%C3%87%C3%83O\].pdf](http://www.uece.br/sate/dmdocuments/GPED%20-%20Coordenador%20pedagogico%20[ESPECIALIZA%C3%87%C3%83O].pdf). Acesso em: 15 jan. 2020.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. A.; ALMEIDA, L. R. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2012, v. 42, n. 147 pp. 754-771. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300006>. Acesso em: 25 jul. 2021.

POOLI, J. P.; DIAS, L. R.; FERREIRA, V. M. R (org.). **Coordenação Pedagógica: A Formação e os Desafios da Prática nas Escolas**. Curitiba: Appris, 2018. *E-book*.

RAMOS, I. V. Coordenação pedagógica: a busca de uma identidade. **Revista Prâksis**, [S. l.], v. 1, p. 51–58, 2016. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraksis/article/view/524>. Acesso em: 13 jul. 2021.

ROSO, C. C. **A participação na construção do currículo:** práticas educativas vinculadas ao movimento CTS. 2014. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2014.

SAMPAIO, I. S. V.; CAVALCANTE, A. P. P. **Qualidade na programação infantil da TV Brasil**. Florianópolis: Insular, 2012.

SANFELICE, J. L.; SIQUELLI, S. A. **Desafios à Democratização no Brasil Contemporâneo**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

SANTANA, M. L.; GONÇALVES, H. J. L. Conversas de Corredores: uma pesquisa narrativa sobre coordenação pedagógica e formação continuada de professores que ensinam Matemática nos Anos Iniciais. **Bolema: Boletim de Educação Matemática** [online]. 2020, v. 34, n. 67, pp. 740-763. Epub 14 Ago 2020. ISSN 1980-4415. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-4415v34n67a19>. Acesso em: 09 jan. 2022.

SANTOS, A. C. F. **Vila Sésamo:** O contexto político e educacional das duas edições audiovisuais educativas brasileiras. Dissertação (Mestrado em TV Digital: Informação e Conhecimento) - Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação (FAAC) - Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho (UNESP), 2015. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/handle/11449/77020/browse?value=Santos%2C+Ana+Carolina+Franco+dos+%5BUNESP%5D&type=author>. Acesso em: 10 ago. 2021.

SANTOS, H. M. M. **Estudo sobre o currículo no espaço da coordenação pedagógica:** nexos para a formação docente. 2015. 46 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Coordenação Pedagógica) —Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 20. ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1988.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 1994.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. *In*: FERRETI, C. J. (org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do longo século XX brasileiro. *In*: SAVIANI, Dermeval; et al. **O legado educacional do Século XX**. Campinas: Autores Associados, p. 9-58, 2004. (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, D. O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil: perspectiva histórica. **Paidéia: cad psicol educ**, v.14, n.28, p. 113-24, maio/ago. 2004.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica** - v. 9, n. 1, p. 07-19, jan./jun. 2011.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil**: História e Teoria. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. **Germinal: Marxismo e educação em debate**, v. 5, n. 2, p. 25–46. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9697>. Acesso em: 25 jan. 2022.

SAVIANI, D. Educação escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento - revista de educação**, n. 4, 9 ago. 2016.

SAVIANI, D. **Educação escolar, currículo e sociedade**: o problema da base nacional comum curricular. MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (org.). A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a base nacional comum curricular. Campinas: Autores Associados, 2020. *E-book*.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2017. *E-book*.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, A. H.; MOURA, G. L. de.; CUNHA, D. E.; FIGUEIRA, K. K.; HORBE, T. de A. N.; GASPARY, E. Análise de conteúdo: fazemos o que dizemos? Um levantamento de estudos que dizem adotar a técnica. *In*: IV ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM

ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE, 14. 2013. Brasília, DF. **Anais...** Brasília: ANPAD, 2013.

SILVA, M. O. L. **Formação continuada**: desenvolvimento profissional de professores na escola. Curitiba: Appris, 2016.

SILVA, S. S.; PIRES, E. D. P. B.; FERRAZ, M. O. M. (2020). Reflexos da política de gestão gerencial sobre o trabalho do coordenador pedagógico. **Linhas Críticas**, 26, 1- 14. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3176>. Acesso em: 12/05/2021.

SCHON, D. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SOUZA, F. J.; SEIXAS, G. O.; MARQUES, T. G. O coordenador pedagógico e sua identidade profissional. **Práxis Educacional**, v. 9, n. 15, p. 39-56, 2013.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira da Educação**, São Paulo: ANPED, n. 13, jan./abr. 2000.

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

TEZANI, T. C. R. Introdução in BAURU. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo Comum Ensino Fundamental de Bauru/SP**. Recurso eletrônico, 2013. 324p. (Organização Thaís Cristina Rodrigues Tezani). Disponível em: [https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos\\_site/sec\\_educacao/curriculo\\_ef1.pdf](https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos_site/sec_educacao/curriculo_ef1.pdf). Acesso em: 19 abr. 2021.

TEZANI, T. C. R. O Contexto do Ensino Fundamental Municipal in BAURU. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo Comum Ensino Fundamental de Bauru/SP**. Recurso eletrônico, 2013. 324p. (Organização Thaís Cristina Rodrigues Tezani). Disponível em: [https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos\\_site/sec\\_educacao/curriculo\\_ef1.pdf](https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos_site/sec_educacao/curriculo_ef1.pdf). Acesso em: 19 abr. 2021.

TEZANI, T. C. R. Considerações teóricas in BAURU. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo Comum Ensino Fundamental de Bauru/SP**. Recurso eletrônico, 2016. 920 p. (Organização Afonso Mancuso de Mesquita, Fernanda Carneiro Bechara Fantin e Flávia Ferreira da Silva Asbhar). Disponível em: [https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos\\_site/sec\\_educacao/curriculo\\_ef2.pdf](https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos_site/sec_educacao/curriculo_ef2.pdf). Acesso em: 19 abr. 2021.

TROJAN, R. M. Formação continuada de professores e gestores: um estudo a partir da pesquisa Talis (OCDE). *In*: POOLI, J. P.; DIAS, L. R.; FERREIRA, M. R. **Coordenação pedagógica**: a formação e os desafios da prática nas escolas. Curitiba: Appris, 2018.

URQUIZA, M. A.; MARQUES, D. B. Análise de conteúdo em termos de Bardin aplicada à comunicação corporativa sob o signo de uma abordagem teórico-empírica. **Entretextos**. 2016. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/20988/20014>. Acesso em: 01 jan. 2022.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2006.

VENAS, R. F. A transformação da coordenação pedagógica ao longo das décadas de 1980 e 1990. **VI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**, São Cristóvão, 2012. Disponível em: [http://educonse.com.br/2012/eixo\\_17/PDF/47.pdf](http://educonse.com.br/2012/eixo_17/PDF/47.pdf). Acesso em: 16 mar. 2021.

VIEIRA, M. **Coordenação pedagógica**: formação de professores e a gestão dos sentimentos em processos de inovação. Curitiba: Appris, 2020.

VILLELA, F. C. B.; GUIMARÃES, A. A. **Sobre o diagnóstico**. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

## **APÊNDICES**

## Apêndice A



## QUESTIONÁRIO COORDENAÇÃO/CURRÍCULO

### Bloco 1 - Caracterização dos Coordenadores Pedagógicos

Nome do Coordenador (a) Pedagógico (a).

Sua resposta

Idade.

Sua resposta

E-mail.

Sua resposta

Você tem formação em curso superior? Se sim, qual é a sua formação?

Sua resposta

Você possui Pós-graduação?

- Lato Sensu
- Stricto Sensu
- Não possuo Pós-graduação

Se possui pós-graduação, especifique a área e a temática estudada.

Sua resposta

Há quanto tempo trabalha na rede municipal de Ensino?

Sua resposta

Você é coordenador pedagógico na mesma escola em que atuava como professor?

Sim

Não

Quais as etapas e modalidades de ensino são oferecidas pela unidade escolar onde você trabalha?

Ensino Fundamental 1 (1º ao 5º ano)

Ensino Fundamental 2 (6º ao 9º ano)

Bloco 2 - Relação Coordenação Pedagógica e Currículo.

Você ajudou a elaborar o Currículo Municipal de Ensino ou fez parte do processo de construção do mesmo? De que forma?

Sua resposta

A linha teórica adotada pela Secretaria Municipal de Educação de Bauru é a Pedagogia Histórico Crítica. Você se identifica com a linha? Justifique sua resposta.

Sua resposta

Você considera que essa proximidade ou mesmo dificuldade com a linha teórica tem relação com a formação continuada? Justifique sua resposta.

Sua resposta

O conhecimento que você tem sobre a Pedagogia Histórico Crítica e a Psicologia Histórico Cultural são suficientes para sanar as dúvidas levantadas pelos professores ou para ajuda-los no trabalho cotidiano? Justifique sua resposta.

Sua resposta

Ao longo do processo de elaboração e implantação do currículo houve ações de Formação Continuada realizadas pela Secretaria Municipal de Educação que foram dirigidas especificamente aos Coordenadores Pedagógicos?

Sua resposta

No processo de elaboração e implantação do currículo houve ações de formação continuada voltadas especificamente aos professores durante a ATPC (Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo)?

Sua resposta

Ao longo do processo de elaboração e implantação do currículo houve ações de Formação Continuada aos Coordenadores Pedagógicos por parte da Secretaria Municipal de Educação?

Sua resposta

O Coordenador Pedagógico é um dos profissionais responsáveis pela implantação das políticas educacionais do Sistema Municipal da Educação. Você se sente seguro em relação a essa atribuição? Justifique sua resposta.

Sua resposta

Como você avalia as ações de formação continuada em ATPC para a implementação do Currículo Municipal?

Sua resposta

Como você avalia a implantação do currículo em sua escola do ponto de vista da sala de aula?

Sua resposta

Utilize o espaço abaixo para complementar alguma resposta ou deixar comentários à pesquisadora, caso queira.

Sua resposta

Apêndice B

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA  
COORDENADORES PEDAGÓGICOS DA PREFEITURA MUNICIPAL DE  
BAURU/SP**

Prezado Coordenador Pedagógico (a),

Eu, Ana Carolina Franco dos Santos, mestranda do programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências e Letras - UNESP Araraquara, sob a orientação da professora Dra. Maria José da Silva Fernandes, convido você a participar da pesquisa intitulada: **“O Coordenador Pedagógico na consolidação de uma política curricular no Ensino Fundamental”**. Essa pesquisa tem como objetivo principal estudar o trabalho do Coordenador Pedagógico na implementação e consolidação de um currículo de uma cidade de porte médio do interior do estado de São Paulo. Na pesquisa empírica, de base qualitativa, utilizarei como instrumentos de coleta de dados um questionário semiestruturado. Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada uma vez que seu nome será substituído por um número correspondente a ordem de coleta. Os dados obtidos durante a realização da pesquisa serão analisados à luz do referencial teórico adotado e os resultados serão divulgados em eventos e/ou revistas científicas, além de compor a dissertação final. Assim, sua participação consistirá em responder questionário individual sobre o objeto em estudo. Você foi selecionado(a) por se enquadrar no seguinte critério: exercer a função de Coordenador Pedagógico em escolas municipais da cidade de Bauru/SP. Cabe observar que sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A sua recusa não implicará quaisquer prejuízos na relação com a pesquisadora ou com a instituição. Cumpre informar que toda pesquisa com seres humanos envolve riscos, no entanto, serão tomadas todas as providências para evitá-los. O risco que pode estar contido nesta pesquisa diz respeito às possíveis críticas/comentários que, posteriormente, poderão ser realizados por leitores sobre trechos citados na dissertação referentes às suas declarações. Outro risco decorrente de sua concessão está associado ao caso de constrangimento ou desconforto

provocado por alguma questão e, embora a pesquisadora pretenda impedir ao máximo que este risco se manifeste, seu surgimento acarretará em interrupção da entrevista, se for de sua preferência. Explicitamos, contudo, a garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa. Seu consentimento não irá ocasionar-lhe ônus ou benefício financeiro ou prejuízos de outras naturezas, sendo de responsabilidade da pesquisadora o ressarcimento de seus gastos com a pesquisa caso ocorram. Será garantido o sigilo, conforme exigências éticas do Conselho Nacional de Pesquisa, para que sua identidade seja preservada e todos os depoimentos assegurados. Para isso, serão utilizadas siglas ou nomes fictícios em substituição de seu nome. Somente a pesquisadora e sua orientadora terão acesso à identificação dos entrevistados. Você receberá uma via deste termo, no qual consta abaixo o telefone e o endereço da pesquisadora responsável pela entrevista, podendo esclarecer as dúvidas que emergirem de sua participação a qualquer momento. Se concordar em participar desta pesquisa nos termos mencionados acima, por gentileza, assinale o presente termo no local indicado.

Grata por sua colaboração,

**Ana Carolina Franco dos Santos**

**ANEXO**

Quadro 7: Educadoras que serviram de pseudônimo para as Coordenadoras Pedagógicas

<b>EDUCADORAS QUE EMPRESTARAM SEUS NOMES COMO PSEUDÔNIMOS PARA AS COORDENADORAS ENTREVISTADAS. BREVE BIOGRAFIA E O PORQUÊ DA RELEVÂNCIA.</b>	
CP Anne Sullivan	<p><i>Anne Sullivan</i> foi uma educadora americana que nasceu em Feeding Hills, Massachusetts em 1866 e faleceu em 1936. Ficou conhecida por ter sido a professora de Helen Keller, uma mulher surda-cega a quem ensinou por meio da Língua de sinais através do tato. Anne Sullivan também tinha uma deficiência; havia sido quase cega, mas depois de duas operações, recuperou parte da visão. De origem pobre a educadora não só viu na educação uma forma de superação individual como inspirou milhares de mulheres com seu exemplo.</p>
CP Dorina Nowill	<p><i>Dorina Nowill</i> nasceu em São Paulo-SP em 1919 e morreu na mesma cidade em 2010. Foi uma educadora e ativista brasileira que ficou cega aos 17 anos e enfrentou muitas dificuldades para continuar seus estudos. Então decidiu se mobilizar para diminuir as dificuldades que pessoas com cegueira e baixa visão enfrentavam para estudar e, conseqüentemente, inserirem-se no mercado de trabalho. Para tanto, ela desenvolveu um método de educação de crianças cegas e criou a Fundação Dorina Nowill, entidade sem fins lucrativos que promove o acesso de cegos à educação.</p>
CP Emília Ferreiro	<p><i>Emilia Ferreiro</i> nasceu em Buenos Aires, Argentina em 1936. No fim dos anos 60, formou-se em Psicologia pela Universidade de Buenos Aires. Emilia fez o doutorado na Suíça, sob a orientação do psicopedagogo Jean Piaget, dentro da linha de pesquisa que Piaget chamou de Psicolinguística Genética. Em 1971, Emília voltou para a Universidade de Buenos Aires, onde constituiu um grupo de pesquisa sobre a alfabetização. Por conta da ditadura se exilou na Suíça e alguns anos depois mudou-se para o México. Nenhum nome teve mais influência sobre a educação brasileira nos últimos 30 anos do que o da psicolinguista argentina Emilia Ferreiro.</p>
CP Maria Montessori	<p><i>Maria Montessori</i> nasceu em Chiaravalle, norte da Itália em 1870 e faleceu em 1952. Formada em 10 de julho de 1896, Maria Montessori se tornou uma das primeiras mulheres a concluir medicina em uma universidade na Itália. Dedicou-se ao estudo e à realização de experiências com as crianças portadoras de distúrbios de comportamento e de aprendizagem e passou a criar materiais que mais tarde fariam parte de seu método. Foi uma pedagoga, pesquisadora e médica italiana, criadora do “Método Montessori” um sistema educacional baseado na formação integral do jovem. “Educar para a Vida” foi o seu lema.</p>
CP Marie Curie	<p><i>Marie Curie</i> nasceu em Varsóvia, na Polônia em 1867 e morreu na França em 1934. Filha de professores sempre se interessou por conhecimento, porém na Rússia czarista mulheres não tinham acesso a educação formal, Marie montava grupos de estudos clandestinos para poder estudar e promover o conhecimento para outras pessoas. Em 1891 mudou-se para Paris por incentivo do pai e ingressou no curso de licenciatura em Física da Faculté de Sciences, que concluiu em 1893. Em 1894, ela concluiu também o curso de Matemática. Ela descobriu a radiatividade, dois elementos químicos (o Polônio e o Rádio), foi a primeira mulher a fazer doutorado na França, ganhou dois prêmios Nobel e virou a cientista mais conhecida da Terra.</p>

CP Hannah Arendt	<p><i>Hannah Arendt</i> nasceu em Linden, em Hannover, Alemanha em 1906. Em 1928 se doutorou em Filosofia na Universidade de Heidelberg. Em 1929, Arendt ganhou uma bolsa de estudos e se mudou para Berlim. Em 1933, quando Heidegger aderiu ao nazismo Arendt se afastou da filosofia para lutar pela resistência antinazista. Nesse mesmo ano foi presa pela Gestapo e depois de passar oito dias na prisão, resolveu deixar seu país natal. Hannah Arendt morou em Praga e Genebra, até chegar a Paris, onde permaneceu durante seis anos trabalhando com assistente social atendendo a crianças judias expatriadas. Em 1940, casou-se com o professor de história da arte, o filósofo Heinrich Bluecher. A ocupação da França pelos nazistas obrigou-a a novo exílio. Depois de uma estada em Portugal, conseguiu chegar aos Estados Unidos, onde fixaria residência. Em Nova Iorque foi diretora de pesquisas da Conferência sobre as Relações Judaicas, mas teve que esperar vários anos para retornar ao trabalho universitário.</p>
CP Nísia Floresta	<p><i>Nísia Floresta</i> nasceu em Papari, no Rio Grande do Norte em 1810 e faleceu em 1885. A educadora, escritora e poetisa viveu ainda em diferentes estados brasileiros e na Europa e é considerada a primeira feminista brasileira. Aos 28 anos fundou uma escola para meninas. Seu primeiro livro foi aos 22 anos: Direitos das mulheres e injustiça dos homens. Escreveu outras 14 obras, hoje prestigiadas mundialmente, defendendo os direitos das mulheres, dos índios e dos escravos. Nísia também participou ativamente das campanhas abolicionista e republicana.</p>
CP Anália Franco	<p><i>Anália Franco</i> nasceu em Resende, Rio de Janeiro em 1853 e morreu em 1919. Foi professora, jornalista, poetisa e filantropa brasileira. Desde os doze anos de idade mostrou-se interessada pela Educação e ajudava a sua mãe no magistério. Anália Franco encontrou a sua missão formando-se professora e dedicando-se de corpo e alma ao magistério público. Após a lei do ventre livre acolhia crianças negras solitárias em lares que criou para esse fim.</p> <p>A Dama da Educação Brasileira cresceu na segunda metade do século XIX e enfrentou os preconceitos e o machismo para defender a igualdade entre mulheres e homens, negros e brancos e principalmente o direito à educação.</p>
CP Nise da Silveira	<p><i>Nise da Silveira</i> nasceu em Maceió, Alagoas em 1905 e faleceu em 1999. Foi uma psiquiatra brasileira reconhecida por transformar o tratamento de saúde mental no Brasil em meados do século XX. Desenvolveu e aplicou tratamentos humanos como a arteterapia e a interação com animais.</p>

CP Antonieta de Barros	<p><i>Antonieta de Barros</i> nasceu em Florianópolis, SC, em 1901, morreu em 1952. Filha de uma lavadeira e escrava liberta com um jardineiro, ela nasceu 13 anos após o fim da escravidão no país e, desde muito cedo, buscou fugir do destino concedido às jovens negras da época.</p> <p>Foi jornalista, diretora do jornal <i>A semana</i>, professora e a primeira mulher negra eleita deputada no Brasil. Em um contexto de falta de oportunidades e de direitos ela fundou, em 1922, o curso de Alfabetização Antonieta de Barros na sua própria casa. As aulas eram dirigidas por ela, dedicação que lhe deu o merecido respeito até o fim da sua vida.</p>
CP Cecília Meireles	<p><i>Cecília Meireles</i> nasceu no Rio de Janeiro, RJ em 1901 e faleceu 1964. Foi escritora, poeta, jornalista e professora. É ainda uma das mais importantes escritoras do Brasil. Muitos, no entanto, não conhecem as suas grandes contribuições para a educação.</p> <p>Cecília foi participante do Movimento dos Pioneiros da Educação pela Escola Nova, da década de 1930, que buscava uma educação pública, gratuita e laica para todos. Também se envolveu em diversos movimentos culturais da época, fez várias publicações sobre educação em jornais e organizou, em 1935, a primeira biblioteca infantil do país.</p>
CP Ângela Davis	<p><i>Ângela Davis</i> nasceu em Birmingham, Alabama nos EUA em 1944. Sua cidade sofria, na época de seu nascimento, com a política de <i>segregação racial</i> implantada na maioria dos estados do sul dos Estados Unidos. Na juventude, Ângela estudou em Nova York, na cidade de Frankfurt, na Alemanha e em Paris, na escola de Sorbonne.</p> <p>Durante a década de 1970, Ângela participou do Partido Comunista dos Estados Unidos e dos Panteras Negras e tornou-se uma referência mundial por luta pelos direitos das mulheres e contra a discriminação social e racial nos Estados Unidos. Aos 77 anos, Ângela é professora do Departamento de História da Universidade da Califórnia e autora de livros como “Mulheres, Raça e Classe” e “Uma autobiografia.”</p>
CP Lélia Gonzalez	<p><i>Lélia Gonzalez</i> nasceu em Belo Horizonte, MG em 1935 e morreu em 1994. Como educadora, Lélia lecionou em muitas escolas de nível médio, em faculdades e universidades. Foi professora no Instituto de Educação, no Colégio de Aplicação (UERJ), na rede estadual de ensino. Foi uma intelectual, autora, política, professora, filósofa e antropóloga brasileira. Pioneira nos estudos sobre Cultura Negra no Brasil e co-fundadora do Instituto de Pesquisas das Culturas Negras do Rio de Janeiro, do Movimento Negro Unificado e do Olodum.</p>

Fonte: Elaboração própria