



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MULTI-INSTITUCIONAL EM
DIFUSÃO DO CONHECIMENTO**

ANITA DOS REIS DE ALMEIDA

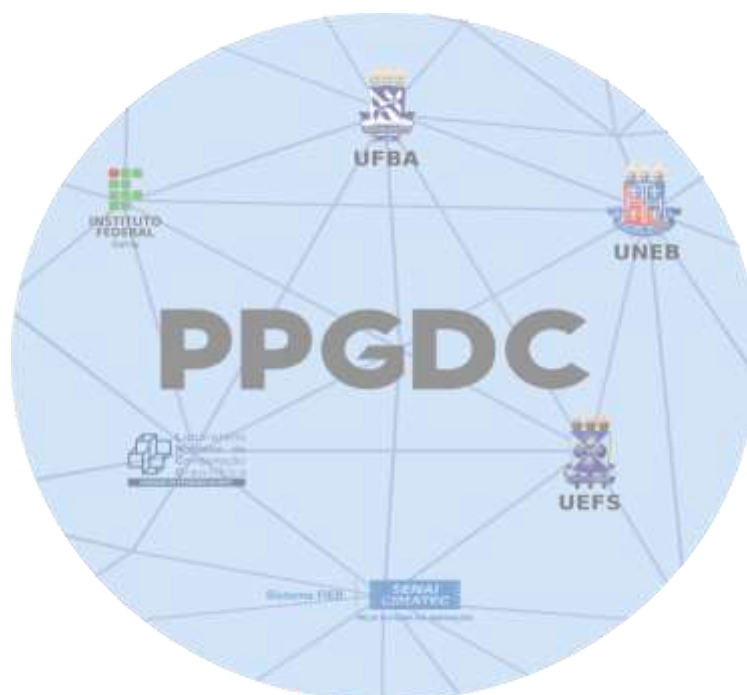
**DIFUSÃO DE CONHECIMENTOS DA ORGANIZAÇÃO DA
ESCOLARIDADE EM CICLOS NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL: atuação do(a) coordenador(a)
pedagógico(a)**

Salvador, Bahia

2022

ANITA DOS REIS DE ALMEIDA

**DIFUSÃO DE CONHECIMENTOS DA ORGANIZAÇÃO DA
ESCOLARIDADE EM CICLOS NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL: atuação do(a) coordenador(a)
pedagógico(a)**



Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação Multi-Institucional em Difusão do Conhecimento (PPGDC) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade do Estado Bahia (UNEB), Laboratório Nacional de Computação Científica (LNCC), Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) e Centro Universitário SENAI/CIMATEC. Linha de Pesquisa II: Difusão do Conhecimento - Informação, Comunicação e Gestão.

Orientadora: Prof^ª Dra Ana Maria Ferreira Menezes

Salvador

2022

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Almeida, Anita dos Reis de.

Difusão de conhecimentos da organização da escolaridade em ciclos nos anos iniciais do ensino fundamental: atuação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) / Anita dos Reis de Almeida. - 2022. 291 f.: il.

Orientadora: Profª Dra. Ana Maria Ferreira Menezes.

Tese (Doutorado em Difusão do Conhecimento) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2022.

1. Conhecimento e aprendizagem. 2. Difusão do Conhecimento. 3. Coordenação pedagógica. 4. Ensino fundamental. 5. Formação continuada. I. Menezes, Ana Maria Ferreira. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação Multi-institucional em Difusão do Conhecimento. III. Título.

CDD 371.2 - 23. ed.

ANITA DOS REIS DE ALMEIDA

**DIFUSÃO DE CONHECIMENTOS DA ORGANIZAÇÃO DA ESCOLARIDADE EM
CICLOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: atuação do(a)
coordenador(a) pedagógico(a)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação Multi-Institucional em Difusão do Conhecimento (PPGDC), como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Difusão do Conhecimento.

Áreas de Concentração: Modelagem da Geração e Difusão do Conhecimento

Linha 2: Difusão do Conhecimento – Informação, Comunicação e Gestão

Resultado: Aprovada.

Salvador, 07 de outubro de 2022.

Banca Examinadora:

Prof. Dra. Ana Maria Ferreira Menezes - Orientadora Ana Maria Ferreira Menezes

Doutora em Administração pela Universidade Federal da Bahia

Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Prof. Dr. Hugo Saba Pereira Cardoso Hugo Saba Pereira Cardoso

Doutor em Difusão do Conhecimento pela Universidade Federal da Bahia

Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Prof. Dra. Maria de Fátima Hanaque Campos Maria de Fátima H. Campos

Doutora em História da Arte pela Universidade do Porto

Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Prof. Dr. Ivan Luiz Novaes Ivan Luiz Novaes

Doutor em Educação pela Universidade de Sherbrooke – Canadá

Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos J. Jackson

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

*Ao meu pai, **Aristides Bispo dos Reis** (in memoriam), pelos exemplos de autenticidade, coragem, honestidade e determinação.*

*À minha mãe, **Maria José dos Reis**, pelos exemplos de integridade, resiliência, responsabilidade e generosidade. A senhora é doutora da vida, mãe.*

*À filha amada e muito desejada, **Maria Júlia dos Reis de Almeida**, por deixar meus dias mais alegres e iluminados. Tudo ficou melhor depois que você chegou, **Maju**.*

AGRADECIMENTOS

Abraçar e agradecer

*Chegar para agradecer e louvar.
Louvar o ventre que me gerou [...]
Agradecer o sol que raia o dia,
A lua que como o menino Deus espraia luz
E vira os meus sonhos de pernas pro ar.
Agradecer as marés altas
E também aquelas que levam para outros costados todos os males.
Agradecer a tudo que canta no ar,
Dentro do mato sobre o mar,
As vozes que soam de cordas tênues e partem cristais.
Agradecer os senhores que acolhem e aplaudem esse milagre.
Agradecer,
Ter o que agradecer.
Louvar e abraçar!*

(BETHÂNIA, 2016)

Gratidão é a palavra que expressa este momento. A escrita desta tese não foi uma ação individual, foram muitas as pessoas, de muito longe e de muito perto, que colaboraram nesse processo, por isso gostaria de registrar os meus sinceros agradecimentos.

A Deus, fonte infinita de luz e energia, pela vida e por iluminar meu caminhar nesse plano terreno.

À minha família, pela acolhida à minha filha nos momentos em que eu estava ausente e pelo apoio incondicional em toda minha trajetória de vida.

Ao meu marido, Domingos Santana de Almeida, por respeitar minhas escolhas, entender a minha necessidade de dedicação à pesquisa e pela constante presença.

À minha filha, Maria Júlia dos Reis de Almeida, pela compreensão nos momentos em que não pude estar ao seu lado para me dedicar a pesquisa. Te amo muito, Maju!

À minha querida orientadora, Professora Dr^a. Ana Maria Ferreira Menezes, pela acolhida generosa no grupo de pesquisa, confiança, contribuições relevantes na minha formação como pesquisadora, leitura sempre atenciosa do nosso texto e por indicar, de forma afetuosa, respeitosa e competente, caminhos para qualificar o trabalho.

Às funcionárias do Programa de Doutorado Multi-Institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento (PPGDC) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), pelo atendimento sempre cordial e zelo com a minha vida acadêmica.

Aos(Às) professores(as) doutores (as), Hugo Saba Pereira Cardoso (UNEB), Maria de Fátima Hanaque (UNEB), Ivan Luiz Novaes (UNEB), José Jackson Reis dos Santos (UESB), Maria Beatriz Moreira Luce (UFRGS), pelas valiosas sugestões no momento da qualificação do projeto de tese, as quais possibilitaram consideráveis avanços na escrita e amadurecimento do meu percurso acadêmico.

Aos(Às) coordenadores(as) pedagógicos(as), gestoras escolares e professoras do ciclo de alfabetização da rede municipal de ensino de São Sebastião do Passé que, mesmo em um contexto pandêmico, gentilmente aceitaram participar desta pesquisa, compartilhando suas experiências e saberes.

Aos integrantes do Grupo de Pesquisa Acompanhamento e Avaliação de Políticas Públicas (AAPP) e queridos amigos, José Francisco Barreto Neto, Nadja Maria Amado de Jesus e Luzinete Barbosa Lyrio, pela convivência harmoniosa, enriquecedoras interlocuções, compartilhamento de experiências, leituras atentas, olhares críticos, escutas sensíveis e contribuições inestimáveis para este estudo. Que bom foi poder contar com vocês!

Aos integrantes do Núcleo de Gestão Educacional e Formação de Gestores (NUGEF), Cristiane Dourado, Ione Jatobá, Leandro Gileno, Jomária Queiroz e Rodrigo Lasse pela partilha acadêmica e enriquecedores aprendizados.

Aos(Às) amigos(as) queridos(as), Adilza Carolina da Cruz Teixeira, Carlos Menezes, Cleonice de Jesus, Fernando Anunciação, Joedson Rosa, Káthia Matheó e Lenize Cavalcante, pela torcida e apoio ao longo da minha trajetória profissional e acadêmica.

Às queridas professoras, Adélia Portela Verhine (UFBA) e Dilza Atta (UFBA), pelas contribuições na minha formação como coordenadora pedagógica, constantes disposições para o diálogo, paciência em meus momentos de dúvidas e conhecimentos construídos por meio de suas mediações.

Aos(Às) colegas queridos(as) do PPGDC, Alex Marques, Érica Correia da Silva, Gleiton Sales, Hélio Souza de Cristo, Jaildon Jorge Amorim Góes, Maria Celeste Souza Castro e Marcus Vinícius Castro, pela convivência fraterna, oportunidade de participação em diversas produções colaborativas, contribuições ao projeto de pesquisa nas aulas de Seminário de Tese e amizades construídas.

Enfim, foram tantas as pessoas queridas e iluminadas que trilharam comigo esse percurso que tenho receio de ter esquecido alguém, por isso expressei minha gratidão a todos, todas e todos que de alguma forma colaboraram para realização deste estudo de doutoramento. Não teria sido possível sem vocês, obrigada!

Para mim, o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico. A utopia exige o conhecimento crítico. É um ato de conhecimento. Eu não posso denunciar a estrutura desumanizante se não a penetro para conhecê-la. (FREIRE, 1980, p.27).

ALMEIDA, Anita dos Reis de. Difusão de Conhecimentos da Organização da Escolaridade em Ciclos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: atuação do(a) coordenador(a) pedagógico(a). 2022. Tese (Doutorado em Difusão do Conhecimento) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

RESUMO

Nesta pesquisa, intitulada Difusão de conhecimentos da organização da escolaridade em ciclos nos anos iniciais do ensino fundamental: atuação do(a) coordenador(a) pedagógico(a), partimos do pressuposto de que o coordenador pedagógico é sujeito de mediação na difusão de conhecimentos estruturantes à atuação da política de ciclos. Dessa forma, objetivamos compreender a atuação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) na difusão de conhecimentos que fundamentam a organização da escolaridade em ciclos nos anos iniciais do ensino fundamental na rede municipal de ensino de São Sebastião do Passé- BA. A questão central de pesquisa buscou responder: como o(a) coordenador(a) pedagógico(a) atua na difusão de conhecimentos que fundamentam a organização da escolaridade em ciclos nos anos iniciais do ensino fundamental na rede municipal de ensino de São Sebastião do Passé- BA? A fim de respondermos a esta indagação, realizamos uma pesquisa de natureza quanti-qualitativa, abrangendo o período de 2011 a 2019, tendo como base epistemológica a abordagem histórico-cultural. Quanto aos procedimentos, utilizamos o estudo de caso, o qual possibilitou uma análise do contexto e dos processos envolvidos no objeto em estudo, como também as pesquisas bibliográfica, eletrônica, documental e de campo. Os sujeitos da pesquisa foram os coordenadores(as) pedagógicos(as), gestoras escolares e professoras que atuam no ciclo de alfabetização na rede municipal de ensino do município de São Sebastião do Passé- BA. No que se referem às técnicas para coleta de dados, utilizamos a entrevista semiestruturada, a análise documental e o questionário, delineados em consonância com os objetivos da pesquisa e, como alicerce de sustentação para tratamentos dos dados, foi utilizada a análise de conteúdo, com ênfase nos estudos de Bardin (2011). Assim, os resultados da investigação evidenciaram, conquanto identificadas dificuldades no exercício das atribuições do(a) coordenador(a) pedagógico(a), que este(a) profissional atua como mediador(a) da difusão e construção de conhecimentos que fundamentam a organização da escolaridade em ciclos, por meio da valorização dos saberes dos sujeitos que produzem o cotidiano da escola, da articulação do trabalho colaborativo, da realização de reuniões com as famílias, da formação docente, dos diálogos contínuos com os membros da comunidade escolar, utilizando diferentes procedimentos como a sessão de estudos, a roda de conversa, a devolutiva dos acompanhamentos pedagógicos realizados no âmbito da sala de aula, o incentivo ao compartilhamento de experiências, a escuta atenta, configurando as interações em espaços “ba” físicos e virtuais.

Palavras-chave: Difusão do Conhecimento; Coordenador(a) Pedagógico(a); Formação Continuada; Política do Ensino Fundamental; Organização da Escolaridade em Ciclos.

ALMEIDA, Anita dos Reis de. Dissemination of Knowledge on the Organization of Schooling in Cycles in the Initial Years of Elementary School: performance of the Pedagogical Coordinator. 2022. Thesis (Doctorate in Knowledge Diffusion) – Faculty of Education, Federal University of Bahia, Salvador, 2022.

ABSTRACT

In this research, entitled Dissemination of knowledge on the organization of schooling in cycles in the early years of elementary school: role of the pedagogical coordinator, we start from the assumption that the pedagogical coordinator is the subject of mediation in the dissemination of knowledge structuring factors to the performance of the policy of cycles. In this way, we aim to understand the performance of the pedagogical coordinator in the dissemination of knowledge that underlies the organization of schooling in cycles in the early years of elementary school in the municipal teaching network of São Sebastião do Passé-BA. The central research question sought to answer: how does the pedagogical coordinator act in the dissemination of knowledge that underlies the organization of schooling in cycles in the early years of elementary school in the municipal teaching network of São Sebastião do Passé - BA? In order to answer this question, we carried out a quantitative and qualitative research, covering the period from 2011 to 2019, having the historical-cultural approach as an epistemological basis. As for the procedures, we used the case study, which enabled an analysis of the context and processes involved in the object under study, as well as bibliographical, electronic, documental and field research. The subjects of the research were the pedagogical coordinators, school managers and teachers who work in the literacy cycle in the municipal teaching network of the municipality of São Sebastião do Passé-BA. With regard to data collection techniques, we used semi-structured interviews, document analysis and a questionnaire, designed in line with the research objectives and, as a support foundation for data processing, content analysis was used, with emphasis on studies by Bardin (2011). Thus, the results of the investigation showed, although difficulties were identified in the exercise of the attributions of the pedagogical coordinator, that this professional acts as a mediator of the dissemination and construction of knowledge that underlies the organization of schooling in cycles, by valuing the knowledge of the subjects who produce the daily life of the school, articulating collaborative work, holding meetings with families, teacher training, continuous dialogues with members of the school community, using different procedures such as the study session, the conversation circle, feedback on pedagogical accompaniments carried out in the classroom, encouraging the sharing of experiences, attentive listening, configuring interactions in physical and virtual “ba” spaces.

Keywords: Knowledge Diffusion; Coordinator(a) Pedagogical(a); continued formation; Elementary Education Policy; Organization of Schooling in Cycles.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	<i>Design</i> da estrutura da Tese.....	49
Figura 2	Dimensões da atuação da Coordenação Pedagógica.....	59
Figura 3	Geração de conhecimentos.....	76
Figura 4	Quatro modos de conversão do conhecimento.....	79
Figura 5	Espiral do conhecimento.....	80
Figura 6	Espiral da criação do conhecimento organizacional.....	81
Figura 7	Eventos que balizaram as políticas públicas educacionais a partir de 1990.....	93
Figura 8	Aspectos estruturantes da ampliação do ensino fundamental de nove anos.....	103
Figura 9	Articulação necessária à atuação da política de ciclos.....	115
Figura10	Aspectos estruturantes à organização da escolaridade em ciclos.....	118
Figura 11	Etapas desenvolvidas na pesquisa.....	133
Figura 12	Fases da análise de conteúdo.....	148
Figura 13	Mapa do Território de Identidade Região Metropolitana de Salvador.....	152
Figura 14	Mapa do município de São Sebastião do Passé- BA.....	153
Figura 15	Estrutura organizacional da secretaria municipal de educação do município de São Sebastião do Passé- BA.....	158
Figura 16	<i>Design</i> da análise de conteúdo.....	180

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Resultados do Ideb em 2005 e metas para 2021- Brasil.....	36
Quadro 2	Atribuições do coordenador pedagógico.....	60
Quadro 3	Tipos e espaços de atuação da coordenação pedagógica.....	65
Quadro 4	Tipologia e definição dos saberes.....	67
Quadro 5	Tipos de conhecimento.....	77
Quadro 6	Contribuições de H. Laswell (1936), H. Simon (1957), C. Lindblom (1959) e D. Easton (1965) para a área das políticas públicas.....	87
Quadro 7	Definições de políticas públicas.....	88
Quadro 8	Marcos legais da educação brasileira e suas finalidades.....	91
Quadro 9	Trajatória dos instrumentos legais que tratam da obrigatoriedade do ensino no Brasil.....	98
Quadro 10	Organização da educação básica, segundo Lei nº 12.796/13 que altera a LDBEN nº 9.394/96.....	100
Quadro 11	Documentos publicados pelo MEC acerca do ensino fundamental de nove anos.....	102
Quadro 12	Modalidades de ciclos mais encontradas no Brasil.....	111
Quadro 13	Potencialidades e possíveis fragilidades da organização escolar em ciclos.....	113
Quadro 14	Justificativas apontadas na constituição da proposta de ciclos.....	117
Quadro 15	Características do estudo de caso.....	133
Quadro 16	Produções acadêmicas relacionadas à coordenação pedagógica/ coordenador(a) pedagógico(a) encontradas no site da SciELO - período 2013 a 2018.....	135
Quadro 17	Produções acadêmicas relacionadas à coordenação pedagógica/ coordenador(a) pedagógico(a) encontradas na Capes e BDTD - período 2013 a 2018.....	136
Quadro 18	Relação entre categorias e referências teóricas.....	137
Quadro 19	Número de coordenadores(as) pedagógicos(as), gestoras escolares e professoras que participaram da pesquisa.....	139

Quadro 20	Correlação entre as questões da entrevista semiestruturada e os objetivos específicos.....	142
Quadro 21	Finalidade dos documentos analisados.....	144
Quadro 22	Matriz operacional da pesquisa.....	145
Quadro 23	Regras utilizadas na constituição do <i>corpus</i>	149
Quadro 24	Número de unidades escolares do município de São Sebastião do Passé – BA, por dependência administrativa, localidade e etapa da educação básica- 2019.....	159
Quadro 25	Número de docentes da rede municipal de ensino por segmento de ensino, São Sebastião do Passé- 2015 a 2019.....	159
Quadro 26	Descrição das estratégias e status da meta 5 do PME do município de São Sebastião do Passé- BA.....	163
Quadro 27	Identificação das escolas participantes da pesquisa – 2021.....	175
Quadro 28	Perfil das gestoras escolares entrevistadas no município de São Sebastião do Passé- BA – 2021.....	176
Quadro 29	Perfil dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) entrevistados no município de São Sebastião do Passé- 2021.....	177
Quadro 30	Matriz de análise de conteúdo – Categoria Política do Ensino Fundamental.....	181
Quadro 31	Matriz de análise de conteúdo – Categoria Organização da Escolaridade em Ciclos.....	196
Quadro 32	Matriz de análise de conteúdo – Categoria Atuação do(a) coordenador(a) pedagógico (a).....	205
Quadro 33	Matriz de análise de conteúdo – Categoria Difusão de Conhecimentos	218
Quadro 34	Mapeamento de produções acadêmicas relacionadas à coordenação pedagógica/ Coordenador(a) pedagógico(a) encontradas na CAPES e BDTD - período 2013 a 2018 – Nível Mestrado.....	266
Quadro 35	Mapeamento de produções acadêmicas relacionadas à coordenação pedagógica/ Coordenador(a) pedagógico (a) encontradas na CAPES e BDTD - período 2013 a 2018 – Nível Doutorado.....	279

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Matrículas da educação infantil e ensino fundamental por etapa de ensino no Brasil- 2015 a 2019.....	34
Tabela 2	Taxas de aprovação, reprovação e abandono nos segmentos de ensino fundamental – Brasil - 2014 a 2018.....	36
Tabela 3	Metas alcançadas nos anos iniciais do ensino fundamental no Brasil – 2005 a 2019.....	39
Tabela 4	Metas alcançadas nos anos finais do ensino fundamental no Brasil – 2005 a 2019.....	39
Tabela 5	Meta alcançada nos anos iniciais do ensino fundamental no estado da Bahia – 2005 a 2019.....	39
Tabela 6	Meta alcançada nos anos finais do ensino fundamental no estado da Bahia – 2005 a 2019.....	40
Tabela 7	Percentual dos estudantes no estado da Bahia e Brasil por nível de proficiência – ANA-2016.....	40
Tabela 8	Resultados do município de São Sebastião do Passé por nível de proficiência – ANA- 2016.....	45
Tabela 9	Índices de Desenvolvimento Humano Municipal e seus componentes, períodos 1991, 2000 e 2010.....	154
Tabela 10	Renda, pobreza e desigualdade - município de São Sebastião do Passé- BA, 1991, 2000, 2010.....	156
Tabela 11	Matrícula em creche e pré-escola na rede municipal de ensino no município de São Sebastião do Passé por localização - 2010 a 2019.....	160
Tabela 12	Matrícula do ensino fundamental anos iniciais e finais no município de São Sebastião do Passé por localização – 2010 a 2019.....	161
Tabela 13	Matrícula do ensino fundamental anos iniciais na rede municipal de ensino - 2010/2019.....	161
Tabela 14	Taxas de aprovação, reprovação e abandono no ensino fundamental– rede municipal de ensino no município de São Sebastião do Passé- BA- 2015 a 2019.....	162
Tabela 15	Taxa de distorção idade-ano - Rede municipal de ensino do município de São Sebastião do Passé- BA- 2015 a 2019.....	162
Tabela 16	Taxa de alfabetização de crianças que concluíram o 3º ano do ensino fundamental- 2010.....	164

Tabela 17	Percentual dos estudantes do município de São Sebastião do Passé, Bahia e Brasil por nível de proficiência – ANA-2016.....	165
Tabela 18	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do ensino fundamental na rede pública do Brasil, estado da Bahia e rede municipal de ensino do município de São Sebastião do Passé- BA - 2005/2019.....	166
Tabela 19	Proficiência em Língua Portuguesa e Matemática na rede municipal de ensino nos anos iniciais e finais do ensino fundamental no município de São Sebastião do Passé-2015 a 2019.....	168

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Ideb e metas projetadas por estados e Distrito Federal nos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública – 2019.....	107
Gráfico 2	Ideb e metas projetadas por estados e Distrito Federal nos anos finais do ensino fundamental da rede pública – 2019.....	108
Gráfico 3	Número e percentual de pessoas de 6 a 14 anos de idade que já frequentavam ou já haviam concluído o ensino fundamental de nove anos – Brasil 2013-2021.....	109
Gráfico 4	Árvore do Desenvolvimento Humano Municipal e seus componentes do município de São Sebastião do Passé - BA – 2010.....	155
Gráfico 5	Resultados do Ideb no ensino fundamental anos iniciais na rede municipal de ensino do município de São Sebastião do Passé- BA - 2005/2019.....	166
Gráfico 6	Resultados do Ideb no ensino fundamental anos finais na rede municipal de ensino do município de São Sebastião do Passé- BA - 2005/2019.....	167
Gráfico 7	Médias de proficiência na rede municipal de ensino nos anos iniciais do ensino fundamental no município de São Sebastião do Passé-2015 a 2019.....	169
Gráfico 8	Médias de proficiência na rede municipal de ensino nos anos finais do ensino fundamental no município de São Sebastião do Passé-2015 a 2019.....	169
Gráfico 9	Estrutura física e material das escolas.....	186

LISTA DE FOTOS

Foto 1	Vista área do município de São Sebastião do Passé- BA.....	151
Foto 2	Sede do município de São Sebastião do Passé- BA.....	154
Foto 3	Escola da zona urbana da rede municipal de ensino do município de São Sebastião do Passé-BA.....	187
Foto 4	Escola da zona rural da rede municipal de ensino do município de São Sebastião do Passé-BA.....	188

LISTA DE SIGLAS

AAPP	Avaliação e Acompanhamento de Políticas Educacionais
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ACNUR	Mulheres e Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados
AC	Atividade Complementar
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CACS	Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb
CBA	Ciclo Básico de Alfabetização
CEB	Câmara da Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Constituição Federal
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação
COVID	(Co)rona (Vi)rus (D)isease
CP	Conselho Pleno
CNS	Conselho Nacional de Saúde

DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DIREC	Diretoria Regional de Educação e Cultura
EM	Emenda Constitucional
ENC	Exame Nacional de Curso/ Provão
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FJP	Fundação João Pinheiro
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNE	Fórum Nacional de Educação
FPE	Formação pela Escola
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GRE	Gerência Regional de Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais
IPAC	Instituto do Patrimônio Artístico e Cultural da Bahia
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NTE	Núcleos Territoriais de Educação

NUGEF	Núcleo de Gestão Educacional e Formação de Gestores
OCDE	Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONG	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
OPAS	Organização Pan-Americana de Saúde
PABAEE	Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar
PACTO	Programa Pacto Estadual pela Educação
PAR	Plano de Ações Articuladas
PARES	Projeto de Reestruturação de Secretarias Municipais de Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAIC	Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDE Escola	Plano de Desenvolvimento da Escola
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROAM	Programa de Apoio à Educação Municipal
PROGESTÃO	Programa de Formação de Capacitação de Gestores
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PIB	Produto Interno Bruto
RCN	Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SEDUC	Secretaria de Educação
SME	Sistema Municipal de Ensino
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UCSal	Universidade Católica do Salvador

UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNIFACS	Universidade Salvador
UNFPA	Fundo de População das Nações Unidas
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

	PALAVRAS INICIAIS: do sujeito ao objeto.....	23
1	INTRODUÇÃO.....	29
2	DIFUSÃO DE CONHECIMENTOS NO CONTEXTO ESCOLAR: o coordenador pedagógico como sujeito articulador.....	51
2.1	COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: reflexões sobre trajetória e atribuições.....	51
2.2	COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A): diálogos sobre saberes necessários à atuação.....	62
2.3	DIFUSÃO E CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS NA ESCOLA: desafios para o(a) coordenador(a) pedagógico(a).....	71
3	ORGANIZAÇÃO DA ESCOLARIDADE EM CICLOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	85
3.1	POLÍTICA PÚBLICA, POLÍTICAS EDUCACIONAIS: breves considerações....	85
3.2	ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: implicações para a escola.....	96
3.3	ORGANIZAÇÃO DA ESCOLARIDADE EM CICLOS: desafios e possibilidades.....	110
4	ITINERÁRIO METODOLÓGICO	128
4.1	BASE EPISTEMOLÓGICA.....	128
4.2	NATUREZA E PROCEDIMENTOS.....	131
4.3	LÓCUS DA PESQUISA.....	138
4.4	SUJEITOS DA PESQUISA.....	139
4.5	INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS.....	141
4.6	A ANÁLISE DE CONTEÚDO: lastro para tratamento dos dados.....	148
5	O CONTEXTO DE ESTUDO: uma breve caracterização do município de São Sebastião do Passé – BA.....	151

5.1	O CONTEXTO GEOGRÁFICO, HISTÓRICO, SOCIOECONÔMICO E CULTURAL.....	151
5.2	O CONTEXTO EDUCACIONAL.....	157
6	COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A): atuação na difusão de conhecimentos da organização da escolaridade em ciclos no contexto do ensino fundamental.....	171
6.1	POLÍTICA DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	181
6.2	ORGANIZAÇÃO DA ESCOLARIDADE EM CICLOS.....	196
6.3	ATUAÇÃO DO(A) COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A).....	204
6.4	DIFUSÃO DE CONHECIMENTOS.....	217
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS... E INÍCIO DE NOVOS DIÁLOGOS.....	228
	REFERÊNCIAS.....	236
	APÊNDICE A - MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS RELACIONADAS À COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA/ COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A) ENCONTRADAS NA CAPES E BDTD - PERÍODO 2013 A 2018.....	266
	APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A).....	281
	APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA GESTOR(A) ESCOLAR.....	285
	APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO PROFESSORES(AS).....	289

PALAVRAS INICIAIS: do sujeito ao objeto

Recordar é preciso

*O mar vagueia onduloso sob os meus pensamentos
A memória bravia lança o leme:
Recordar é preciso.*

*O movimento vaivém nas águas-lembranças
dos meus marejados olhos transborda-me a vida,
salgando-me o rosto e o gosto.
Sou eternamente naufraga,
mas os fundos oceanos não me amedrontam
e nem me imobilizam.*

*Uma paixão profunda é a bóia que me emerge.
Sei que o mistério subsiste além das águas.*

(EVARISTO, 2008)

Ao iniciar a apresentação deste estudo de doutoramento, recordo¹ e escrevo aspectos importantes do meu percurso profissional e acadêmico, evidenciando experiências relevantes por mim vivenciadas, as quais materializa o objeto de pesquisa, a atuação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) na difusão de conhecimentos da organização da escolaridade em ciclos nos anos iniciais do ensino fundamental.

Ao recordar os momentos significativos da minha vida profissional e acadêmica, o lugar de onde vim, o lugar que estou e o porquê estou aqui, corroboro com Davini (1997), quando diz que pensar e refletir sobre o que passou em nossa vida, o que nos tocou nos dá muita ansiedade, dá medo de perder o que se sabe e entrar no novo, no desconhecido. Ao mesmo tempo, nos faz compreender que as experiências vivenciadas foram importantes para a constituição do nosso modo de ser, estar, existir e conviver no mundo.

Iniciei minha trajetória profissional em uma escola particular, aos dezesseis anos, antes de concluir o curso de Magistério, em uma classe da 2ª série, atual 3º ano do ensino fundamental. Após a conclusão do curso, em 1988, fui convidada para trabalhar em outra escola

¹ Nestas palavras iniciais são usados pronomes e verbos na primeira pessoa do singular para registrar o relato pessoal da pesquisadora, nas demais partes do texto será utilizada a primeira pessoa do plural.

privada atuando em classe de alfabetização. Tive oportunidade de trabalhar nesta instituição, além da pré-escola, como professora dos anos iniciais do ensino fundamental.

No ano de 1993, passei no vestibular para o curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Católica do Salvador (UCSAL). No entanto, em virtude de não poder conciliar o trabalho nas classes dos anos iniciais do ensino fundamental com os horários da faculdade, fui lecionar, no ano seguinte, em turmas de 5ª e 7ª séries, atuais 6º e 8º ano, em outra escola privada.

Em 1996, iniciei o meu primeiro trabalho como coordenadora pedagógica, ainda com o curso de Pedagogia em andamento, na segunda escola em que atuei como docente. Lembro que foi um grande desafio, pois a ausência de formação específica para a função, bem como a falta de clareza acerca do papel da coordenação pedagógica no Regimento Escolar, contribuiu para que atuasse muitas vezes “apagando incêndios” e me desviasse das reais atribuições do coordenador pedagógico. Favoreceu, também, para que experienciasse a complexidade das funções pedagógicas, especialmente no que tange à formação dos professores.

A experiência adquirida com este trabalho me oportunizou, em 1997, logo após a conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia e Habilitação em Orientação Educacional, atuar na Secretaria Municipal de Educação (Seduc) do município de São Sebastião do Passé-BA, como diretora do departamento de ensino e suporte pedagógico, tendo, dentre várias atribuições, a responsabilidade pela coordenação e formação da equipe de coordenadores pedagógicos, bem como a coordenação do acompanhamento às políticas educacionais nas escolas da rede municipal de ensino.

Esse trabalho priorizou o desenvolvimento de uma gestão democrática pautada na participação e transparência das ações que possibilitasse às escolas um trabalho com autonomia, entendendo, como acentua Freire (1996), que o respeito à autonomia e à dignidade é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder. Todas as ações desenvolvidas, de forma colaborativa, dialógica, entre a secretaria, escola e comunidade, buscaram uma base diagnóstica fundamentada nas práticas pedagógicas, acompanhamento e análise processual do desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes, assim como nas reais necessidades da comunidade escolar.

Simultaneamente ao trabalho na Seduc, lecionei no curso de Magistério na mesma escola em que estudei. Atuei, também, como coordenadora pedagógica em uma instituição de ensino médio da rede estadual de ensino da Bahia, após passar em concurso público no ano de 1998. Essa função constituiu-se em um dos maiores desafios da minha trajetória profissional, provocando vários questionamentos sobre como promover o desenvolvimento de uma

formação continuada, que fomentasse a construção do sentido da identidade do professor que leciona na última etapa da educação básica e promovesse a construção, no âmbito da escola, de seus saberes docentes. Não foi e continua não sendo uma tarefa fácil, tive de conviver com a desconfiança inicial, com a rejeição ao novo, mas aos poucos fui conquistando o espaço da coordenação pedagógica na escola. Pude contribuir para assegurar a Atividade Complementar (AC)², quinzenalmente, como espaço de interações, compartilhamento de experiências, sessões de estudos e planejamento, como também articular, colaborativamente, o processo de revisão e acompanhamento do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da unidade escolar. Desse modo, buscando um desenvolvimento profissional contínuo, fiz, neste período, os cursos de formação continuada para coordenadores pedagógicos e formação continuada de ações integradas de coordenadores pedagógicos e gestores escolares na UFBA, os cursos de especialização em Psicopedagogia pela UCSAL, Avaliação pela Universidade do estado da Bahia (UNEB) e Coordenação Pedagógica pela Universidade Salvador (UNIFACS).

Isso posto, ao término do trabalho na Seduc, no ano de 2004, continuei desenvolvendo atividades relacionadas à educação municipal por meio de assessorias à elaboração de Planos Municipais de Educação (PME), elaboração de Planejamento Estratégico de Secretaria de Educação (PES), reestruturação de secretarias municipais de educação e formação de coordenadores pedagógicos. Contribuir para o desenvolvimento de uma educação absolutamente democrática, transformadora e politicamente assumida foi a tônica do trabalho desenvolvido junto às municipalidades.

Em 2009, recebi o convite para trabalhar na Secretaria de Educação do estado da Bahia, no Programa de Apoio à Educação Municipal (Proam), no qual atuei como multiplicadora de um polo do Programa de Formação de Capacitação de Gestores (Progestão), envolvendo as Diretorias Regionais de Educação e Cultura (Direc), atualmente denominados Núcleos Territoriais de Educação (NTE), nos municípios polos de Guanambi, Caetité, Vitória da Conquista, Jequié, Santo Antônio de Jesus e Brumado. Vivenciei experiências, ainda, como técnica no assessoramento à elaboração de PME, Projeto de Reestruturação de Secretarias Municipais de Educação (PARES) e elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR), assim

² A Atividade complementar corresponde ao cumprimento da hora/atividade docente prevista na Lei Nacional do Piso do Magistério nº 11.738/2008. É destinada às atividades de planejamento e formação continuada.

como articuladora e formadora dos Programas Pacto Estadual pela Educação (Pacto)³ e supervisora e formadora das Ações Integradas Pacto e Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) nos NTE do Recôncavo, Baixo Sul e Vale do Jiquiriçá, as quais possibilitaram-me conhecer a realidade do ciclo inicial de alfabetização nas municipalidades dos referidos núcleos.

O trabalho no Proam viabilizou a construção de diálogos e sinergia com os municípios, colocando em prática ações que buscavam fortalecer a gestão educacional, visando à qualidade social da educação e respeitando as singularidades de cada um dos sujeitos envolvidos no processo. Nesse sentido, a trajetória de assessoramento, construída no diálogo com as municipalidades, se constituiu em um processo no qual “[...] o sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a coparticipação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um “penso”, mas um “pensamos”. É o “pensamos” que estabelece o “penso” e não o contrário”. (FREIRE, 2017, p.85).

Ainda atuando no Proam, em 2011, passei no concurso público para coordenadora pedagógica no município de Salvador-BA, em uma escola localizada na área de circunscrição da Gerência Regional de Educação (GRE), de São Caetano. Coordenava, nessa escola, o ciclo inicial de alfabetização (1º ao 3º ano) e o ciclo complementar (4º e 5º ano). Percebi nos primeiros contatos com as classes e formações realizadas com os professores que, apesar da escola afirmar no seu PPP que estava organizada em ciclos, a prática mostrava característica de seriação, ou seja, apenas ampliou o tempo escolar, mas não foi assegurada a formação continuada aos docentes, assim como a infraestrutura necessárias às escolas para que os objetivos do sistema de ciclos fossem alcançados.

As experiências vivenciadas nas escolas as quais trabalhei foram essenciais na constituição da minha identidade como coordenadora pedagógica. A coordenação das reuniões com a família, a formação docente, o acompanhamento pedagógico, o acompanhamento do PPP, a articulação com a secretaria da educação, dentre outras atribuições, como também as interações com os sujeitos da comunidade escolar contribuíram para que construísse e ressignificasse no contexto da prática, os saberes necessários à atuação no âmbito da coordenação pedagógica.

³ O Pacto, no estado da Bahia, foi instituído em 28 de abril de 2011, conforme o Decreto n. 12.792, tendo como intencionalidade garantir às crianças do ciclo inicial de alfabetização o pleno domínio da leitura, escrita e do cálculo.

Em 2014, fui aprovada no curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da UNEB, no qual tive a oportunidade de desenvolver a pesquisa intitulada “Plano de Ações Articuladas (PAR): uma análise sobre seus efeitos em escolas do ensino fundamental anos iniciais no município de São Sebastião do Passé-BA”. A referida pesquisa buscou contribuir para a superação do distanciamento entre o que as políticas públicas educacionais definem, e as instituições escolares operacionalizam, bem como a melhoria da qualidade da educação no município. Uma melhoria centrada na oferta de oportunidades para todos, no desenvolvimento da cidadania e na formação do estudante como sujeito histórico, crítico, capaz de desvendar as contradições da coletividade. Posso afirmar que o curso de mestrado possibilitou o fortalecimento de uma postura investigativa, um aprofundamento de conceitos teóricos e metodológicos que ampliaram o meu olhar de coordenadora, professora pesquisadora atenta, curiosa, capaz de distanciar-se da experiência vivenciada e assumir sua realidade, no âmbito educacional, como objeto de pesquisa, reflexão e análise com vistas à construção de novos conhecimentos.

Concordo com Azanha (1992, p.11) ao afirmar que “[...] há trabalhos intelectuais cuja apreciação e avaliação independem de um conhecimento das motivações dos propósitos do seu autor. Em outros, porém, esse conhecimento pode ser esclarecedor do percurso escolhido dentre os itinerários possíveis”. Desse modo, esta pesquisa relaciona-se com minha realidade profissional, corroborando com Woods (1996), o qual assevera que as realidades pessoais podem ser de primordial importância, tanto para a escolha e orientação da investigação, como para o investigador. Fazemos, frequentemente, a investigação para descobrirmos mais sobre nós mesmos, o que não significa que somos indulgentes, mas sim que é essencialmente por meio do *self* que compreendemos o mundo. Por sua vez, as descobertas que realizamos se refletem no *self*, que afeta a investigação, e, assim, sucessivamente.

Sendo assim, teço aqui um pouco dos fios dos momentos mais significativos do meu percurso profissional e acadêmico. Cada palavra aqui escrita representa, um pouco, os passos da minha caminhada, alternada entre encontros e desencontros, erros e acertos. Nessa trajetória, fui ampliando meu olhar e descobrindo novas perspectivas, me conhecendo a cada dia, acertando, errando, refletindo sobre meus acertos e erros, olhando, ouvindo, escutando, arriscando, escolhendo, criando, recriando e sempre atenta aos meus objetivos, apesar das surpresas que a realidade nos impõe e que nem sempre nos permite seguir o caminho desejado ou projetado. Nas palavras de Soares (1991),

[...] vamos bordando a nossa vida, sem conhecer por inteiro o risco; representamos o nosso papel, sem conhecer por inteiro a peça. De vez em quando, voltamos a olhar para o bordado já feito e sob ele desvendamos o risco desconhecido; ou as cenas já representadas, e lemos o texto, antes ignorado. E é então que se pode escrever - como agora faço - “a história”. (SOARES, 1991, p. 25).

Dessarte, a experiência adquirida com a participação e constante observação do cenário político, econômico, social e educacional que emoldurou minha atuação profissional me proporcionou um olhar mais sensível, bem como a descoberta de novos ângulos que transitam entre a estrutura dos sistemas de ensino e os preâmbulos das políticas educacionais que envolvem a escola, a família e a comunidade com o objetivo de melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

Os aspectos da minha trajetória acadêmica e profissional aqui explicitada, permitirá ao leitor e leitora deste trabalho um entendimento acerca das inquietações que levaram à escolha do objeto e definição do caminho trilhado para o desenvolvimento desta investigação. É interessante aqui inscrever que a implicação pessoal com o objeto de estudo desta tese está relacionada com minha atuação no âmbito da coordenação pedagógica. Destaco, ainda, o trabalho como formadora no Proam. No conjunto desse trabalho, pude vivenciar experiências, as quais possibilitaram contato com coordenadores pedagógicos de vários municípios baianos e reflexões sobre sua atuação do no que tange à difusão de conhecimentos que fundamentam o sistema de ciclos nas escolas, tendo em vista que a organização da escolaridade nessa modalidade traz a necessidade de se repensar, na ótica de Mainardes (2001), o sentido da escola, das práticas avaliativas, dos conteúdos curriculares, do trabalho pedagógico e da organização escolar, exigindo novos modos de atuação, tanto dos dirigentes das secretarias municipais de educação, quanto dos professores, diretores e coordenadores pedagógicos.

Sendo assim, inicio este itinerário, introduzindo nas páginas seguintes a problemática, a questão central da pesquisa, as questões orientadoras, o objetivo geral e objetivos específicos, o número de pesquisas realizadas sobre o(a) coordenador(a) pedagógico(a), as motivações acadêmicas e sociais, síntese dos aspectos metodológicos, o *lócus* de estudo, bem como a estrutura da tese.

1 INTRODUÇÃO

Sem a compreensão da situação, não temos nenhuma possibilidade de agir estrategicamente, não se pode ir a nenhum lugar. (BALL;MAINARDES; MARCONDES, 2009, p.312).

As últimas décadas do século XX foram marcadas por constantes transformações de natureza econômica, política, social e cultural. Os reflexos dessas mudanças podem ser observados no aumento da desigualdade entre os povos, na instabilidade da economia mundial, alterando a forma de trabalho e elevando o número de desempregados (HOBSBAWN, 2003). O advento da globalização tornou as mudanças ainda mais rápidas, impulsionando países e empresas, tendo em vista a ampliação da lucratividade, a centrarem-se na capacidade de produzir inovações e gerar novos conhecimentos. Sobre o termo globalização, Giddens (2008, p.61) a define como a “[...] intensificação das relações sociais em escala mundial”.

Na visão de Santos (2008), entre os fatores constitutivos da globalização, em seu caráter perverso, encontram-se a forma como a informação é oferecida à população. Para o autor, as técnicas de informação são utilizadas por algumas pessoas em função de seus objetivos particulares, o que é transmitido é uma informação manipulada que, em lugar de esclarecer, confunde. De forma complementar, Alarcão (2011) afirma que, nesse cenário, a mídia adquiriu um poder esmagador, a sua influência é multifacetada, tendo em vista que as informações divulgadas apresentam valores positivos e negativos, de difícil discernimento para aqueles que, por várias razões, não desenvolveram grande senso crítico.

Em face dessa conjuntura, que tem suas bases abaladas pela globalização, o conhecimento produzido pela humanidade cresce de forma acelerada, sendo mais difundido do que em qualquer outro momento histórico. Sobre o exposto, Pozo (2004) assevera:

[...] diz-se que vivemos numa sociedade do conhecimento, mas, para muitos, é sobretudo uma sociedade da informação, uma vez que quem não pode ter acesso às múltiplas formas culturais da representação simbólica (numéricas, artísticas, gráficas etc.) está social, econômica e culturalmente empobrecido, além de viver confundido, oprimido e desconcertado diante de uma avalanche de informação que não se pode traduzir em conhecimento, para a qual não se pode dar sentido. (POZO, 2004, p.11).

Nesse panorama, as tecnologias mundialmente tornaram-se essenciais nas relações entre os sujeitos, transformando sociedades, mercados e organizações. Nessa direção, Fróes Burnham (2000) discute que no mundo global, a rapidez com que a informação e o conhecimento se disseminam traz significativas mudanças para as relações econômicas, políticas e socioculturais. A rapidez que a autora se refere depende, no entanto, das condições que as tecnologias proporcionam não só ao tráfego, mas também à produção, ao armazenamento, ao acesso e à recuperação dessa informação e desse conhecimento. Em complementaridade, Castells (2002) declara que o que caracteriza a revolução tecnológica não é a centralidade de conhecimentos e informação, mas a aplicação do conhecimento e informação existente para a geração de novos conhecimentos e de dispositivos de processamento/comunicação da informação.

Para Coutinho (2021), a tecnologia é uma peça importante na globalização, por meio dela foi possível o distanciamento social, imposto pela pandemia provocada pela COVID-19⁴, sem perder o contato com o mundo. Ainda de acordo com o autor, a tecnologia agora avançou para uma nova fase, com aspectos que podem trazer mais autoritarismo e desglobalização⁵ do que democracia e integração internacional como se imaginava alguns anos atrás, o que levaria ainda duas décadas para se consolidar como novo padrão tecnológico, agora levará menos tempo.

Com efeito, o desenvolvimento tecnológico acelerado contribuiu para a ampliação do acesso à informação e conhecimento. No entanto, a inclusão digital não chegou a todos da mesma forma, apresentando-se de forma desigual entre os países. Segundo Relatório Social Mundial, publicado pela ONU em 2020, quase 87% da população de países desenvolvidos já possui acesso à internet, contra apenas 19% nos países em desenvolvimento (ONU, 2020).

No Brasil, o acesso às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) é privilégio de poucos, pois grande parte da população tem insuficiente ou

⁴ Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. O SARS-CoV-2 é um betacoronavírus descoberto em amostras de lavado broncoalveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019. Pertence ao subgênero Sarbecovírus da família Coronaviridae e é o sétimo coronavírus conhecido a infectar seres humanos. (BRASIL, 2021a).

⁵ A desglobalização é caracterizada pela adoção, por parte de alguns países, de medidas mais isolacionistas (como um maior protecionismo comercial, e mais recentemente as barreiras à exportação de insumos e equipamentos médicos para lidar com a crise sanitária), assim como se observa repercussão no cenário político, com o fortalecimento de grupos políticos resistentes a diversos aspectos do processo de interação com outras economias. (BAUMANN, 2020).

nenhum acesso aos dispositivos tecnológicos e internet. Vivemos em uma sociedade marcada pelas desigualdades e exclusões, dentre elas, a exclusão digital, a qual foi evidenciada durante a pandemia causada pelo coronavírus.

No contexto pandêmico, diferentes aspectos críticos do desenvolvimento humano passaram a depender de recursos e aplicativos on-line: a capacidade de trabalhar, estudar, comprar, manter-se saudável, denunciar a violência doméstica, interagir socialmente e desfrutar do contato familiar e social (PNUD, UNESCO, UNICEF, OPAS, 2021). Todavia, nem todos os segmentos da população possuem estrutura para o desenvolvimento de tais atividades virtuais. A esse respeito, Boneti (2011) alerta que os fatores tecnológicos e o conhecimento socialmente produzido pela humanidade podem se constituir em fatores de diferenciação social caso o acesso a eles não seja assegurado de modo igual para todos os segmentos sociais.

À vista disso, entendendo que o acesso à informação e conhecimento é fundamental na construção e fortalecimento da cidadania, argumentamos que é imprescindível a elaboração e garantia de atuação de políticas públicas que assegurem a formação dos sujeitos para a utilização dos recursos e serviços dos dispositivos tecnológicos, assim como a democratização da internet, tornando-a um direito de todos e todas.

Nessa senda, essa sociedade cada vez mais globalizada e interdependente, com avanços tecnológicos acelerados, recoloca, segundo Viana (2013), a importância do papel significativo da escola e outros contextos educativos no desenvolvimento de processos formativos que favoreçam a emancipação dos sujeitos, permitindo-lhes ultrapassar o papel de receptor passivo de informação, depósito de conteúdos inertes, promovendo-o a produtor criativo e crítico de conhecimentos.

Considerando o conhecimento como um bem social de indiscutível relevância, o desafio que se impõe à educação consiste em como transformar as informações em conhecimento, tendo em vista que vivemos em um momento histórico no qual o aprender se constitui em uma exigência para convivência no mundo contemporâneo.

Esse contexto é compreendido por Bauman (2001) como modernidade líquida. A liquidez refere-se à fluidez, mobilidade e incerteza que a ausência de padrões socialmente estabelecidos produz. Na visão do autor, são esses padrões, códigos e regras, que outrora podíamos selecionar como pontos estáveis de orientação e pelos quais podíamos nos deixar guiar, que estão cada vez mais em falta. Sobre essa questão, Berman (1986) considera que:

[...] o processo de modernização, ao mesmo tempo que nos explora e nos atormenta, nos impele a apreender e a enfrentar o mundo que a modernização constrói e a lutar

por torná-lo o nosso mundo. Creio que nós e aqueles que virão depois de nós continuarão lutando para fazer com que nos sintamos em casa neste mundo, mesmo que os lares que construímos, a rua moderna, o espírito moderno continue a desmanchar no ar. (BERMAN, 1986, p. 330).

Dentro desse conjunto de transformações, no qual os padrões e referências são apresentados de forma difusa, onde a certeza cedeu lugar às incertezas, nos deparamos com grandes mudanças, de natureza econômica, política, cultural e social, que submetem o ser humano à lógica do consumo do sistema capitalista e influenciam nas determinações das políticas públicas de vários países. Valendo-nos das palavras de Candau (2013, p. 9), “[...] nesse contexto, organismos internacionais e suas agendas para a educação exercem forte influência sobre as políticas. A construção de parâmetros globais para os sistemas de educação se faz cada vez mais presentes”. Desse modo, a educação, conforme Oliveira (2004), passa por transformações profundas nos seus objetivos, nas suas funções e na sua organização, na tentativa de adequar-se às demandas que lhes são apresentadas.

Em tal perspectiva, no Brasil, as políticas públicas educacionais, inseridas nesse contexto e empreendidas, a partir da Constituição Federal (CF) de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, são justificadas pela busca da qualidade da educação. Tal concepção de qualidade, segundo Libâneo (2018), situa-se dentro de uma visão economicista, tendo em vista a ênfase em mecanismos de controle e avaliação dos resultados, objetivando o atendimento a imperativos econômicos e técnicos. No entanto, as discussões no âmbito educacional contrapõem-se a esse discurso e apontam para a necessidade de uma outra concepção de qualidade. Nesse trilho, o autor propõe que a educação promova, para todos, o domínio de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas, operativas e sociais necessárias ao atendimento de demandas individuais e sociais dos estudantes, à inserção no mundo do trabalho, à construção da cidadania, tendo em vista a construção de uma sociedade justa, igualitária e humana.

Compreendemos a qualidade da educação, conforme Dourado (2009), com base em uma visão polissêmica, em que a concepção de mundo, de sociedade e de educação coloca em destaque e define os aspectos para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e as características desejáveis de um processo educativo de qualidade social. Desse modo, considerando que a polissemia da palavra qualidade pode dificultar a compreensão do que se quer comunicar, convém identificarmos o campo ideológico de quem a utiliza.

É oportuno acentuar que a garantia do direito constitucional à educação de qualidade ocorre pelo atendimento às necessidades educacionais da população por meio da política pública educacional que está vinculada, no contexto das políticas sociais, ao componente de promoção social. Nas últimas décadas, os imperativos do neoliberalismo, as influências de organismos internacionais, os processos de avaliação externa, a escassez de recursos para o investimento em educação, vem demarcando a complexidade existente no processo de definição de políticas educacionais, sobretudo, aquelas comprometidas com as reais demandas de qualificação das aprendizagens na educação básica.

Nessa senda, considerando a busca por resultados, as metas a serem atingidas, o controle das ações, a atuação no sentido da responsabilização, assim como a promoção de ajustes reguladores necessários, foram empreendidas nas últimas décadas, no país, várias políticas, tais como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)⁶, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação⁷, o Plano de Ações Articuladas (PAR), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), Plano Nacional de Educação (PNE), e a organização da escolaridade em ciclos nas escolas, no contexto do ensino fundamental de nove anos.

Dentre as políticas educacionais mencionadas, destacamos que a ênfase da nossa pesquisa incide sobre o sistema de ciclos no contexto da política do ensino fundamental de nove anos, mais, especificamente, sobre a atuação do coordenador pedagógico no que concerne à difusão de conhecimentos que fundamentam a organização da escolaridade em ciclos nos anos iniciais.

O interesse por esta investigação decorre da constatação da realidade da educação brasileira, a partir da análise de dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais (Inep). No ano de 2019, foram registradas 47,9 milhões de matrículas nas 180,6 mil escolas de educação básica no Brasil, cerca de 582 mil matrículas a menos em

⁶ Lançado pelo MEC, em 2007, o PDE constituiu-se em um plano executivo que buscava integrar um conjunto de programas que envolviam as etapas, os níveis e as modalidades da educação, visando a organicidade no sistema nacional de educação. Integrou mais de 40 programas divididos em quatro eixos norteadores: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização. (HADDAD, 2008).

⁷ O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo decreto nº 6.094/2007 para ser implementado pela União, constituiu-se em uma estratégia utilizada para regulamentar o regime de colaboração com municípios, estados e Distrito Federal, e com a participação das famílias e da comunidade, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. A participação dos entes federados ao Plano era assegurada por meio da assinatura de termo de adesão, no qual deveria assumir o compromisso com a implementação das vinte e oito diretrizes estabelecidas. (CAMINI, 2010).

comparação com 2018, o que corresponde a uma redução de 1,2% no total. O número de matrículas na educação infantil cresceu 12,6% de 2015 a 2019, atingindo 8,9 milhões em 2019. Esse crescimento resulta, principalmente, do acréscimo de 706 mil matrículas em creches no período. No que tange ao ensino fundamental, em 2019, foram registradas 26,9 milhões de matrículas. Um valor considerado 3,6% menor do que o registrado para 2015. A queda no número de matrículas foi similar nos anos iniciais (3,5%) e nos anos finais (3,7%) do ensino fundamental (BRASIL, 2020, p.5). A tabela 1 revela as matrículas da educação infantil e ensino fundamental por etapa de ensino-2015 a 2019.

Tabela 1- Matrículas da educação infantil e ensino fundamental por etapa de ensino no Brasil- 2015 a 2019

ANO	ETAPAS DE ENSINO					
	Total EI	Creche	Pré-escola	Total EF	Anos Iniciais	Anos Finais
2015	7.972.230	3.049.072	4.923.158	27.931.210	15.562.403	12.368.807
2016	8.279.104	3.238.894	5.040.210	27.691.478	15.442.039	12.249.439
2017	8.508.731	3.406.796	5.101.935	27.348.080	15.328.540	12.019.540
2018	8.745.184	3.587.292	5.157.892	27.183.970	15.176.420	12.007.550
2019	8.972.778	3.755.092	5.217.686	26.923.730	15.018.498	11.905.232

Fonte: Brasil/Inep/ Censo Escolar (2015, 2016, 2017, 2018, 2019).

Conquanto o avanço na matrícula na educação infantil, observamos uma queda no que tange ao ensino fundamental, tanto nos anos iniciais, quanto nos finais, um resultado que precisa ser analisado com cautela, tendo em vista as informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) confirmando que ainda temos muitas crianças e jovens fora da escola e mais da metade da população de 25 anos ou mais de idade, no Brasil, sem completar a educação escolar básica e obrigatória, em 2018 (IBGE, 2019). Nesses termos, é interessante acentuar que, de acordo com o Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do PNE, publicado pelo Inep, havia, em 2019, cerca de 500 mil crianças e adolescentes de 6 a 14 anos excluídos do ensino fundamental sem que tivessem concluído esta etapa, embora tenham frequentado, em algum momento, a escola (BRASIL, 2020c). Em 2021, em virtude da crise provocada pela COVID-19, há um número estimado em cerca de um milhão de crianças e jovens fora da instituição escolar, sem ter concluído a segunda etapa da educação básica, representando o dobro do que havia em 2020. (BRASIL, 2022a).

Face a esse cenário, ao tratarmos do ensino fundamental, identificamos, por meio dos acompanhamentos pedagógicos e processos formativos realizados no âmbito do Programa Pacto Estadual pela Educação (Pacto) e Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa

(Pnaic) que, em muitos municípios, a implantação da organização da escolaridade em ciclos nos anos iniciais do ensino fundamental ocorria sem a devida adequação curricular, necessária à implantação da proposta, em cenários nos quais as escolas não se encontravam preparadas para lidar com as exigências que lhes eram impostas. Muitos sistemas municipais de ensino não possuíam diretrizes, construídas colaborativamente, que pudessem orientar os professores alfabetizadores, gestores escolares e coordenadores pedagógicos na gestão pedagógica e curricular, ao longo do sistema de ciclos, assim como as escolas não possuíam materiais pedagógicos e infraestrutura considerada adequada para favorecer o aprendizado dos estudantes, tais como: biblioteca, sala de leitura, laboratório de ciências, salas amplas e arejadas, mobiliário adequado à faixa etária, dentre outros.

Verificamos, ainda, dentre outros entraves, a ausência de conhecimentos dos professores em relação ao sistema de ciclos; a inexistência de acompanhamento pedagógico sistemático às escolas; deslocamento do processo de alfabetização apenas para o 3º ano, causando impactos negativos para as crianças; rotatividade de professores seja por demissão, término de contrato ou por remanejamento interno por interesse das secretarias municipais, causando rupturas e descontinuidade ao processo de formação continuada, com ênfase nas especificidades da modalidade organizativa em ciclos. Os reflexos dos referidos entraves perpetuam um contexto de práticas escolares que não favorecem a apropriação de conhecimentos fundamentais à trajetória de escolarização dos estudantes, repercutindo em resultados de aprendizagens muito frágeis nos anos iniciais, etapa correspondente ao ciclo inicial de alfabetização, o que pode ser verificado nos resultados revelados nas taxas de aprovação, reprovação e abandono, Ideb e Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA). A ANA, segundo o Inep, teve como finalidade avaliar os estudantes matriculados no Ciclo de Alfabetização da rede pública de ensino, gerando informações sobre os níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa e alfabetização matemática dos estudantes, além de fornecer dados contextuais acerca das condições de oferta de ensino em cada unidade escolar. (BRASIL, 2018a).

No que tange à taxa de aprovação, reprovação e abandono nos segmentos do ensino fundamental, no Brasil, é possível verificar, a partir da Tabela 2, que os anos iniciais apresentam um crescimento da aprovação no período de 2014 a 2017, retrocedendo 0,2 pontos em 2018. Os anos finais mostram uma evolução de 2014 a 2018. Quanto à reprovação e abandono, há uma diminuição nos dois segmentos. Observamos que o abandono escolar já ocorre nos anos iniciais, o que significa que o estudante chegará com atraso nos anos finais.

Tabela 2 - Taxas de aprovação, reprovação e abandono nos segmentos do ensino fundamental – Brasil-2014 a 2018

ANO	TAXA DE APROVAÇÃO		TAXA DE REPROVAÇÃO		TAXA DE ABANDONO	
	Anos Iniciais	Anos Finais	Anos Iniciais	Anos Finais	Anos Iniciais	Anos Finais
2014	92.7	84.8	6.2	11.7	1.1	3.5
2015	93.2	85.7	5.8	11.1	1.0	3.2
2016	93.2	85.6	5.9	11.4	0.9	3.0
2017	94.4	87.1	5.2	10.1	0.8	2.8
2018	94.2	88.1	5.1	9.5	0.7	2.4

Fonte: Elaborado pela autora. Brasil/Inep/ Censo Escolar (2014, 2015, 2016,2017, 2018).

A respeito do Ideb, o Quadro 1 demonstra os resultados da sua primeira edição em 2005 e as metas projetadas para 2021 em todas as etapas de ensino. As metas propostas para 2021 consideram o valor correspondente a um sistema comparável aos dos países desenvolvidos, conforme estabelecido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), definida por Charlot (2013) como o centro do pensamento neoliberal no que tange à educação. Importante destacar, ainda, conforme Charlot (2013), que no âmbito da educação a OCDE é o lugar mais importante para os países ricos, sendo considerada o *thinking tank*, ou seja, o reservatório para ideias, por exemplo, a expressão “qualidade da educação”, “formação ao longo da vida”, dentre outros.

Quadro 1- Resultados do Ideb em 2005 e metas para 2021- Brasil

ETAPA DE ENSINO	Ideb observado em 2005	Meta do Ideb para 2021
Ensino fundamental anos iniciais	3,8	6,0
Ensino fundamental anos finais	3,5	5,5
Ensino Médio	3,4	5,2

Fonte: Brasil/Inep (2020a).

O Ideb reúne em um só indicador o fluxo escolar e a média de desempenho nas avaliações. Para se calcular o Ideb, são utilizados os dados sobre a aprovação informados no censo escolar e as médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o qual, considerado um instrumento de gestão educacional, engloba um conjunto de avaliações externas em larga escala, com o intuito, na visão do Inep, de realizar um diagnóstico da educação brasileira e viabilizar ações no âmbito das políticas públicas visando à contínua melhoria da qualidade da educação (BRASIL, 2020). Entretanto, conforme Freitas (2018), ao reduzir o conceito de educação ao de aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática em testes padronizados, induzem a escola a se concentrar nesses componentes curriculares,

esvaziando a ênfase em outros componentes como as Artes, História, Filosofia, Geografia, Sociologia etc. Concordando com tal afirmação, Ravitch (2011) declara que as nossas instituições escolares não irão melhorar se o foco continuar apenas no âmbito da leitura e da matemática, ignorando os aspectos essenciais de uma boa educação. Para a autora, as escolas que não esperam nada mais dos educandos do que o domínio de habilidades básicas não formarão sujeitos que estejam prontos para a universidade ou mundo de trabalho.

Estudos realizados por Afonso (2009) revelam que a diminuição das despesas públicas exigiu não só a adoção de uma cultura gerencialista no âmbito do setor público, como também induziu a produção de mecanismos de controle e responsabilização mais sofisticados. A avaliação aparece assim como um pré-requisito para que seja possível a efetivação desses mecanismos. Complementando, Lima e Gandim (2017) chamam a atenção que o Ideb traz, em si, um pressuposto gerencialista, que é a ideia de deixar claro para os clientes o nível de serviço público oferecido. A intenção é que as famílias possam saber a qualidade do ensino que está sendo ofertado na escola em que os filhos estudam.

Para Sousa (2013), temos, no país, pesquisas, dados diagnósticos que se constituem em subsídios para ações e decisões dos gestores educacionais. Contudo, mesmo considerando que é necessário compreender os sucessos que a realidade brasileira apresenta, é temerário um indicador cuja centralidade seja o rendimento do aluno. Ainda segundo a autora, ao que parece, a questão central nessa proposta não é de buscar subsídios para intervenções mais precisas e consistentes do poder público, mas sim instalar mecanismos que estimulem a competição entre as escolas, responsabilizando-as, em última instância, pelo seu sucesso ou fracasso.

Constituindo-se como uma política que visa estabelecer padrões de qualidade para a educação básica, o Ideb, na perspectiva de Saviani (2008), tenta agir sobre o problema da qualidade do ensino ministrado na escola de educação básica, buscando resolvê-lo, atendendo, assim, aos clamores da sociedade diante do fraco desempenho das escolas à luz de indicadores nacionais e internacionais.

Oliveira (2020) alerta que estes indicadores são utilizados nos estabelecimentos de metas de gestão, muitas vezes influenciando sobre o financiamento da escola e, em alguns casos, até mesmo na remuneração da equipe docente, e na determinação de currículos. Mais adiante a autora assevera que esses processos de avaliações externas são excludentes, essa determinação sobre o currículo pode pôr em risco a qualidade que a educação deveria oferecer ao conjunto da população e ameaçar o direito das minorias.

Na nossa concepção, a melhoria do desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes está associada, dentre outros aspectos, às políticas públicas educacionais, definidas em diálogos com a sociedade, que contemplem objetivos claros, isto é, que estabeleçam aonde se quer chegar, as metas que serão alcançadas, os sujeitos envolvidos no processo, o caminho a ser percorrido, os investimentos necessários para a execução das ações propostas colaborativamente, mecanismos de monitoramento e avaliação pela sociedade civil, ajustes às diversas realidades, assim como o reconhecimento do importante papel desempenhado pelos gestores escolares, professores e coordenadores pedagógicos na condução destas políticas.

Percebemos que é no âmbito da escola, face às necessidades de natureza pedagógica, administrativa e financeira e do contexto social, econômico, cultural e ambiental, no qual está inserida, que as soluções para os problemas que emergem no seu cotidiano possam ser refletidas, debatidas e encaminhadas pelo coletivo. Nesse sentido, a instituição escolar precisa se constituir em um espaço que reflète de forma colaborativa, a partir da interação entre saberes tácitos e explícitos compartilhados por professores, coordenadores pedagógicos, gestores, funcionários, estudantes, família, a favor da difusão e construção de conhecimentos que possibilite a atuação das políticas educacionais.

No entanto, observamos que as escolas, ao colocar em prática as políticas educacionais determinadas pelo órgão gestor da educação, pouco se apropriam da proposta e seus condicionantes, objetivando a contextualização à sua realidade para garantia de resultados mais qualificados. Nesse sentido, Luck (2015) identifica que os sistemas de ensino adotam uma postura administrativa verticalizada com as escolas, impondo-lhes ações e operações, projetos que poderiam ser decididos, com maior proveito e melhores resultados, por elas mesmas. Ademais, acabam prejudicando até mesmo as políticas educacionais que pretendiam e deveriam promover, retirando das escolas o direito e o dever de autoria sobre suas ações e respectivos resultados.

Desse modo, no que tange à meta projetada pelo país nos anos iniciais do ano fundamental, etapa a qual lançamos nosso olhar nesta tese, verificamos na Tabela 3, a partir da análise da dependência administrativa estadual, municipal e privada, que existe uma evolução, tendo alcançado no ano de 2019, um índice geral de 5,9. Esse resultado superou a meta projetada em 0,2 (BRASIL, 2020a). No entanto, quando analisamos os anos finais do ensino fundamental, constatamos que o país não consegue atingir a meta prevista (Tabela 4). Alcançou 4,9, ficando aquém do que foi estabelecido para 2019.

Tabela 3- Metas alcançadas nos anos iniciais do ensino fundamental no Brasil – 2005 a 2019

	IDEB Observado								Metas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Total	3.8	4.2	4.6	5.0	5.2	5.5	5.8	5.9	3.9	4.2	4.6	4.9	5.2	5.5	5.7	6.0
Dependência Administrativa																
Estadual	3.9	4.3	4.9	5.1	5.4	5.8	6.0	6.1	4.0	4.3	4.7	5.0	5.3	5.6	5.9	6.1
Municipal	3.4	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	5.6	5.7	3.5	3.8	4.2	4.5	4.8	5.1	5.4	5.7
Privada	5.9	6.0	6.4	6.5	6.7	6.8	7.1	7.1	6.0	6.3	6.6	6.8	7.0	7.2	7.4	7.5
Pública	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	5.5	5.7	3.6	4.0	4.4	4.7	5.0	5.2	5.5	5.8

Fonte: Elaborado pela autora. Brasil/Inep (2020a).

Tabela 4- Metas alcançadas nos anos finais do ensino fundamental no Brasil – 2005 a 2019

	IDEB Observado								Metas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Total	3.5	3.8	4.0	4.1	4.2	4.5	4.7	4.9	3.5	3.7	3.9	4.4	4.7	5.0	5.2	5.5
Dependência Administrativa																
Estadual	3.3	3.6	3.8	3.9	4.0	4.2	4.5	4.7	3.3	3.5	3.8	4.2	4.5	4.8	5.1	5.3
Municipal	3.1	3.4	3.6	3.8	3.8	4.1	4.3	4.5	3.1	3.3	3.5	3.9	4.3	4.6	4.9	5.1
Privada	5.8	5.8	5.9	6.0	5.9	6.1	6.4	6.4	5.8	6.0	6.2	6.5	6.8	7.0	7.1	7.3
Pública	3.2	3.5	3.7	3.9	4.0	4.2	4.4	4.6	3.3	3.4	3.7	4.1	4.5	4.7	5.0	5.2

Fonte: Elaborado pela autora. Brasil/Inep (2020a).

Ao analisarmos, especificamente, o estado da Bahia, verificamos uma evolução nos anos iniciais, considerando todas as dependências administrativas, de acordo com a Tabela 5. O mesmo não aconteceu nos anos finais, conforme Tabela 6, apresentando um índice considerado inferior ao estabelecido pela meta projetada de 4,5. Os dados apresentados alertam para as desigualdades no processo de difusão de conhecimentos nas escolas públicas, a necessidade de reflexão e tomada de decisões em torno dos condicionantes internos e externos à sala de aula que contribuem para que os estudantes sejam privados das aprendizagens necessárias à etapa de ensino em que está cursando.

Tabela 5- Meta alcançada nos anos iniciais do ensino fundamental no estado da Bahia – 2005 a 2019

	IDEB Observado								Metas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Total	2.7	3.4	3.8	4.2	4.3	4.7	5.1	5.3	2.8	3.1	3.5	3.8	4.1	4.4	4.7	5.0

Fonte: Elaborado pela autora. Brasil/Inep (2020).

Tabela 6- Meta alcançada nos anos finais do ensino fundamental no estado da Bahia – 2005 a 2019

	IDEB Observado								Metas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Total	2.8	3.0	3.1	3.3	3.4	3.7	3.7	4.1	2.8	3.0	3.2	3.6	4.0	4.3	4.5	4.8

Fonte: Elaborado pela autora. Brasil/Inep (2020a).

Com efeito, os dados apresentados nos fazem refletir a respeito do ensino nas escolas públicas brasileiras, assim como a qualidade da aprendizagem dos estudantes e estrutura de trabalho docente. Entendemos que tão importante quanto verificar as metas alcançadas é tomarmos conhecimentos acerca dos fatores a elas associados. Freitas (2018) alerta que ao estipular metas que são difíceis de serem atingidas, nas atuais condições de funcionamento da escola pública, desmoraliza-se a educação e o magistério público.

Ao analisarmos na Tabela 7, os dados revelados, no país e no estado da Bahia, pela ANA, nos deparamos com as dificuldades de leitura, escrita e alfabetização matemática das crianças, o que consideramos um fator preocupante, pois uma alfabetização não consolidada no início da trajetória escolar acaba refletindo negativamente nos anos finais.

Tabela 7 – Percentual dos estudantes no estado da Bahia e Brasil por nível de proficiência – ANA-2016

NÍVEL	LEITURA (%)		ESCRITA (%)		MATEMÁTICA (%)	
	BRASIL	BAHIA	BRASIL	BAHIA	BRASIL	BAHIA
I	22	35.9	14	24.3	23	38.0
II	33	36.8	17	26.1	31	34.8
III	32	22.1	2	4.4	18	14.2
IV	13	5.3	58	42.4	27	13
V	-	-	8	2.8	-	-

Fonte: Elaborado pela autora. Brasil/Inep (2018a).

Pelos dados da Tabela 7, identificamos, com base no Relatório Saeb- ANA -2016, que na leitura apenas 5,3% dos estudantes do estado da Bahia alcançaram o nível 4 e 36,8% encontram-se no nível 2 (BRASIL, 2018a). Nesse nível, os itens da avaliação passam a exigir compreensão de textos simples, considerando as características do gênero, e o resgate de informações contidas nele, principalmente, no título ou na frase inicial. O Brasil apresenta um resultado de 13% no nível mais elevado da escala de proficiência e 33%, também, no nível 2.

No que se refere à escrita, a Bahia revelou um percentual de 2,8% no nível 5 e um percentual de 42,4% no nível 4. Quanto a esse nível, os estudantes provavelmente escrevem as palavras apresentadas corretamente, independentemente de sua complexidade, e atendem à

proposta de construir uma narrativa, embora ainda possam incorrer em desvios que comprometem parcialmente o seu sentido. É preciso atenção ao fato de que 54,8% dos estudantes estão concentrados nos níveis 1, 2 e 3, que compreendem desde aqueles que ainda não escrevem palavras ou as escrevem de forma incompreensível, até os estudantes que produzem textos com desvios que comprometem sua compreensão. No país, apenas 8% encontram-se no maior nível e o maior percentual, 58%, encontram-se no nível 4. (BRASIL, 2018a).

Já em matemática, os estudantes baianos obtiveram um resultado de 13% no nível mais elevado, sendo que a maioria se encontra no nível 1, ou seja, 38%. Nesse nível predominam habilidades que podem ser consideradas elementares para o 3º ano do ensino fundamental, por exemplo, ler medida em instrumento (termômetro, régua) com valor procurado explícito; associar figura geométrica espacial ou plana a imagem de um objeto; identificar maior frequência em gráfico de colunas, com quatro categorias, ordenadas da maior para a menor; comparar quantidades pela contagem, identificando a maior quantidade, em grupos de até 20 objetos organizados. O resultado demonstrado pelo Brasil foi de 27% no nível 4 e 31% no nível 1. (BRASIL, 2018a).

Para Dickel (2016), se forem consideradas as condições em que a ANA se constituiu integrante do SAEB, observa-se que ela não se instaura como uma modalidade de avaliação de forte responsabilização. Todavia, ao direcionar seu foco para as aprendizagens, secundarizando ou omitindo informações consideradas importantes à construção de um quadro mais complexo, acerca de como acontece o processo de alfabetização inicial das crianças, ela se eleva como estratégia de responsabilização dos professores, pelos resultados do trabalho escolar.

Mais recentemente, valendo-nos da avaliação do 2º ano do ensino fundamental do Saeb-2019 para realização do monitoramento da Meta 5 do PNE, foi constatado que, no que tange à proficiência em Língua Portuguesa, os resultados da avaliação do 2º ano do ensino fundamental apontam que cerca de 40% dos estudantes apresentam proficiência localizada nos níveis 5 (nível da média nacional) e 6 da escala, cerca de 15% nos dois níveis mais elevados (7 e 8) e aproximadamente 11% nos níveis mais elementares (1 e 2). Foi observado, ainda, que há cerca de 4,6% dos estudantes cuja proficiência em Língua Portuguesa está situada abaixo do nível 1, indicando que eles provavelmente não dominam qualquer uma das habilidades específicas do 2º ano do ensino fundamental que compuseram a avaliação, nem sequer aquelas de menor complexidade do nível 1.

No concernente à proficiência em Matemática, foi revelado que aproximadamente 33% dos estudantes se encontram nos níveis 5 e 6. Cerca de 17% têm proficiência localizada nos níveis 7 e 8, os mais elevados da escala, enquanto cerca de 13% apresentam proficiência localizada nos dois primeiros níveis (1 e 2). Também foi observado que 2,8% desses estudantes estão situados abaixo do nível 1, o que indica que eles provavelmente não dominam nenhuma das habilidades mensuradas pela avaliação. (BRASIL, 2022).

Com base no exposto, podemos observar que o avanço no processo de escolarização não tem sido acompanhado por desenvolvimento de aprendizagem correspondente. Nas palavras de Mészáros (2008, p.11), “[...] o simples acesso à escola é condição necessária, mas não suficiente para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos”.

Na mesma linha de raciocínio, Mortatti (2013) esclarece que como se pode constatar, não são poucos os esforços e investimentos financeiros do governo e da sociedade civil brasileiros, a fim de atingir as metas globais que assegurem a efetivação do direito à educação e à alfabetização como base de toda a aprendizagem. E, de fato, todas as iniciativas implementadas, especialmente nas duas últimas décadas, podem ser consideradas importantes para saldar dívidas históricas relativas à educação e à alfabetização em nosso país. No entanto, a universalização da educação não tem significado a universalização do acesso aos conhecimentos básicos, entre outras possibilidades, e são poucos os avanços na alfabetização de crianças (MORTATTI, 2013). Nas palavras de Almeida (2018, p.17), “[...] não há justiça social sem conhecimento, não há cidadania responsável se as crianças não aprendem; [...] todas as crianças e jovens necessitam de uma base comum de conhecimentos, desde que aliadas a medidas que impeçam o insucesso e o fracasso escolar”.

Nessa conjuntura, no qual uma grande parte das crianças das escolas públicas brasileiras terminam o terceiro ano sem a compreensão do sistema alfabético de escrita que lhes possibilitem ler e construir textos com autonomia, e que atendam a diferentes objetivos sociais, os conhecimentos que fundamentam o sistema de ciclos ainda precisam ser difundidos nas escolas, sobretudo, junto aos professores e famílias, tendo em vista que a compreensão sobre a organização da escolaridade na modalidade de ciclos é basilar para efetivação da política do ensino fundamental de nove anos e, conseqüentemente, na melhoria do desenvolvimento da aprendizagem.

Barreto e Mitrulis (2001) esclarecem que os ciclos passam a ser muito valorizados como um tipo de resposta ao fracasso e à exclusão escolar, visto que na contemporaneidade é

fundamental que amplos contingentes da população tenham condições de desenvolver habilidades intelectuais mais complexas, sejam capazes de processar múltiplas informações e de se organizar nas relações sociais e de trabalho de modo colaborativo e mais autônomo.

Corroborando, Mainardes (2009) sublinha que a organização da escolaridade em ciclos é uma alternativa para se enfrentar o fracasso escolar, bem como para a construção de uma escola de qualidade, que garanta a progressão das aprendizagens. A referida progressão é facilitada quando os objetivos de aprendizagem no final de ciclo estão claramente definidos, assim como pelo trabalho colaborativo dos docentes. Ademais, o sistema de ciclos permite a continuidade do processo de construção do conhecimento e uma maior flexibilidade quanto ao atendimento diferenciado dos educandos.

Entendemos, assim, que a proposta pedagógica da organização da escolaridade em ciclos se fundamenta numa concepção de educação includente, que respeita os ritmos de desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, reorganiza o tempo e espaços escolares, se contrapondo à lógica da reprovação. (MAINARDES, 2009; FREITAS, 2013).

Isso posto, considerando o avanço no processo de municipalização⁸ da matrícula do ensino fundamental no Brasil e as determinações de institucionalização e fortalecimento do regime de colaboração, no âmbito da CF de 1988, da LDBEN Lei nº 9.394/96 e do PNE, Lei nº 13.005/2014, torna-se necessário, no âmbito da escola, que se contribua para difusão e construção de conhecimentos fundantes à compreensão do sistema de ciclos com vistas ao desenvolvimento da aprendizagem e, conseqüentemente, a melhoria dos indicadores educacionais. Por esse ângulo, destacamos o papel do coordenador pedagógico, que, de acordo com Garrido (2015), é considerado, no espaço escolar, como profissional responsável, dentre outras atribuições, pela formação continuada dos professores.

O coordenador pedagógico é um sujeito sócio-histórico que se constitui nas interações com os membros que compõem o coletivo escolar. Integrante do quadro de magistério, desempenha importante papel no processo de qualificação da dimensão pedagógica na escola. Do ponto de vista legal, existe uma ausência na legislação nacional de um documento que legitime sua função. Diante disso, fica a critério de cada sistema de ensino definir as suas atribuições. Dentre elas, podemos citar a atuação no âmbito da formação docente; a articulação da elaboração e efetivação do PPP e proposta curricular; articulação do planejamento da ação

⁸ Refere-se à transferência das funções de administração e manutenção do ensino fundamental do estado para os municípios, empreendida no Estado brasileiro nos anos 1990. (COSTA, 2009, p. 121).

pedagógica a fim de possibilitar a realização de ações educativas que resultem na difusão e circulação do conhecimento; a promoção da integração família e escola; coordenação do conselho de classe; participação em reuniões de integração com a gestão escolar; acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem; acompanhamento e análise dos indicadores educacionais junto com o coletivo escolar, bem como propondo a construção de plano de intervenção pedagógica, quando necessário; organização de eventos de natureza pedagógica; coordenação da eleição e formação de líderes de classe e vices; planejamento e articulação da AC; fomento e coordenação de atividades interdisciplinares; realização de atendimento individual aos docentes, estudantes e família; criação de espaço de trabalho colaborativo e geradores de aprendizagens, em consonância com os princípios da gestão democrática.

Como mediador das discussões nesses espaços colaborativos, o coordenador pedagógico tem a tarefa de estimular a participação, escutar, respeitar e valorizar os saberes de cada membro do grupo, acolhendo suas singularidades, reconhecendo a diversidade, valores e diferentes pontos de vista, bem como conciliando divergências. O lastro da sua atuação é a ação coletiva, estando sempre em interação com o outro (estudantes, professores, gestores, vices-gestores, funcionários, técnicos das secretarias de educação, famílias, membros da comunidade externa), constituindo-se em um elo entre estes sujeitos.

Consideramos, ainda, como uma importante atribuição, a mediação do processo de difusão e construção de conhecimentos que dão base de sustentação às políticas educacionais em curso na escola. A ação mediadora deste sujeito é essencial para que o coletivo escolar conheça e se aproprie dos textos que fundamentam as políticas públicas, resignificando-os de acordo com o seu contexto histórico, político, social, econômico e cultural.

Essa mediação no contexto escolar ocorre por meio da colaboração, interação entre sujeitos, no âmbito de um trabalho colaborativo que priorize a ajuda mútua, o compartilhamento de ideias, responsabilidades e a não hierarquização das relações, no sentido da construção de conhecimentos coletiva e individualmente.

No entanto, muitas vezes o coordenador pedagógico acaba acumulando tarefas e assumindo, na escola, atribuições que não estão relacionadas à dimensão pedagógica. Podemos citar, dentre outras, a resolução de caso de indisciplina; a regência da sala de aula na ausência de algum professor; acompanhamento do cumprimento da limpeza da escola; a organização do horário de aulas; participação no processo de matrícula; gestão dos recursos financeiros da escola, sendo considerado, nesses casos, como um “apagador de incêndios”. Não conseguindo,

portanto, centrar esforços nas dimensões articuladora, formadora e transformadora da sua função.

Embora o coordenador não seja o único responsável pelo bom desempenho do processo de ensino e aprendizagem, a sua ação e orientação pedagógica podem influenciar, significativamente, no desempenho da escola tanto no que diz respeito às relações humanas quanto aos resultados alcançados no tocante ao ensino e à aprendizagem. Para Libâneo (2002, p.61), a atuação deste profissional “[...] é imprescindível na ajuda aos professores no aprimoramento do seu desempenho na sala de aula (conteúdos, métodos, técnica, formas de organização da classe).

Corroborando com essa afirmação, Atta (2002) aponta a necessidade da presença, na escola, de um sujeito responsável pelo acompanhamento das atividades de ensino e aprendizagem e pela formação docente, criando um ambiente de trabalho colaborativo, em busca de uma construção conjunta do PPP. Um sujeito responsável, também, pela mediação do processo de difusão e construção de conhecimentos na unidade escolar.

Posto isso, é interessante aqui inscrever que a implicação pessoal com o objeto de estudo, já apresentada no início deste trabalho, acentuaram-se, ainda mais, face às análises da taxa de alfabetização de crianças que concluíram o terceiro ano do ensino fundamental, assim como dos resultados da ANA apresentados pelas escolas públicas em São Sebastião do Passé-BA, município que estabelecemos como ambiente desta análise, no ano de 2016, bem como os resultados do Ideb. Os dados da ANA comprovam, apesar de reconhecermos as conquistas, a dificuldade do município em alfabetizar todas as suas crianças do ciclo inicial do ensino fundamental anos iniciais, conforme mostra a Tabela 8.

Tabela 8 – Resultados do município de São Sebastião do Passé por nível de proficiência – ANA-2016

Nível	Leitura	Escrita	Matemática
I	24.49 %	14.11 %	29.43 %
II	36.18 %	24.39 %	39.51 %
III	29.47 %	3.16 %	17.35 %
IV	9.87%	55.33 %	13.71 %
V	-	3.01 %	-

Fonte: Elaborado pela autora. Brasil/Inep (2018).

A análise da Tabela 8 demonstra que, no que tange a leitura, o maior percentual encontra-se no nível 2 e apenas 9,87% encontram-se no nível mais elevado, ou seja, nível 4. Na escrita, um percentual maior de estudantes encontra-se no nível IV e um pequeno percentual de

3,01% situa-se no nível V. No componente Matemática, o maior percentual 39,51% localizam-se no nível II e 13,71% conseguiu atingir o nível 4. A partir da análise, podemos concluir, então, que o município precisa continuar envidando esforços, no sentido de contribuir com o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes.

No que diz respeito aos resultados do Ideb na municipalidade de São Sebastião do Passé, em 2015, o índice no ensino fundamental anos iniciais que era 4.1, em 2019 avançou para 5.5. Os dados concernentes ao desempenho dos estudantes revelam que, apesar de mostrar um crescimento, ainda está aquém da média 6.0 considerada aceitável pelos países da OCDE. A esse respeito, Oliveira (2020, p.20) declara que “[...] por meio de um discurso que reforça e legitima a meritocracia, em especial em contextos sociais altamente desiguais, a OCDE vai difundindo uma lógica hegemônica na qual os números expressam “verdades” e classificam sujeitos e instituições.

Nesse contexto, as escolas tendem a ser representadas, conforme Lima (2012, p. 90), “[...] como instrumentos técnicos-rationais que buscam alcançar objetivos consensuais e bem definidos, através de processos estáveis e não problemáticos, assim se retornando, paradoxalmente, a concepções organizacionais marcadamente mecanicistas e formalistas”.

Desse modo, considerando a problemática apresentada, surge, neste estudo de doutoramento, a questão de pesquisa: como o(a) coordenador(a) pedagógico(a) atua na difusão de conhecimentos que fundamentam a organização da escolaridade em ciclos nos anos iniciais do ensino fundamental na rede municipal de ensino de São Sebastião do Passé- BA?

Para um maior entendimento acerca do objeto de estudo, apresentamos como questões orientadoras: como se configura no município a política do ensino fundamental anos iniciais? Quais as concepções dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), professores(as) e gestores(as) escolares acerca da organização da escolaridade em ciclos? Quais as atribuições do(a) coordenador(a) pedagógico(a) na articulação do processo de difusão de conhecimentos relacionados à organização da escolaridade em ciclos?

O desenvolvimento de estudos relacionadas ao coordenador pedagógico não é algo novo. Pelo contrário, vem despertando interesses em vários pesquisadores e pesquisadoras ao longo dos últimos anos. Pesquisa realizada por Oliveira (2015) a respeito das teses e dissertações, a partir da Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), sobre o coordenador pedagógico produzidas, no Brasil, no período de 1988 a 2012, conseguiu identificar 122 (cento e vinte e dois) trabalhos, sendo 107 (cento e sete) dissertações de mestrado e 15 (quinze) teses de doutorado.

Com o objetivo de ampliar a pesquisa a respeito das produções acadêmicas brasileiras sobre o coordenador pedagógico, realizamos uma busca no site da *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, bem como por meio do banco de teses e dissertações da Capes, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), tomando como base o período de 2013 a 2018. Conseguimos mapear 240 (duzentos e quarenta) pesquisas, sendo 16 (dezesesseis) artigos; 203 (duzentos e três) dissertações e 21 (vinte e uma) teses. (APÊNDICE A).

A análise dos resumos dos artigos, dissertações e teses nos permitiram identificar que ainda há necessidade de outros estudos no âmbito da coordenação pedagógica, visto que verificamos vertentes a serem exploradas, como, por exemplo, a atuação do coordenador pedagógico na difusão de conhecimentos que fundamentam as políticas educacionais que chegam às escolas, especificamente, a política de ciclos no contexto do ensino fundamental de nove anos.

Entendemos que a importância desta investigação está na contribuição que dela pode advir no fomento a novas produções acadêmicas acerca da temática em estudo. Esperamos ainda que possa gerar contribuições para a definição de políticas educacionais de institucionalização da coordenação pedagógica nas escolas exercendo suas funções articuladora, formadora e transformadora (PLACCO, 2015), bem como de fortalecimento da formação do coordenador para a atuação na democratização do conhecimento no intuito de favorecer a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, a diminuição das desigualdades educacionais.

Com esses propósitos, apresentamos como objetivo central desta tese: compreender a atuação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) na difusão de conhecimentos que fundamentam a organização da escolaridade em ciclos nos anos iniciais do ensino fundamental na rede municipal de ensino de São Sebastião do Passé- BA.

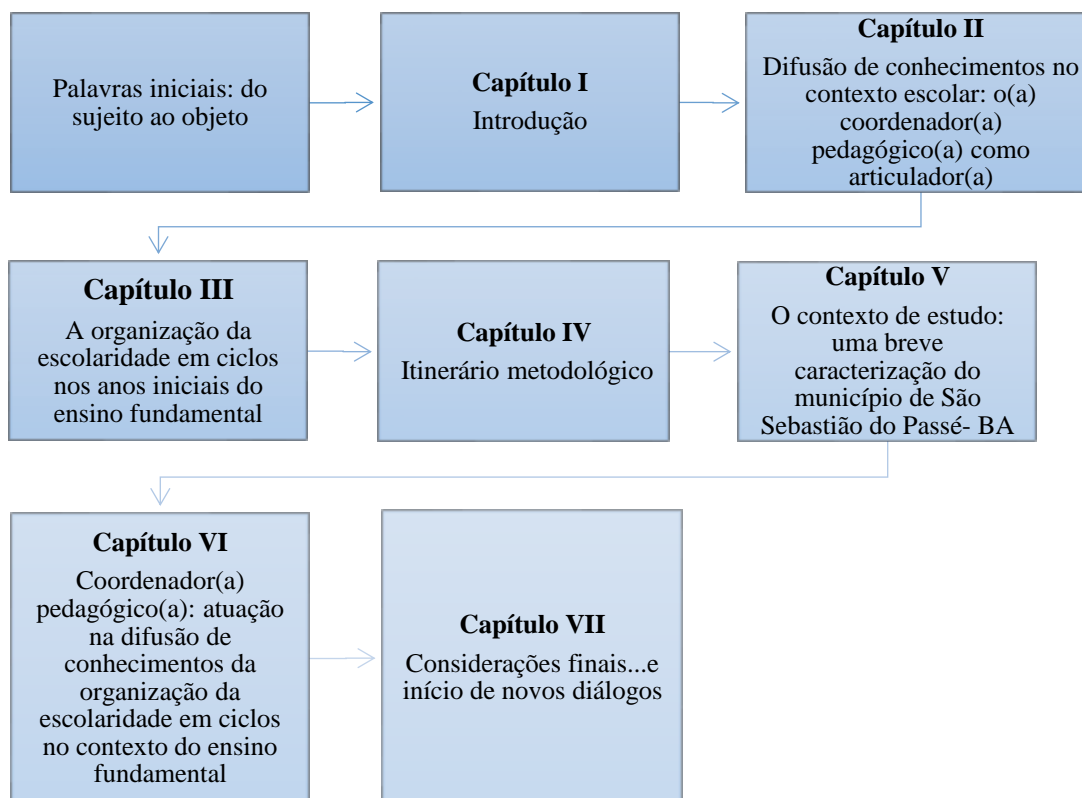
A fim de contribuir para o alcance do objetivo geral, definimos os seguintes objetivos específicos:

- Descrever, em uma perspectiva analítica, a política do ensino fundamental anos iniciais;
- Analisar as concepções dos coordenadores(as) pedagógicos(as), professores(as) e gestores(as) acerca da organização da escolaridade em ciclos;
- Identificar e problematizar as atribuições dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) no processo de difusão de conhecimentos relacionados à organização da escolaridade em ciclos.

Importa acentuar que, como a nossa pesquisa envolve seres humanos, submetemos, em cumprimento à resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 466/12 e a nº 510/16, o nosso projeto de pesquisa à revisão ética e acompanhamento do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e tivemos aprovação antes da realização da pesquisa de campo. Concordamos com Mainardes (2021, p.135), que a preocupação com a questão ética vai além da passagem pelo CEP, acompanha toda a pesquisa, “[...] desde a formulação do projeto até a devolutiva ou, ainda, até o “possível ativismo” decorrente do nosso envolvimento na temática da pesquisa e das demandas reais da sociedade”.

Metodologicamente, realizamos uma pesquisa de natureza quanti-qualitativa, abrangendo o período de 2011 a 2019, tendo como base epistemológica a abordagem histórico-cultural. Como procedimentos, utilizamos as pesquisas bibliográfica, eletrônica, documental e de campo e o estudo de caso. Os sujeitos que colaboraram com a pesquisa são coordenadores pedagógicos, gestoras escolares e professoras que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, na rede municipal de ensino de São Sebastião do Passé-BA. No que se referem às técnicas para a recolha de dados, recorreremos à entrevista semiestruturada, a análise documental e o questionário on-line, delineados em consonância com os objetivos da pesquisa e como âncora para tratamento de dados, valemo-nos da análise de conteúdo, com ênfase nos estudos de Bardin (2011).

Assim, orientando-nos pelo pressuposto de que o coordenador pedagógico de escola é sujeito de mediação na difusão de conhecimentos estruturantes à atuação da política de ciclos, apresentamos neste documento as palavras iniciais, onde situamos nossas motivações profissionais e acadêmicas, favorecendo um entendimento acerca das inquietações que levaram à escolha do objeto de estudo. Desse modo, considerando os objetivos propostos, estruturamos a nossa pesquisa em sete capítulos, conforme explicitado na Figura 1.

Figura 1: *Design* da estrutura da Tese

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A introdução, considerada como capítulo I, aborda a problemática, a questão central da pesquisa, as questões orientadoras, o objetivo geral e objetivos específicos, o número de pesquisas realizadas sobre o(a) coordenador(a) pedagógico(a), as motivações acadêmicas e sociais, síntese dos aspectos metodológicos e o *locus* de estudo.

No capítulo II, intitulado *Difusão de conhecimentos no contexto escolar: o(a) coordenador(a) pedagógico(a) como articulador(a)*, propomos discussões sobre o coordenador pedagógico como sujeito da difusão de conhecimentos na instituição escolar. Situamos o contexto que favoreceu a emergência da ideia de supervisão, perpassando pelas bases legais que legitimaram o papel do coordenador pedagógico. Ademais, tecemos discussões sobre a escola como espaço de construção e difusão de conhecimentos, enfatizando a importância da mediação do coordenador pedagógico nesse processo.

No que diz respeito ao capítulo III, denominado *A organização da escolaridade em ciclos nos anos iniciais do ensino fundamental*, procuramos, inicialmente, trazer considerações sobre os conceitos de política, política pública e política pública educacional, bem como acerca das influências dos organismos internacionais na política educacional brasileira. Em um segundo momento, realizamos uma descrição, de forma analítica, da política do ensino

fundamental de nove anos, enfatizando a organização da escolaridade em ciclos nos anos iniciais e suas implicações para a escola.

Em relação ao capítulo IV, *Itinerário metodológico*, buscamos apresentar o desenho da pesquisa, fundamentando a natureza, os procedimentos e instrumentos utilizados. Procuramos, também, apresentar os sujeitos da pesquisa, situar o alicerce de sustentação para a análise dos dados evidenciados, acentuar o paradigma epistemológico, como também a abertura para outras bases epistemológicas que contribuíram com a nossa investigação.

Na sequência, no capítulo V, sob o título *O contexto de estudo: uma breve caracterização do município de São Sebastião do Passé- BA*, delineamos o contexto de estudo por meio de discussões sobre seus aspectos históricos, socioeconômicos, culturais e educacionais, com ênfase na rede municipal de ensino.

Mais à frente, o capítulo VI, nomeado como *Coordenador(a) pedagógico(a): atuação na difusão de conhecimentos da organização da escolaridade em ciclos no contexto do ensino fundamental*, é destinado às discussões, análises e interpretações dos resultados da investigação à luz do referencial teórico adotado na pesquisa.

Nas *Considerações finais...e início de novos diálogos*, considerada como capítulo VII, retomamos as proposições iniciais de estudo, bem como reafirmamos os resultados decorrentes do processo de investigação, com base nos fundamentos teóricos-metodológicos e em diálogo com os objetivos propostos e, por fim, apresentamos as referências, apêndices e anexos.

2 DIFUSÃO DE CONHECIMENTOS NO CONTEXTO ESCOLAR: o coordenador pedagógico como sujeito articulador

[...] uma questão se coloca: quem vai cuidar para que o coordenador pedagógico possa desempenhar suas atividades? (ALMEIDA, 2015, p.58).

Neste capítulo, subdividido em três seções, tecemos discussões a respeito do coordenador pedagógico como sujeito articulador da construção e difusão de conhecimentos na escola, destacando a trajetória, atribuições, saberes e desafios vivenciados no contexto escolar. Na primeira seção refletimos sobre sua trajetória histórica e atribuições. Na segunda, dialogamos sobre os saberes necessários à atuação no âmbito da coordenação pedagógica. Por fim, abordamos os desafios enfrentados por este sujeito na mediação do processo de construção e difusão de conhecimentos.

2.1 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: reflexões sobre trajetória e atribuições

A compreensão em relação às atribuições inerentes à coordenação pedagógica na atualidade sugere o resgate do seu percurso histórico, estabelecendo algumas relações com o contexto sociopolítico brasileiro. Para Medeiros e Rosa (1987, p. 18), a oportunidade de repensar de forma crítica a sua história “[...] permite ao sujeito a consciência de suas possibilidades e limites dos avanços e recuos no seu projeto de vida, que é parte de um projeto social mais amplo no qual ele se insere, no movimento real e do pensamento”. À vista disso, compreendemos o presente quando, revendo fatos passados, refletimos criticamente sobre eles, com vistas a traçar objetivos e metas claras sobre aquilo que desejamos alcançar.

Partindo da etimologia, a palavra “coordenação” origina-se do Latim *ordinari*, “ordenar em conjunto”, feita por *com*, “junto”, mais *ordinari*, “arranjar, colocar em ordem”, de *ordo*, “ordem”. No dicionário, encontramos como significado o “ato ou efeito de coordenar”, “ato de conjugar, concatenar um conjunto de elementos, de atividades etc”. Ao procurar o significado da palavra “pedagógica” encontramos como resultado “o relativo a ou próprio da pedagogia” (HOUAISS, 2020). Nessa direção, a coordenação pedagógica implica a articulação do trabalho pedagógico, o ato de coordenar as ações junto com e não sobre ou para o outro, visando ao alcance dos objetivos dialogados e definidos pelo coletivo, promovendo relações colaborativas e valorizando as histórias, experiências, vivências, vozes e itinerâncias dos sujeitos que compõem a comunidade escolar.

Ao longo da sua trajetória, o coordenador pedagógico recebeu várias denominações (inspetor escolar, supervisor educacional, supervisor escolar, professor coordenador, orientador pedagógico, assistente pedagógico, professor coordenador...) associadas aos interesses e às concepções de educação subjacentes às políticas educacionais de cada momento histórico. Desse modo, a forma como o coordenador pedagógico desenvolve suas atribuições reflete as configurações sociais, políticas, econômicas e culturais da sociedade na qual se insere.

Fazendo uma retrospectiva histórica, segundo Saviani (2006), o início da trajetória da coordenação pedagógica no Brasil remonta aos séculos XVI e XVII, quando se começa a esboçar a ideia de supervisão educacional, vinculada às propostas religiosas e passando nos séculos XVIII e XIX às propostas de organização de sistemas estatais e nacionais, de orientação laica, até as redes escolares instituídas. Em 1759, com as Reformas Pombalinas, foram introduzidas as aulas régias e, nelas, a ideia de supervisão englobava, nas palavras de Saviani (2006, p.22), “[...] os aspectos políticos administrativos (inspeção e direção) em nível de sistema concentrados na figura do diretor geral, e os aspectos de direção, coordenação e orientação do ensino, em nível local, a cargo dos comissários ou diretores de estudos”.

A emergência da ideia de supervisão, portanto, está vinculada à inspeção e controle. A esse respeito, Cardoso (2011) argumenta que a estratégia do inspetor é basicamente autoritária, visto que é considerado a “autoridade do sistema”, o “fiscal do governo” e encarna o poder de dominação inerente ao aparato administrativo do estado. Sua “ética” é condicionada pela visão de subordinação em relação à autoridade do sistema por ele exercida oficialmente.

Partindo da compreensão no que se refere às raízes históricas, convém acentuar, de acordo com a opinião de Lima (2001), que a supervisão, antes de vincular-se à educação, em busca de um melhor desempenho em sua ação educativa, relacionava-se com a industrialização, tendo em vista a racionalização do trabalho e melhoria quantitativa e qualitativa do modo de produção capitalista. Dessa forma, a supervisão, no âmbito escolar, era concebida como um mecanismo de controle da produtividade do ensino e da técnica utilizada pelos docentes. O objetivo era submeter a escola às exigências da sociedade industrial e tecnológica assegurando economia de tempo e investimentos.

De acordo com pesquisas desenvolvidas por Atta e Simões (1975), a supervisão escolar brasileira, inspirada no modelo norte-americano, caracterizou-se na Primeira República, 1889 a 1930, pelo desenvolvimento de funções de natureza administrativas e fiscalizadoras. Com a retomada de rumo da educação no país, a partir da Segunda República, 1930 a 1945, a inspeção se reestruturou de forma mais racional, em uma tentativa de melhor atendimento às

escolas. Assim, com a Reforma Francisco Campos, por meio do Decreto Lei nº 19.890/31, a supervisão passa a ser concebida, legalmente, de forma diferente da que se estava realizando até aquele período, de simples fiscalização e controle, para assumir o caráter pedagógico. Saviani (2006, p.26) complementa que a função de supervisão na escola emerge “[...] quando se quer emprestar à figura do inspetor um papel predominantemente de orientação pedagógica e de estímulo à competência técnica, em lugar da fiscalização para detectar falhas e aplicar punições”.

Nessa trilha histórica, importa colocar em relevo o treinamento recebido pelos supervisores por meio do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (Pabae), implementado no período de 1959 a 1964. O treinamento, fruto de uma aliança entre Brasil e Estados Unidos, era centrado nos métodos e técnicas de forma descontextualizada, em detrimento de uma análise mais profunda dos problemas educacionais.

Para Medeiros e Rosa (1987), o treinamento do supervisor enfatizava o como fazer, o controle das atividades dos professores como meio de assegurar a qualidade do ensino. Nesse sentido, os supervisores, sujeitos considerados fundamentais no processo educacional, eram treinados para imprimirem nas escolas brasileiras a concepção educacional vigente nas escolas americanas com o intento de expandir e melhorar o sistema de ensino.

Como esclarece Atta (2002), o treinamento supracitado se dirigia ao ensino primário, atual ensino fundamental anos iniciais. Todavia, inspirado em modelo oriundo da França e Bélgica, o ensino fundamental anos finais, que anteriormente era denominado ginásio, assim como os três anos colegiais, já contavam, em algumas escolas, sobretudo nos estados da Bahia e de São Paulo, com uma coordenação pedagógica ou orientação pedagógica. Diferentemente do primário, em que o supervisor era quase um professor de prática de ensino e atendia o docente individualmente, a do ginásio e do colégio tentava se definir por uma função que visava o desenvolvimento do grupo de professores em torno do ato pedagógico, a qual deveria considerar a bagagem cultural do aluno. Não havia, ainda, essa formação para professores do ginásio e do colégio. Preferencialmente, nos colégios considerados progressistas e inovadores, eles eram escolhidos pelos colegas para exercer a coordenação do grupo. Isso fez nascer uma coordenação diversa da supervisão do primário e que no estado da Bahia foi tornada legal, introduzida na Lei Orgânica e no Estatuto do Magistério de 1967.

Mais adiante, no contexto da ditadura militar, a função supervisora assume novos contornos a partir do Parecer nº 252/1969, que institui ao curso de Pedagogia as habilitações em Orientação Educacional, Supervisão Escolar, Administração Escolar e Inspeção Escolar no

sentido de formar especialistas em educação (BRASIL, 1969a, n.p.). O modelo de supervisão escolar instituído, dentro de um projeto nacional militar e tecnicista, tinha como centralidade o controle das ações educativas. Nessa direção, Silva Junior (1997, p. 93) reflete que “[...] para uma sociedade controlada, uma educação controlada; para uma educação controlada, um supervisor controlador e, também, controlado”. Ainda segundo o autor,

[...] para que esse supervisor se fizesse possível foi-lhe dito e sugerido que o controle é sempre atributo dos que decidem, e foi-lhe dito e sugerido também que decidir é atributo privativo dos que detêm o poder; foi-lhe dito e sugerido ainda que não cabe perguntar sobre como as pessoas chegam ao poder, e foi-lhe dito e sugerido também que o poder é inamovível, imperturbável e sábio. Foi-lhe dito e sugerido, finalmente, que a melhor maneira de servir aos homens é ensiná-los a submeterem-se ao poder que determina suas vidas. (SILVA JUNIOR, 1997, p.93).

O supervisor emerge, dessa forma, como um sujeito de controle sobre os docentes que se veem no papel de executor de atividades planejadas, por outrem, fragilizando, assim, sua autonomia pedagógica e responsabilidade frente ao seu trabalho no âmbito da sala de aula. A docência resume-se à aplicação de normas e técnicas derivadas de um conhecimento especializado.

Nessa senda, foi inserida na unidade escolar a divisão do trabalho e mecanismos de controle baseados no modelo capitalista, os quais contribuíram para a fragmentação das práticas pedagógicas e enfraquecimento da autonomia do professor. Nessa linha, Vasconcelos (2019) afirma que a introdução da supervisão na escola traz a divisão entre os que pensam, decidem, mandam (e se apropriam dos frutos), e os que executam; até então, o professor era, em muito maior medida, o ator e autor de suas aulas, passando a ser expropriado de seu saber, colocando-se entre ele e o seu trabalho, a supervisão de um profissional externo.

Com a promulgação da Lei nº 5.692/1971, a supervisão ganha força institucional quando assegura em seu art. 33 que a formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação seja feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação (BRASIL, 1971, n.p.). Todavia, essas habilitações, segundo Saviani (2006), não tinham clareza,

[...] em termos teóricos porque não dispunham de um corpo próprio de conceitos, sendo, por exemplo, a chamada teoria da supervisão, um arranjo e conceitos que integravam as áreas básicas como Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação ou Didática. Em termos práticos essa falta de especificidade se traduzia na reversibilidade com que diferentes “profissionais” ocupavam os postos da burocracia educacional independentemente do tipo de habilitação constante de seus diplomas. (SAVIANI, 2006, p.33).

Essa ausência de clareza em termos teóricos e práticos permeou o trabalho dos supervisores durante muitos anos. Todavia, com o início do processo de redemocratização no Brasil, a política educacional passa a ser pensada e discutida tendo como base os princípios de gestão democrática alicerçados na CF de 1988, em detrimento da prática autoritária e autocrática presente na educação brasileira durante o período do regime militar. Nas palavras de Medeiros e Rosa (1987, p.19), os supervisores foram estimulados à procura de um “[...] referencial teórico emergente da realidade brasileira, que possa respaldar uma prática de supervisão educacional e caracterizar um novo tipo de supervisor, que tenha como compromisso básico a educação das camadas populares brasileiras”.

Nesse sentido, a figura do supervisor, que atuava na perspectiva da racionalidade técnica, de fiscalizar e controlar práticas escolares, vai sendo extinta dando lugar para atuação de um sujeito que articule e acompanhe o trabalho pedagógico da escola de forma colaborativa, sustentado por princípios democráticos e em sintonia com o PPP da instituição. Para Atta (2002), são retomados, de certo modo, os objetivos defendidos pela tendência de coordenação pedagógica dos ginásios e colégios progressistas e inovadores nos anos sessenta, por influência europeia, sobretudo França e Bélgica.

Nessa linha, a LDBEN nº 9.394/1996 amplia o entendimento sobre a formação do supervisor quando, em seu art. 64, assegura que a formação de profissionais de educação para atuar no âmbito da administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino (BRASIL, 1996a, n.p.). Determina, também, a experiência docente como pré-requisito para o exercício da função de supervisão. Ressaltamos esta determinação como um mecanismo que visava evitar a situação em que o supervisor sem experiência docente tivessem suas funções na escola fragilizadas.

Após uma década da promulgação da referida Lei, a Resolução do Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno (CNE/CP) nº 1 de 15 de maio de 2006 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, extingue as especialidades em educação determinando, em seu art. 4º, que o curso de Licenciatura em Pedagogia passe a destinar-se, além da formação de professores, a outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006a, n.p.). No entanto, a Lei nº 12.014 de 06 de agosto de 2009, que altera o art. 61 da LDBEN/96, considera como profissionais da educação escolar básica os que, nela, estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com

habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas (BRASIL, 2009a, n.p.), retomando, então, a discussão sobre as especialidades.

Conquanto o avanço no âmbito legal, no que tange aos aspectos formativos, pesquisas realizadas por Gatti e Nunes (2009) revelam a inadequação da formação inicial dos pedagogos às demandas do trabalho na coordenação pedagógica. Para as autoras, existe nos cursos de Pedagogia um desequilíbrio na relação teoria-prática, em favor dos tratamentos mais teóricos, de fundamentos e contextualização. Dessa forma, existe a necessidade de investimentos na formação continuada, no sentido de contribuir para efetivação do trabalho pedagógico e fortalecimento da identidade desses profissionais.

Nessa direção, a Resolução nº 2 de 1º de julho de 2015, construída com a participação de diferentes entidades, pesquisadores e profissionais da educação básica, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, defende uma concepção formativa que articula de forma indissociável a teoria e a prática, em uma perspectiva emancipadora. Entende que a formação docente inicial e continuada para os profissionais do magistério da educação básica se constitui em uma dinâmica direcionada à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional. (BRASIL, 2015, n.p.). As atividades do magistério compreendem, conforme art. 10 da referida Resolução que:

[...] a atuação e participação na organização e gestão de sistemas de educação básica e suas instituições de ensino, englobando: I - planejamento, desenvolvimento, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos, do ensino, das dinâmicas pedagógicas e experiências educativas; II - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico das áreas específicas e do campo educacional. (BRASIL, 2015, n.p.).

Para Trombeta, Konzen e Luce (2019), a Resolução nº 2/2015 foi um avanço para as políticas de formação dos profissionais da educação, constituindo-se em desafios para as universidades, tendo em vista os ataques contra os educadores do nosso país, as instituições universitárias e as políticas públicas educacionais emancipatórias e inclusivas.

Recentemente, a Resolução nº 2 de 20 de dezembro 2019, a qual revoga a resolução de 2015 e define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de

Professores da Educação Básica (BNC-Formação), dispõe no artigo 22, acerca da formação para atividades pedagógicas e de gestão que:

[...] a formação para atuar em Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional para a Educação Básica, nos termos do art. 64 da LDB, ou com centralidade em ambientes de aprendizagens e de coordenação e assessoramento pedagógico, pode-se dar em: I - cursos de graduação em Pedagogia com aprofundamento de estudos nas áreas de que trata o caput e que possuam uma carga horária mínima de 3.600 (três mil e seiscentas) horas; e II - cursos de especialização *lato sensu* ou cursos de mestrado ou doutorado, nas mesmas áreas de que trata o caput, nos termos do inciso II do art. 61 da LDB. [...] § 2º Para o exercício profissional das funções relativas a essas áreas, a experiência docente é pré-requisito, nos termos das normas de cada sistema de ensino, conforme o disposto no § 1º do art. 67 da LDB. (BRASIL, 2019, n.p.).

A referida resolução, instituída sem discussão com estudantes, profissionais do magistério, associações, e universidades, desconsidera conquistas asseguradas na Resolução nº 2 de 2015 e compreende o processo de formação sob uma ótica tecnicista e pragmática. Ao tratar exclusivamente da formação inicial, descarta a articulação com a formação continuada e o diálogo entre as universidades e escolas da educação básica.

Continuando a ignorar as diversas mobilizações existentes no país realizadas por associações sindicais e universidades, o CNE aprovou, mais recentemente, por meio da Resolução CNE/CP nº 1/2020, novas diretrizes curriculares para a formação continuada de professores da educação básica e instituiu a Base Nacional Comum para a formação continuada de professores da educação básica (BNC-Formação Continuada), a qual tem como centralidade a padronização das ações políticas e curriculares, alinhada à BNCC e a formação por competências gerais e específicas, com habilidades correspondentes que padronizam a formação de professores, recaindo numa matriz prescritiva, neotecnicista, com foco central no saber fazer docente. (ANFOPE, 2021).

Ademais, essas diretrizes curriculares concebem os docentes, e podemos inferir os gestores e supervisores/coordenadores (as) pedagógicos (as), também, como profissionais tarefeiros e não como sujeitos autores da sua ação pedagógica e que, portanto, precisam ser escutados e valorizados, no intuito de promover uma proposta de formação continuada emancipadora, atenta às necessidades da escola.

Dessarte, o coordenador pedagógico é um sujeito que ao longo da sua caminhada vem se constituindo no contexto das transformações históricas, políticas e econômicas vivenciadas, as quais influenciaram nas designações por ele recebidas. Nesse sentido, este educador em processo permanente de constituição identitária, vem ressignificando suas funções. Para Dubar

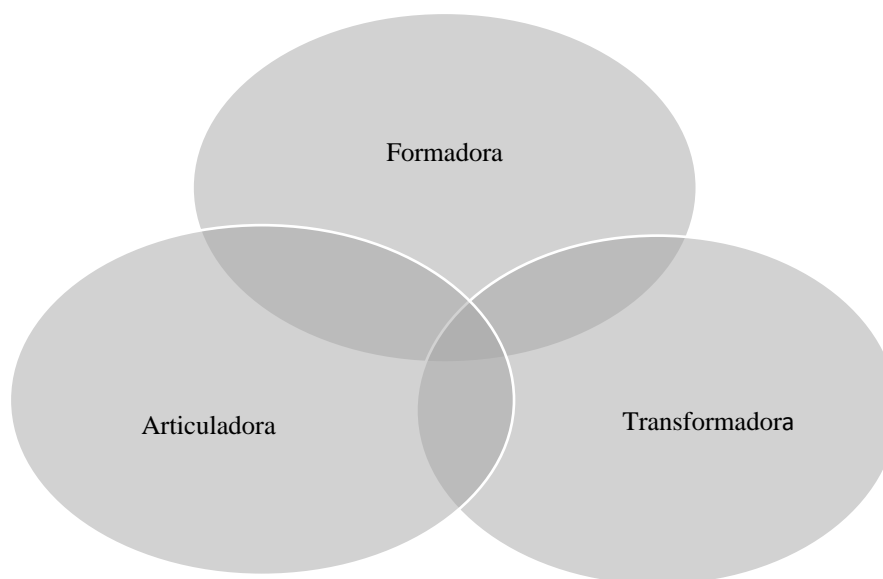
(2009), as identidades profissionais são maneiras socialmente reconhecidas, dos sujeitos se identificarem uns com os outros no âmbito do trabalho e do emprego. Ainda de acordo com Dubar (1997, 2012), a identidade nunca é dada, é sempre construída e a (re)construir, em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos durável, tendo em vista que a aprendizagem de uma atividade profissional é um processo que dura por toda a vida ativa, e mesmo além dela.

Contribuindo com a discussão, Placco e Souza (2012, p.17) argumentam que ainda como aspecto fundamental da constituição identitária do coordenador pedagógico, assumem importância “[...] questões singulares do sujeito que exerce esta função, tais como sua história pessoal, trajetória de formação, seus desejos e necessidades e, principalmente, o modo de ingresso na função”.

Ao tratarmos da identidade profissional do coordenador pedagógico, é necessário lançarmos um olhar teórico-reflexivo sobre seu contexto histórico e sociocultural. A formação identitária está associada às interações estabelecidas por este sujeito, às experiências vivenciadas, bem como aos elementos constitutivos da sociedade. Conforme assevera Hall (2006), a identidade é formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. Dessa maneira, nossa constituição identitária vai sendo constituída no e pelo processo.

É oportuno destacar que, de acordo com Placco e Souza (2012), as formas identitárias assumidas pelo coordenador pedagógico não são permanentes ou estanques, mas se transformam, em um movimento dialético constante, em um jogo de forças em que as características pessoais, sua história, suas habilidades e competências profissionais, seus desejos e motivos entram em confronto permanente com o que se espera que ele seja e faça, pense e atue, sinta e proponha.

Assim, com base nos estudos de Placco, Almeida e Souza (2015), compreendemos que a tônica das funções do coordenador pedagógico envolve três dimensões importantes e imbricadas entre si: a formação dos professores, a articulação do projeto pedagógico da escola e a transformação das práticas educacionais, conforme mostra a Figura 2.

Figura 2- Dimensões da atuação da Coordenação Pedagógica

Fonte: Elaborado pela autora a partir das ideias de Placco, Almeida e Souza (2015).

Para as autoras, na relação dessas dimensões, as especificidades pedagógicas, administrativas, históricas e sociais de cada escola precisam ser consideradas. Como articulador do trabalho pedagógico cabe ao coordenador fomentar na escola a cultura do trabalho coletivo; como formador cabe coordenar as ações formativas no sentido de transformar as ações da escola e, conseqüentemente, buscar uma melhor qualidade do processo de ensino e aprendizagem; como transformador, a partir do trabalho coletivo, incentivar a reflexão crítica, o questionamento da realidade no sentido de transformá-la. (PLACCO, ALMEIDA E SOUZA, 2015).

No que tange à legislação, não existe em âmbito nacional documento oficial que determine as atribuições do coordenador pedagógico. As atribuições estão instituídas nos planos de carreira e estatutos do magistério específicos de cada sistema de ensino em que o coordenador pedagógico se insere, assim como nos regimentos escolares. Na perspectiva de Domingues (2014), o estatuto da coordenação pedagógica ainda é disperso, faltando uma unidade que sintetize os aspectos conceituais, estruturais e políticos da ação deste sujeito nas unidades escolares do território brasileiro e que institua uma profissionalidade do coordenador pedagógico.

Conquanto as diferentes configurações que se apresentam nas bases legais dos sistemas estaduais e municipais a respeito das atribuições da coordenação pedagógica, existe um lugar

assegurado a este profissional seja nas escolas ou no órgão gestor da educação, haja vista sua importância na articulação do trabalho pedagógico.

Em síntese, o fazer do coordenador pedagógico, na ótica de Atta (2002), pode ser descrito como um trabalho coletivo e contextualizado de diagnóstico, planejamento, acompanhamento, avaliação e replanejamento das atividades de ensino e aprendizagem. O Quadro 2 sintetiza as atribuições do coordenador pedagógico.

Quadro 2 - Atribuições do coordenador pedagógico

AUTOR(A)	ATRIBUIÇÕES
<p>ATTA (2002)</p>	<p>a) apoiar os professores em sua tarefa, desenvolvendo um trabalho de fortalecimento da ação pedagógica.; b) provocar, no coletivo, uma reflexão constante sobre a ação desenvolvida nas classes, problematizando o conhecimento sobre a prática educativa que se vai criando na escola; c) coordenar o trabalho coletivo responsabilizando-se pelo crescimento do grupo, criando condições para que um clima favorável permita a melhoria da ação educativa; d) diagnosticar a situação da escola, usando instrumentos apropriados com o objetivo de, no âmbito da sua atribuição, trabalhar na reconstrução permanente do projeto político-pedagógico; e) coordenar a construção dos planos da escola e dos professores, bem como projetos especiais, envolvendo professores, estudantes e a comunidade; f) acompanhar o trabalho educativo da escola, observando, inclusive as salas de aula cujo professores assim o desejarem, munindo-se de instrumentos apropriados e providenciando para que sejam feitos registros convenientes, a partir dos quais a escola possa contar com material de consulta para fundamentar as decisões futuras; g) coordenar não só a avaliação das situações de ensino e aprendizagem, apoiando os professores no que for necessário, como também a avaliação do projeto político-pedagógico e dos planos e projetos dele gerados; h) estimular o corpo docente a investir no replanejamento do projeto político-pedagógico, adaptando-o a novas condições e novas situações que certamente surgirão; i) desenvolver uma preocupação com sua própria formação, buscando cada vez mais educar o seu olhar, inclusive com o apoio de instrumentos apropriados, e estar aberto às aprendizagens que nascem do trabalho em grupo.</p>
<p>DOMINGUES (2014)</p>	<p>a) responder pelas atividades pedagógicas da escola; b) acompanhar na sala de aula a atividade do professor; c) supervisionar a elaboração de projetos; d) discutir o projeto político-pedagógico; e) prestar assistência ao professor; f) coordenar reuniões pedagógicas; g) organizar as turmas de alunos e acompanhar os processos de avaliação; h) organizar a avaliação da escola; i) cuidar da avaliação do corpo docente e do plano pedagógico; j) atender a pais e alunos em suas dificuldades; k) propor e coordenar ações de formação contínua do docente na escola, considerando a relação intrínseca entre o fazer pedagógico e a reflexão sobre a prática educativa.</p>
<p>LIBÂNEO (2018)</p>	<p>a) coordenar e gerir a elaboração de diagnósticos, estudos e discussões para elaboração dos projetos e planos da escola; b) assegurar a unidade de ação pedagógica da escola, propondo orientações e ações de desenvolvimento do currículo e do ensino e gerindo as atividades curriculares e de ensino; c) prestar assistência pedagógico-didática direta aos professores, mediante observação das aulas, entrevistas, reuniões de trabalho, dentre outros; d) cuidar dos aspectos organizacionais do ensino: coordenação de reuniões pedagógicas, acompanhamento das atividades pedagógicas e curriculares de rotina, planejamento e coordenação do conselho de classe...; e) assegurar, no âmbito da coordenação pedagógica, em conjunto com os professores, a articulação da gestão e organização da escola; f) propor e coordenar atividades de formação continuada e de desenvolvimento profissional dos professores; g) apoiar diretamente os alunos com dificuldades transitórias nas aprendizagens instrumentais de leitura escrita e cálculo; h) organizar formas de atendimento a alunos com necessidades educativas especiais em articulação com os professores; i) criar condições para integrar os alunos na vida da escola; j) promover ações que assegurem o estreitamento das relações entre escola e família e atividades de integração da escola na comunidade; k) formular e acompanhar os procedimentos e recursos de avaliação da aprendizagem dos alunos, com a participação dos professores; l) acompanhar e avaliar o desenvolvimento do projeto pedagógico - curricular e dos planos de ensino, a atuação</p>

	do corpo docente, os critérios e as formas de avaliação da aprendizagem dos alunos, por meio de práticas colaborativas.
Vasconcelos (2019)	a) atendimento individual ao professor; b) orientação individual ou coletiva para o planejamento de sala de aula; c) sessão de orientação semanal por ano, ciclo ou área; d) acompanhamento de aulas; e) coordenação de reuniões pedagógicas; f) reunião sistemática com equipe diretiva; g) busca de subsídios para o docente; h) análise de material didático; i) participação em projetos específicos; j) assessoramento para a produção de material didático; k) estímulo à pesquisa; l) incremento da formação permanente através da organização de cursos ou palestras para professores; m) encontros sistemáticos de formação do coordenador pedagógico de uma rede de ensino ou de um conjunto de escola etc.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das pesquisas de Atta (2002); Libâneo (2018); Domingues (2014); Vasconcelos (2019).

A análise de tais atribuições permite inferir que são muitas e diversificadas, colaborando muitas vezes para que o coordenador pedagógico priorize as questões burocráticas em detrimento das pedagógicas. Todavia, independentemente da quantidade de atribuições destinadas, a articulação do trabalho pedagógico e a coordenação da formação docente em uma perspectiva transformadora precisa ser priorizada. Como expressa Almeida (2010), tomar decisões diante de tantas solicitações, tantas emergências, tantos conflitos que representam o cotidiano escolar não é tarefa fácil, visto que o coordenador está sempre diante de um labirinto de escolhas. É preciso fazer escolhas, definir metas, aproveitar brechas, criar espaços, fazer parcerias, desenvolver um trabalho colaborativo.

Concordamos com Atta (2002) ao afirmar que o trabalho coletivo que envolve professores, estudantes, gestores e coordenadores pedagógicos vai tomando a forma do grupo e suas demandas, pois é o trabalho colaborativo que vai definindo a ação do coordenador pedagógico no âmbito escolar. Sendo assim, a colaboração, na perspectiva de Damiani (2008), possibilita que os membros de um grupo se apoiem, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e corresponsabilidade pela condução das ações. Nessa senda, as atribuições da coordenação pedagógica são desenvolvidas em cada espaço de modo específico, porque cada escola é uma organização aprendente, concreta com características próprias, com educadores que têm um jeito próprio e diverso das demais. No entanto, há atribuições que são gerais e se aplicam a todas as unidades escolares, como, por exemplo, a coordenação do horário de trabalho coletivo na escola no sentido de favorecer a formação continuada dos docentes, as transformações conceituais e de práticas educativas.

Ainda sobre a análise das atribuições, no que tange à observação de sala de aula, considerada como estratégia de formação de professores, destacamos que esta não pode ser concebida como uma ação de natureza fiscalizadora, pois o respeito à autonomia docente, o

estabelecimento de parcerias, a relação de confiança e os diálogos contínuos são fundamentais no processo de suporte à docência.

Dessarte, o coordenador pedagógico, como sujeito crítico imerso em um processo educativo coletivo, deverá mediar a estruturação do planejamento das ações pedagógicas a partir do conhecimento da realidade escolar, do desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes e das necessidades formativas dos professores, considerando o seu próprio processo de formação continuada e reflexões sobre suas atribuições e saberes profissionais.

2.2 COORDENADOR PEDAGÓGICO: diálogos sobre saberes necessários à atuação

Na contemporaneidade tem crescido o interesse por novos paradigmas na formação dos profissionais do magistério, diante das características que marcam a sociedade atual, permeada por contradições, ambiguidades, práticas individualistas, crise de valores, excesso de informações e incertezas, a qual exige reflexões sobre os saberes necessários à atuação dos coordenadores pedagógicos na escola.

Em face desse panorama, as instituições formadoras são desafiadas a formar profissionais que sejam autônomos, críticos, capazes de aprender a aprender, a colaborar, a atuar de forma ética e ter responsabilidade individual e coletiva. A esse respeito, Alarcão (2001) argumenta que esse novo profissional é aquele que reúne, em sua bagagem cognoscitiva altamente qualificada, a polivalência, a especificidade, a participação, a flexibilidade, a liderança, a cooperação, a comunicação, o domínio de diferentes linguagens, as competências para pensar de modo abstrato, de tomar decisões e de trabalhar em equipe que poderão favorecer a ocupação de diferentes postos, conforme as exigências do mundo do trabalho globalizado.

Considerando o exposto, recorremos a Viana (2013):

[...] um mundo globalizado e altamente marcado pela tecnologia requer perfis que possibilitem ir além da transmissão da cultura, explorando a práxis educativa/formativa, favorecendo a transformação e emancipação de cidadãos, de cada indivíduo que está aprendendo, permitindo-lhes ultrapassar o papel de receptor passivo de informação, depósitos de conteúdos inertes e, antes, o promova criador/produzidor crítico e criativo destes. (VIANA, 2013, p.100).

Esse contexto marcado por incertezas e desenvolvimento tecnológico acelerado, muitas vezes não é discutido nos cursos de formação inicial. Como declara Imbernón (2010), em uma sociedade democrática é fundamental formar o sujeito na mudança e para a mudança,

abrindo espaços para o desenvolvimento da autonomia profissional compartilhada. Entendemos que a formação profissional requer metodologias problematizadoras, as quais os sujeitos participem ativamente da construção do conhecimento. Uma formação que vise, sobretudo, contribuir com a construção de saberes profissionais, assim como com à melhoria na qualidade dos processos de organização do trabalho pedagógico e gestão escolar. Tal compreensão sustenta-se em uma concepção de formação que contemple a tematização de saberes e práticas em um contexto de desenvolvimento profissional contínuo.

No que concerne ao profissional que atua na coordenação pedagógica, importa salientar a pouca oferta de formação específica que o habilite ao exercício das suas atribuições, a quase ausência de políticas educacionais voltadas para a formação continuada desse sujeito que atua nas várias etapas e modalidades da educação básica, como também a fragmentação dos currículos dos cursos de graduação. Sobre a formação inicial, Gatti e Barreto (2009) escrevem que:

[...] os currículos não se voltam para as questões ligadas ao campo da prática profissional, seus fundamentos metodológicos e formas de trabalhar em sala de aula. Continuam a privilegiar preponderantemente os conhecimentos da área disciplinar em detrimento dos conhecimentos pedagógicos propriamente ditos. Os estágios, que são obrigatórios, mostram-se fragilizados, constam nas propostas curriculares sem planejamento e sem vinculação clara com os sistemas escolares, e sem explicitar as formas de sua supervisão. Some-se a isso a constatação de que esses cursos, conforme informação dos próprios licenciandos, são feitos em grande parte a base de apostilas, resumos e cópias de trechos ou capítulos de livros, ficando evidente certo grau de precariedade nos conhecimentos oferecidos. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 258).

A transformação dessa realidade se constitui em enorme desafio. A formação profissional atenta às questões contemporâneas e que contribua para mudanças do paradigma da formação conteudista e voltada para o mundo do trabalho envolve esforço conjunto das instituições formadoras e sujeitos envolvidos no processo educativo, considerando, a partir das ideias de Imbernón (2010), o profissional da educação como um sujeito dinâmico cultural, social e curricular, com autonomia para “[...] tomar decisões educativas, éticas e morais, desenvolver o currículo em um contexto determinado e elaborar projetos e materiais curriculares em colaboração com os colegas, situando o processo em um contexto específico controlado pelo próprio coletivo”.

Pesquisas realizadas por Placco, Almeida e Souza (2015) revelam que a maior parte dos cursos ou espaços de formação propostos ao coordenador pedagógico, em todo o Brasil, é relacionada a temas e questões da docência e da prática dos professores, para que posteriormente seja repassada aos docentes, na escola. Assim, não há formação específica para

esse profissional, o que se coloca como mais um obstáculo ao seu melhor desempenho e à instituição da coordenação pedagógica como profissão específica.

Ao discutir possíveis caminhos para a formação do coordenador pedagógico, Campos e Aragão (2012) argumentam que o coordenador tem muitas possibilidades de se formar na escola quando organiza reuniões, faz parcerias com a equipe gestora e o corpo docente, quando orienta o trabalho pedagógico juntamente com o coletivo de professores e equipe gestora e quando organiza os espaços e tempos na escola com a intenção de promover rede de experiências com os professores, estudo, planejamento e pesquisa. Nesses termos, coordenadores e equipe docente, ao utilizarem a escola como lugar de formação profissional, aprendem e se formam, quando desenvolvem escuta atenta, planejam suas ações, quando propõem alternativas para o trabalho e avaliam suas interlocuções com o intuito de redimensioná-las.

Sobre a formação do coordenador pedagógico, Domingues (2014) considera que deve assumir características crítica de desvelamento da realidade imediata, de busca por novas formas de organização do espaço escolar, de construção coletiva de um PPP que considere as desigualdades sociais, o crescimento desenfreado do capitalismo, o contexto no qual está inserido profissionalmente e os sujeitos envolvidos, *grosso modo*, estudantes e professores, estes últimos vistos como sujeitos ativos no seu processo de trabalho e de formação. É nesse sentido que o percurso formativo do coordenador precisa problematizar a realidade, tomando consciência das circunstâncias do contexto, pois o processo de construção do conhecimento:

[...] não é um ato, através do qual, um sujeito, transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que o outro lhe oferece ou lhe impõe. O conhecimento exige uma posição curiosa do sujeito frente ao mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Exige uma busca constante. Implica invenção e reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o mesmo ato de conhecer pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se, assim, percebe o 'como' de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato. Conhecer é tarefa de sujeitos e não de objetos. E é, como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer. (FREIRE, 2017, p. 29).

É nesse aspecto que a formação necessita, ainda, dialogar com as exigências contemporâneas apresentadas a esse profissional, favorecendo o desenvolvimento de saberes específicos que contribuam para orientar o desenvolvimento de suas ações nos seus espaços de atuação, modificando sua realidade, pois nas palavras de Freire (2017, p.29) “[...] só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando em apreendido [...]; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas”.

Em tal perspectiva, quanto ao espaço de atuação, a coordenação pedagógica pode efetivar-se em vários âmbitos, conforme necessidade das escolas, universidades ou sistemas de ensino. Dessa forma, podemos identificar vários tipos de coordenação pedagógica, considerando o *locus* de trabalho. Assim, destacamos, no Quadro 3, os tipos e espaços de atuação do coordenador pedagógico.

Quadro 3 – Tipos e espaços de atuação da coordenação pedagógica

TIPO	ESPAÇO DE ATUAÇÃO
Coordenador(a) Pedagógico(a) de Escola	Atuação na unidade escolar com foco na formação docente e articulação do trabalho pedagógico.
Coordenador(a) Pedagógico(a) Itinerante	Atuação em grupo de escolas, na maioria das vezes, localizadas no campo.
Coordenador(a) Pedagógico (a) Geral	Atuação no âmbito da secretaria de educação servindo de elo entre os coordenadores escolares e o sistema de ensino
Coordenador(a) Pedagógico(a) de Programas e Projetos Educacionais	Atuação no âmbito da secretaria da educação na articulação de programas e projetos.
Coordenador(a) Pedagógico(a) por Etapas e Modalidades de Ensino	Atuação na educação infantil, ensino fundamental anos iniciais, ensino fundamental anos finais, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação especial, educação do campo, educação indígena, educação quilombola, educação profissional.
Coordenador(a) Pedagógico (a) de Curso	Atuação em universidades.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Precisamos sinalizar que este quadro não é apresentado como um modelo único de espaços de atuação da coordenação pedagógica, mas como um delineamento realizado, após um período de acompanhamento às redes municipais de ensino do estado da Bahia, utilizando como base as reflexões sobre as experiências vividas. Entendemos que pesquisas realizadas em outros contextos sobre atuação da coordenação pedagógica apresentarão novos *designs*.

Os campos de atuação estão também relacionados aos saberes de cada profissional que vão definindo as demandas de formação e aprofundamento dos saberes específicos necessários para o estabelecimento do diálogo qualificado com o seu grupo de interlocução. Cada coordenador, orientado pelas atribuições que lhe são conferidas no âmbito da sua rede de ensino, vai definindo sua identidade a partir do seu percurso formativo, das experiências individuais e coletivas e saberes que acumula no cotidiano das suas práticas. (JESUS; ALMEIDA, 2020).

No que tange à questão dos saberes, Tardif, Lessard e Lahaye (1991) iniciam a discussão conceituando os saberes sociais. Para os autores,

[...] se chamamos de “saberes sociais” o conjunto de saberes de que dispõe uma sociedade e de “educação” o conjunto de processos de formação e de aprendizagens elaborados socialmente e destinados a instruir os membros da sociedade com base nesses saberes, então é evidente que os grupo de educadores, os corpos docentes que realizam efetivamente esses processos educativos no âmbito dos sistemas de formação em vigor são chamados, de uma maneira ou de outra, a definir sua prática em relação aos saberes que possuem e transmitem. (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p.215).

Depreendemos, assim, que a discussão sobre os saberes necessários ao exercício da função no âmbito escolar envolve não apenas os docentes, mas também outros educadores que compõem a equipe multidisciplinar da escola, dentre deles, o profissional que atua na coordenação pedagógica. O diálogo entre os diferentes saberes dos professores, gestores, coordenador pedagógico, funcionários, psicólogo, quando existe na unidade de ensino, pode favorecer o desenvolvimento institucional, pois permite a discussão e tomada de decisão acerca dos problemas educacionais a partir de olhares diversos.

Sendo assim, face às diversas atividades superpostas e imprevisíveis que são chamados a resolver no seu dia a dia, o coordenador pedagógico é desafiado a mobilizar e construir novos saberes a fim de dar conta das tarefas que lhe são impostas nos seus campos de atuação. Tarefas muitas vezes complexas requerem saberes especializados, “[...] tanto quanto se requer por parte do professor conhecimento especializado da disciplina que leciona”. (LIBÂNEO, 2006, p.127).

Os saberes, para Libâneo (2018), são conhecimentos teóricos e práticos requeridos para o exercício da profissão. Na via de raciocínio de Tardif e Gauthier (2007), o saber é um constructo social produzido pela racionalidade concreta dos sujeitos, por suas deliberações, racionalizações e motivações, as quais são a fonte de seus julgamentos, escolhas e decisões. Tardif (2014) complementa que não se pode falar sobre os saberes sem relacioná-los com os condicionantes e com o contexto de trabalho. O saber, para o autor, está relacionado com a pessoa, com sua identidade, com as experiências vividas, com a história profissional e relações estabelecidas no seu local de trabalho.

Importa, nesse sentido, ressaltarmos a perspectiva interdisciplinar dos saberes necessários à atuação do coordenador pedagógico e sua temporalidade (TARDIF, 2014), uma vez que os saberes evoluem, se modificam com o tempo seja pela própria incorporação de novos aos saberes já construídos, seja pelos processos de mudanças sociais em que vivemos. Ainda, segundo o autor, atribuímos à noção de “saber” um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e atitudes, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, saber-fazer e de saber-ser.

Consideramos que os saberes que integram o fazer da coordenação pedagógica são múltiplos, heterogêneos e mantêm relações entre si. Pode ser entendido como o conjunto de conhecimentos advindos de diferentes áreas que envolvem os aspectos referentes à construção do conhecimento, currículo, formação docente, avaliação, acompanhamento, planejamento, teorias e práticas pedagógicas, dentre outros. Não são inflexíveis, dependem da realidade socioeconômica, cultural e educacional vivenciada pelo coordenador pedagógico.

Compreendemos o conceito de especificidades dos saberes para o campo de atuação do coordenador, a partir dos estudos de Santos (2010), como um conjunto de princípios educacionais orientadores da prática profissional desse sujeito, os quais incluem diferentes saberes. Nessa direção, tomando como base os estudos de Tardif (2014) sobre os tipos de saberes docentes, conforme exemplifica o Quadro 4, refletimos sobre os saberes do coordenador pedagógico. Embora o autor esteja falando, mais especificamente, sobre a docência, consideramos pertinente trazer essa discussão para o âmbito da coordenação pedagógica, tendo em vista que esse sujeito também é professor. Os sistemas de ensino têm exigido desse profissional experiência na função docente antes de assumir a coordenação pedagógica.

Quadro 4 – Tipologia e definição dos saberes

TIPO	DEFINIÇÃO
Saberes da formação profissional	São saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores.
Saberes disciplinares	São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes que se dispõe a universidades tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas.
Saberes curriculares	São saberes que são voltados aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita.
Saberes experienciais	São saberes que brotam da experiência e são por elas validados. São formados de todos os demais, mas retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos estudos de Tardif (2014).

Refletindo sobre tal tipologia, convém enfatizar que os saberes pedagógicos, como ratifica Tardif (2014), estão no campo da formação profissional e apresentam-se como doutrinas ou concepções que surgem de reflexões sobre prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa.

Nesses termos, percebemos que a atuação do coordenador pedagógico exige o desenvolvimento, a mobilização e articulação de diversos saberes, provenientes de diversas fontes, considerando que todos são relevantes, não existindo sobreposição entre eles. Os saberes

profissionais, pedagógicos, disciplinares, curriculares e experienciais estão articulados no exercício das dimensões articuladora, formadora e transformadora da coordenação pedagógica.

No que tange aos coordenadores pedagógicos que atuam no suporte à docência no âmbito do ciclo de alfabetização, chamamos a atenção para a especificidade de saberes, também necessários a esse campo de atuação, visando a consolidação do ensino e aprendizagem da língua escrita, a qual exige o desenvolvimento de uma prática escolar diversificada e sensível às singularidades das crianças. A ação mediadora desse profissional exige saberes relacionados aos processos de alfabetização e letramento; aos objetos de conhecimentos; aos objetivos de aprendizagem a serem alcançados no final do ciclo; à didática da alfabetização; à sistemática de avaliação pertinentes a esta fase de escolarização, como também sobre a complexidade da(s) infância(s).

O processo de construção dos saberes necessários à prática do coordenador pedagógico não se restringe apenas à formação inicial. Os saberes mobilizados na resolução dos problemas apresentados no seu campo de atuação resultam da intersecção entre os múltiplos conhecimentos adquiridos ao longo da sua trajetória pessoal, profissional, mediante as interações estabelecidas no seu cotidiano com os colegas de trabalho, os estudantes e cursos de formação continuada que participa.

Em tal perspectiva, mesmo em contextos formativos adversos, é possível construir práticas de formação inicial e continuada para os coordenadores pedagógicos comprometidas com o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, considerando a dimensão ética e política, os saberes da experiência, em um movimento de ação-reflexão-ação. Como aponta Alarcão (2011), a reflexão na ação acompanha a ação em curso e pressupõe uma conversa com ela. Refletimos no decurso da própria ação, sem a interrompermos, embora com breves instantes de distanciamento e reformulamos o que estamos fazendo enquanto estamos realizando.

Nesse ponto de vista, Benincá (2004) acentua que, a prática da reflexão assumida no contexto da práxis pedagógica apresenta-se como uma estratégia política adequada à transformação. Num primeiro momento, a reflexão metódica opera a transformação do sujeito, que, por sua vez, pode transformar seu cotidiano. O conhecimento produzido nesse processo é um reinvestimento no próprio sujeito da ação. O produto, portanto, do trabalho metódico da reflexão não se separa do produtor, mas o qualifica e forma para uma ação de melhor qualidade; trata-se de um processo permanente de formação humana e profissional. (BENINCÁ, 2004).

Nessa linha de pensamento, concordando com Pimenta (2002), a prática reflexiva e crítica deve centrar-se tanto no exercício profissional, quanto nas condições sociais em que esta

ocorre, problematizando os resultados com o suporte da teoria. A reflexão crítica dos sujeitos da unidade escolar, enquanto prática social, leva à necessidade de transformar a escola em espaço institucional de práticas coletivas, no qual todos se apoiem nas tomadas de decisões para resolução de problemas e se estimulem mutuamente na intenção de diminuir as desigualdades educacionais.

Nessa ótica, a formação continuada do coordenador pedagógico precisa, também, estar centrada em fundamentos teóricos, reflexão crítica e de compartilhamento de experiências entre seus pares sobre questões que emergem do contexto da prática, criando condições para o desenvolvimento da sua autonomia e atentando-se à conjuntura social. Placco, Almeida e Souza (2011) defendem uma formação específica para esse profissional na qual:

[...] ao lado de estudos teóricos que alicerces suas concepções educacionais e fundamentem suas práticas e as do professor, sejam discutidas e contempladas as especificidades de sua função, como habilidades relacionais, estratégias de formação e de ensino, construção e gestão do grupo, domínio de fundamentos da educação e áreas correlatas, questões atuais da sociedade e da infância e da adolescência (aprendizagem e desenvolvimento). (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p.283).

Em face do exposto, o coordenador pedagógico, como formador de professores e professoras, tem uma grande responsabilidade na articulação do desenvolvimento da formação continuada centrada na escola, com vistas à construção do conhecimento profissional docente, tomando como base a escuta atenta, a observação, a reflexão crítica sobre a práxis, a compreensão dos fenômenos educativos, o reconhecimento das potencialidades dos docentes, o conhecimento do eu, do outro e do contexto escolar onde os sujeitos interagem, constroem e reconstróem conhecimentos.

Sobre o conceito de formação, Canário (1998) argumenta que corresponde, no essencial, a um processo de mudança de representações que o formador pode mediar, confrontando permanentemente os profissionais em formação com visões “outras” do exercício da profissão. Do ponto de vista de Imbernón (2010), é entendida como um processo que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria, apoiando-se em uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, assim como realizando constantemente uma autoavaliação que oriente seu trabalho.

Estudos realizados por Candau (1997), Canário (1998), Alarcão (2001), Nóvoa (2002), Oliveira-Formosinho (2009), Placco, Almeida e Souza (2015), Libâneo (2018), apontam a escola como importante espaço de formação docente. No *lócus* de trabalho, sem se afastarem dos educandos e tendo, por parte do coordenador pedagógico, um suporte à docência, os

professores são incentivados a refletir sobre sua prática, reflexões que poderão se constituir em base de novas e significativas aprendizagens.

Nessa ótica, considerando que cada escola apresenta suas singularidades, sua história, sua cultura, assim como os saberes da experiência dos profissionais em formação, o processo formativo desenvolvido com a intenção de promover novos modos de pensar, interagir, agir, por parte do corpo docente na instituição escolar, não pode ser dissociado do contexto de trabalho.

Nesse sentido, Libâneo (2018, p.187) afirma que “[...] é na escola, no contexto de trabalho, que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais”. Canário (1998), por seu turno, esclarece que a escola, habitualmente pensada de forma simplista como um lugar onde os estudantes aprendem e os professores ensinam, é fundamentalmente o lugar onde os professores aprendem, e aprendem sua profissão.

Desse ponto de vista, entendemos que a formação no contexto da prática do professor, alicerçada no PPP, precisa estabelecer como meta o desenvolvimento da autonomia consciente do docente, do seu senso crítico, tendo em vista a tomada de decisões que qualifiquem a prática pedagógica e contribuam, conseqüentemente, para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes. Sendo assim, irá contrapor-se ao modelo de formação pontual, fragmentada que tem sido oferecida às escolas por Organizações Não Governamentais (ONG), e grupos empresariais que estão disputando o mercado educacional com propostas, muitas vezes, desvinculadas das necessidades formativas da escola.

Com base em Ball (2014, p. 230), essas organizações a partir de suas “[...] relações e suas interações, sua moralidade e seu dinheiro, suas ideias e suas influências estão transformando as relações sociais, econômicas e políticas e aplicando o imaginário neoliberal de formas muito reais e práticas na educação e na política educacional”. A esse respeito, Lima e Gandim (2017) destacam que há um gradativo aumento do número de instituições não-estatais que se fazem presentes na relação Estado e educação realizando funções que impactam na unidade escolar, antes exclusivamente do Estado.

Portanto, a escola, entendida na sociedade contemporânea, como local de encontro, interações, conflitos, tensões, compartilhamento de experiências, ideias e crenças tem um papel fundamental e insubstituível na construção de aprendizagens pelos sujeitos que dela participam. Assim, emergem, nesse cenário, novos desafios para o coordenador pedagógico, posto que não cabe apenas transmitir ao professor e a professora os saberes já sistematizados pela humanidade,

mas sim compreender conceitos e vivências reveladas pela equipe docente, a partir do seu contexto sociocultural e mediar o processo de difusão e construção de novos conhecimentos no contexto escolar.

2.3 DIFUSÃO E CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS NA ESCOLA: desafios para o(a) coordenador(a) pedagógico(a)

Vivemos atualmente em um cenário complexo, imediatista, desprovido de valores, marcado pela fluidez das relações, pelos avanços tecnológicos acelerados e difusão maciça de informações que, face às atuais exigências da sociedade do conhecimento, estabelece que a instituição escolar repense e sintonize seu PPP e prática pedagógica às demandas da contemporaneidade.

A emergência da escola, no Brasil, foi marcada pela exclusão visto que atendia apenas a uma pequena parcela da população pertencente à classe dominante. Como poucos sujeitos tinham acesso à instituição de ensino, durante um longo período foi crescendo o distanciamento entre os que podiam frequentá-la e a maioria dos excluídos do processo educacional, proveniente das camadas populares. A função da escola consistia em transmitir o conhecimento já sistematizado pela sociedade por meio de um currículo fragmentado imposto aos educandos, independentemente de suas singularidades, saberes, experiências cotidianas e necessidades. A esse respeito, Saviani (2009) comenta que a escola surge como um antídoto à ignorância. Seu papel era difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O mestre-escola era o artífice desta grande obra. Para o autor, a escola organizava-se como uma agência centrada no professor que transmite o acervo cultural, segundo uma gradação lógica, cabendo aos estudantes assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos. (SAVIANI, 2009).

Na visão de Giroux (1997), essa estrutura escolar promove uma violência simbólica contra os educandos, haja vista a desvalorização dos conhecimentos que possuem como base significativa para o conhecimento e investigação escolar. Na mesma linha, Afonso (2005) assevera que a escola é uma organização educativa complexa, não apenas pelos seus aspectos formais, morfológicos ou materiais, mas também e, sobretudo, pela diversidade de funções que cumpre e de desafios que tem pela frente, bem como pela heterogeneidade e pluralidade de experiências e necessidades de que são portadores todos os sujeitos que a habitam, enquanto educadores ou educandos, num tempo com uma historicidade própria.

A escola é uma instituição social que, ao longo da sua trajetória, foi se transformando no sentido de atender sua realidade sócio-histórica. Conforme exemplifica Saviani (2007, p.156), desde a antiguidade a instituição escolar, “[...] foi-se depurando, complexificando, alargando-se até atingir, na contemporaneidade, a condição principal e dominante de educação, convertendo-se em parâmetro e referência para aferir todas as demais formas de educação”.

Atendendo às demandas da contemporaneidade, a escola precisa organizar o seu trabalho pedagógico, tendo em vistas a multiplicidade de interações que ocorre em seu cotidiano, para que se possa construir e reconstruir conhecimentos, considerando a interdisciplinaridade, as singularidades dos sujeitos que dela fazem parte, os conhecimentos de mundo e a bagagem cultural que possuem.

Nessa perspectiva, considerando o papel do coordenador pedagógico na organização do trabalho pedagógico, estando diretamente ligado ao oferecimento de condições para a efetivação de uma educação de qualidade socialmente referenciada, com responsabilidade direta na formação continuada dos professores, entendemos que seu papel é estratégico e relevante no processo de construção e difusão do conhecimento no contexto escolar e esta importância se deve, também, à própria especificidade da sua formação que compreende, conforme determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, “[...] participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico”. (BRASIL, 2006a, n.p.).

No ponto de vista de Germano (2011), o desconhecimento das conquistas culturais humanas é prejudicial em qualquer momento da história. No caso de uma sociedade cada vez mais submetida aos domínios da ciência e tecnologia, esse desconhecimento assume, de fato, prejuízos ainda maiores. Para Fróes Burnham (2002),

[...] não se pode permitir que o conhecimento, principalmente o científico e tecnológico, que é produzido com o massivo apoio de recursos públicos, permaneça propriedade de poucos. Sua tradução para a conquista de "patamares cognitivos" cada vez mais amplos em termos da distribuição entre os diversos estratos da população é papel não só da escola, mas também de todos os espaços sociais onde se possa interagir com o objetivo de (in) formar o cidadão, construindo espaços sociais de aprendizagem abertos e multirreferenciais. (FRÓES BURNHAM, 2002, p. 12).

Por esse ângulo, torna-se imprescindível a garantia da difusão de conhecimentos no contexto escolar, bem como em outros espaços sociais. A difusão é um termo abrangente que, na concepção de Germano (2011), nasceu ligado ao interesse pela propagação das primeiras

conquistas da ciência na modernidade, sobretudo, as primeiras inovações tecnológicas. Etimologicamente, difusão origina-se do Latim *di*, "embora, para longe, afastado" e *fundere*, "derramar, verter". Em síntese, encontramos no dicionário Houaiss (2020) como definições, o "ato ou efeito de difundir-se"; "estado do que é difuso"; "divulgação (de ideias, de impressos)"; "propagação, multiplicação"; "transmissão"; "espalhamento". Da análise desse verbete, podemos inferir que transmite a ideia de disseminação, comunicação, divulgação com a intenção de fazer chegar ao maior número de pessoas a produção do conhecimento científico.

Na concepção de Bueno (1985), a difusão envolve a disseminação e a divulgação. Quando a difusão do conhecimento for para um público de especialistas de uma determinada área do conhecimento, o que irá exigir uma linguagem especializada, adota-se o termo disseminação. Nesse caso, segundo o autor, pode ser utilizada, também, a terminologia "comunicação científica" (BUENO, 2010). Por outro lado, será adotado o termo divulgação quando a difusão for realizada para um público não especializado, o que irá demandar a recodificação de uma linguagem especializada para uma linguagem acessível, tendo em vista a compreensão dos conhecimentos que estão sendo divulgados.

No entendimento de Bueno (2009, p.16), a divulgação científica compreende a "[...] utilização de recursos, técnicas, processos e produtos (veículos ou canais) para a veiculação de informações científicas, tecnológicas ou associadas a inovações ao público leigo". O autor acentua que a divulgação científica não se restringe apenas à imprensa, inclui jornais, revistas, livros didáticos, as aulas, cursos de extensão, as histórias em quadrinhos, suplementos infantis, folhetos utilizados na prática de extensão rural ou em campanhas de educação, documentários, programas de rádio, televisão, as palestras, exposições, cartazes, *games*, dentre outros meios possibilitados pelo avanço acelerado das tecnologias.

De acordo com estudos de Galeffi (2011), "[...] difusão é uma expressão polissêmica, e como toda palavra é também ambígua", em suas várias acepções vernáculas, o termo difusão indica de forma geral o ato ou efeito de difundir e difundir-se, desse modo, o estado do que é difuso, divulgado, propagado, multiplicado.

Posto isso, no que concerne à difusão do conhecimento, entendemos que pode ser definida, conforme afirma Galeffi (2011),

[...] como a disponibilização pragmática de um processo produtivo sistematizado tendo em vista a operação de apropriação da parte de todos os que possam acessar o que está sendo difundido como conhecimento do fazer e do saber fazer, ou do conhecer e do saber conhecer próprios de um determinado setor das atividades humanas. A difusão, assim, responde ao imperativo do conhecimento implicado com o desenvolvimento humano sustentável [...]. (GALEFFI, 2011, p. 30).

Nessa direção, a difusão do conhecimento não pode ser definida como uma simples transmissão de informações prontas e acabadas, e sim como uma importante ferramenta para o desenvolvimento das pessoas, assim como para a compreensão e transformação da realidade, a qual se inserem, em uma dinâmica de ação, reflexão, ação, considerando, em uma perspectiva crítica, os condicionantes históricos, políticos, econômicos e sociais que influenciaram a produção científica. Consideramos, ainda, a difusão como um processo relevante para a construção de novos conhecimentos.

Assim, feitas as considerações acerca da difusão de conhecimentos, trataremos do seu processo de construção. Sobre a construção do conhecimento, a partir da ótica histórico-cultural, entendemos que ocorre socialmente, proveniente da interação e compartilhamento de práticas entre os sujeitos. Na opinião de Vasconcelos (2000), essa construção é sempre do sujeito, mas nunca só dele; o homem é sempre formado pelo social, haja vista que ninguém aprende nada sozinho, na relação de conhecimento tanto o sujeito como o objeto são plasmados, determinado pelo social. Assim, a construção do conhecimento ocorre em uma dinâmica interativa mediada por várias relações, ou seja, o conhecimento não está sendo visto como uma ação do sujeito sobre a realidade e sim, pela mediação feita por outros sujeitos. Para o autor, conhecer é construir significados, por meio do estabelecimento de relações, quanto mais abrangentes e complexas forem as relações, melhor o sujeito conhecerá. Freire (2017, p.29) contribui afirmando que, “[...] conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer”. Mais adiante assevera que “[...] o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações”. (p.42).

Nesse processo de construção de conhecimentos, Vigotsky (2000) considera que devemos apresentar ao sujeito o que ele não tem diante dos olhos, o que vai além dos limites da sua experiência atual e da eventual experiência imediata. Na opinião do autor, pode-se dizer que a assimilação dos conceitos científicos se baseia igualmente nos conceitos elaborados no processo da própria experiência do sujeito, como o estudo de uma língua estrangeira se baseia na semântica da língua materna; de igual maneira, a assimilação do sistema de conhecimentos científicos também não é possível senão através dessa relação mediata com o mundo dos objetos, senão através de outros conceitos anteriormente elaborados. Nessa trilha, na dinâmica de interação, Vigotsky (1998) alerta para a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que seria a:

[...] distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VIGOTSKY, 1998, p. 12).

Nessa direção, aquilo que é considerado como singular no sujeito é resultado do compartilhamento de experiências, das interações vivenciadas. As singularidades que diferem os sujeitos uns dos outros estão carregadas de partilha de saberes com o coletivo e é por meio interação social que ocorrem a construção, reconstrução e internalização do conhecimento.

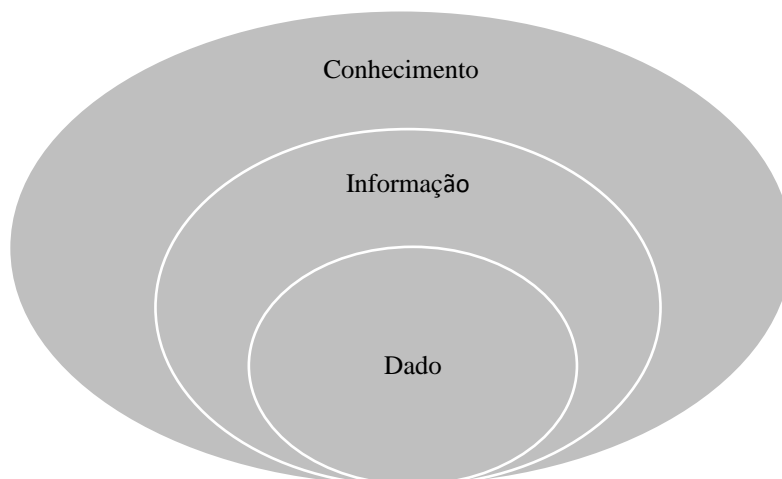
O processo de internalização ocorre mediante a reconstrução interna de uma operação externa, consistindo em uma série de transformações, a saber: a) uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente; b) um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal c) a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento (VIGOTSKY, 1998). Nesse sentido, entendemos que o conhecimento não se encontra pronto, pré-formado ou transmitido por um sujeito externo.

Diante do exposto, torna-se relevante o papel do mediador no processo de construção do conhecimento ao promover atividades significativas, desafiadoras e reflexivas. Sobre o conceito de mediação, Oliveira (1992) esclarece que enquanto sujeito do conhecimento o homem não tem acesso direto aos objetos, mas um acesso mediado, feito através dos recortes do real operados pelos sistemas simbólicos de que dispõe. O conceito de mediação inclui dois aspectos que se complementam. Por um lado, remete ao processo de representação mental: a própria ideia de que o homem e a mulher são capazes de operar mentalmente sobre o mundo supõe, necessariamente, a existência de algum tipo de conteúdo mental de natureza simbólica, isto é, que representa os objetos, situações e eventos do mundo real no universo psicológico do sujeito. Por outro lado, remete ao fato de que os sistemas simbólicos que se interpõem entre sujeito e objeto do conhecimento têm origem social (OLIVEIRA, 1992). Dessa forma, a mediação assume um papel fundamental no processo de construção do conhecimento.

Contribuindo com a discussão, Davenport e Prusak (1998) destacam três aspectos na construção, geração de conhecimentos. Inicialmente, os dados que consistem em fatos registrados, relativos a eventos ocorridos; a informação que se refere aos dados contextualizados, categorizados, ordenados ou condensados, para serem interpretados, registrados ou comunicados e, por fim, o conhecimento considerado o resultado da análise,

interpretação, correlação de uma ou diversas informações, permitindo a realização de ações ou a tomada de decisões, conforme a Figura 3.

Figura 3- Geração de conhecimentos



Fonte: Elaborado pela autora a partir das ideias de Davenport e Prusak (1998).

Consideram, Davenport e Prusak (1998), que entender o que são esses três elementos e como passar de um para outro é essencial para a realização bem-sucedida do trabalho ligado ao conhecimento. A compreensão de tais conceitos é relevante para que possamos distinguir terminologias que muitas vezes são utilizadas como sinônimos, mas que não possuem o mesmo significado. Na linha de raciocínio dos autores, os dados por si só não possuem significados, mas são considerados como subsídios fundamentais para geração de informações. Diferentemente da informação, o dado não possui significado. Complementando, Setzer (1999) considera que o dado é puramente sintático e a informação contém necessariamente semântica (implícita nas palavras “significativo” e “significação” usada em sua caracterização). Nos termos de Fróes Burnhan (2012e, p.137),

[...] informação é dado com valor agregado, e esse valor agregado [...] permite acervá-lo e recuperá-lo como informação [...] [isto é, através de] um sistema que permita encontrar, chegar de novo a essa informação. [Aqui lidamos também com] a questão do registro dessa informação. Se essa informação começa então a ter um uso, um valor social, um significado social, ela não é mais informação, é conhecimento. (FRÓES BURNHAN, 2012e, p.137).

A respeito da palavra informação, como bem analisa Alarcão (2011), pela sua grande quantidade e pela multiplicidade de utilizações que potencialmente encerra, tem que ser reorganizada por quem a procura, a quem compete agora pôr em ação a sua mente interpretativa,

seletiva, sistematizadora, criadora. Ao tratar sobre a distinção entre informação e conhecimento, Setzer (1999) caracteriza o conhecimento como uma abstração interior, pessoal, de algo experimentado e vivenciado pelo sujeito. Ao contrário da informação, não pode ser descrito, bem como não depende de uma interpretação pessoal, pois precisa de uma vivência do objeto do conhecimento. Portanto, encontra-se no campo da subjetividade. Nesse sentido, corroboramos com Ribeiro, Menezes e Campos (2016) ao afirmarem que o conhecimento, diferentemente de dados e informações, é umas das criações mais abstratas da humanidade e não pode ser compartilhado, pois é gerado dentro de cada sujeito.

Sobre o conhecimento, Davenport e Prusak (1998) asseveram que deriva da informação da mesma forma que esta deriva dos dados. O conhecimento existe dentro das pessoas, faz parte da complexidade e imprevisibilidade humanas. Para Barroso (2011), o conhecimento é produzido por múltiplos sujeitos que atuam em um determinado espaço, atravessado por fenômenos de relações de poder, de interesse e ideologia. Nessa trilha, para o autor, o conhecimento é entendido como um processo social que estrutura e reestrutura uma representação comum da realidade, sendo influenciado pelo contexto social e cultural.

Na compreensão de Polanyi (1962; 2010), o conhecimento é algo pessoal, que não pode ser reduzido apenas às suas representações, codificadas em livros ou organizadas em teorias. O sujeito sabe muito mais sobre um tema do que consegue codificar ou explicitar com determinadas palavras. Na perspectiva do autor, podemos distinguir o conhecimento em dois tipos, como podemos visualizar no Quadro 5.

Quadro 5 – Tipos de conhecimento

TIPOS	DESCRIÇÃO
Tácito	O conhecimento tácito é pessoal, envolve crenças, valores, intuições e experiências individuais. Não é facilmente visível e explicável, é algo que se sabe, mesmo, às vezes, não sabendo explicar.
Explícito	O conhecimento explícito é aquele que pode ser expresso na linguagem formal, palavras escritas, expressões matemáticas, mapas, dentre outras. Pode ser transmitido rapidamente aos sujeitos por meio da linguagem formal e sistemática.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das ideias de Polanyi (1962; 2010); Takeuchi e Nonaka (2008).

Para Polanyi (2010), todo o conhecimento que o sujeito possui é tácito, tornando-se explícito apenas quando ele expressa de forma verbal, oral, escrita. Na visão de Schön (2000), é possível, às vezes, através da observação e da reflexão sobre nossas ações, fazermos uma descrição do saber tácito que está implícito nelas. Sendo assim, nossas descrições serão de diferentes tipos, dependendo de nossos propósitos e das linguagens disponíveis, podendo fazer

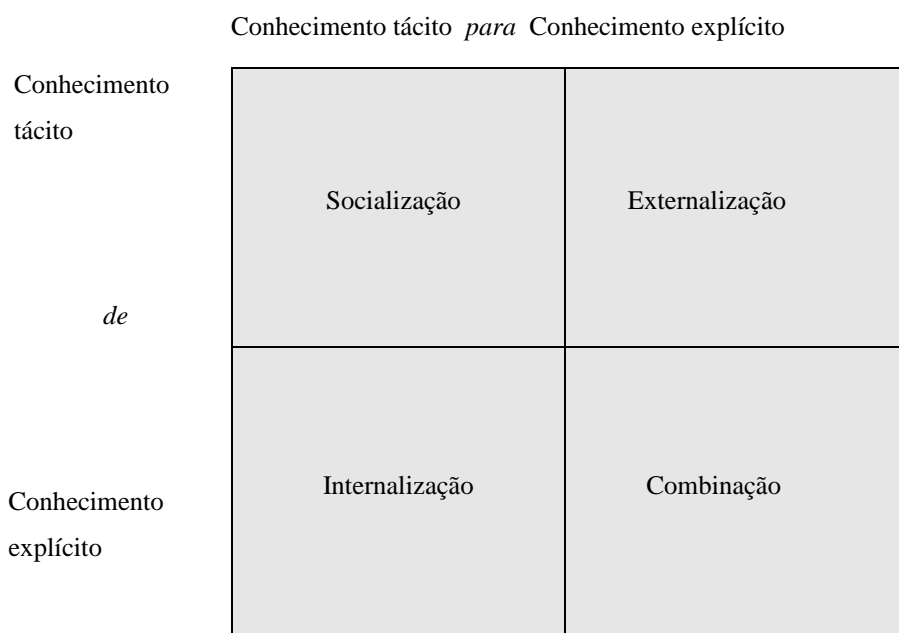
referências, por exemplo, às sequências de operações e procedimentos que executamos; aos indícios observados e às regras seguidas, ou aos valores, às estratégias e aos pressupostos que formam nossas “teorias” da ação. Nas palavras do autor, seja qual for a linguagem utilizada, “[...] nossas descrições do ato de conhecer-na-ação são sempre construções. Elas são sempre formas de colocar de forma explícita e simbólica um tipo de inteligência que começa por ser tácita e espontânea” (SCHÖN, 2000, p.31). Desse ponto de vista, a interação entre os conhecimentos tácitos e explícitos ocorre em um processo dinâmico e contínuo. Pimenta (2002) descreve a formação profissional baseada em uma epistemologia da prática, proposta por Schön:

[...] como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato. Esse conhecimento na ação é o conhecimento tácito, implícito, interiorizado, que está na ação e que, portanto, não a precede. (PIMENTA, 2002, p.19-20).

Ao tratar sobre os conhecimentos tácitos e explícitos, Takeuchi e Nonaka (2008) esclarecem que o conhecimento não é explícito ou tácito. Com efeito, é tanto um como o outro, haja vista que o conhecimento é formado do que aparenta ser dois opostos. Nessa vertente, para os autores, existe algum conhecimento explícito em cada conhecimento tácito e algum conhecimento tácito em todo conhecimento explícito, posto que são não apenas complementares um ao outro, como também interpenetrantes.

Convém colocar em relevo que o conhecimento tácito pode ser segmentado em duas dimensões, conforme Takeuchi e Nonaka (2008), com base nos estudos de Polanyi. A dimensão técnica que envolve as habilidades informais e de difícil detecção adquiridas pelo “*know-how*” e a dimensão cognitiva que diz respeito às crenças, ideais, percepções, valores e modelos mentais apropriados há tanto tempo pelos sujeitos que são considerados naturais.

Ainda de acordo com estudos de Takeuchi e Nonaka (2008), o pressuposto de que o conhecimento é construído por meio da interação entre conhecimento tácito e explícito permite que sejam postulados quatro modos de conversão do conhecimento, a saber: de conhecimento tácito para conhecimento tácito, denominado socialização; de conhecimento tácito para explícito, ou externalização; de conhecimento explícito para explícito, ou combinação e conhecimento explícito para tácito, ou internalização, conforme explicita a Figura 4.

Figura 4- Quatro modos de conversão do conhecimento

Fonte: Takeuchi e Nonaka (2008).

A socialização decorre do compartilhamento de experiências entre os sujeitos e possibilita a criação de conhecimento tácito. O sujeito pode adquirir esse tipo de conhecimento diretamente dos outros sem usar a linguagem, e a experiência é considerada ferramenta indispensável no seu processo de aquisição. Já a externalização constitui-se na conversão do conhecimento tácito em conhecimento explícito, tomando a forma de metáforas, analogias, conceitos, hipóteses ou modelo. A externalização é considerada chave para a criação do conhecimento, pois cria conceitos novos e explícitos a partir do conhecimento tácito. A combinação, por sua vez, cria o conhecimento por meio das interações entre o novo conhecimento e aquele já codificado. Consiste na conversão do conhecimento explícito gerado por um sujeito para agregá-lo ao conhecimento explícito da organização. Dessa forma, os sujeitos trocam e combinam o conhecimento por meio de documentos, reuniões, conversas telefônicas ou redes de comunicação. Por fim, a internalização decorre da incorporação do conhecimento explícito em conhecimento tácito novamente. Assim sendo, a criação do conhecimento organizacional consiste em uma interação permanente e dinâmica entre o conhecimento tácito e explícito. A interação existente nesse processo é formada pelas transferências entre os diferentes modos de conversão, como demonstra a Figura 5. (TAKEUCHI; NONAKA, 2008).

Figura 5- Espiral do conhecimento

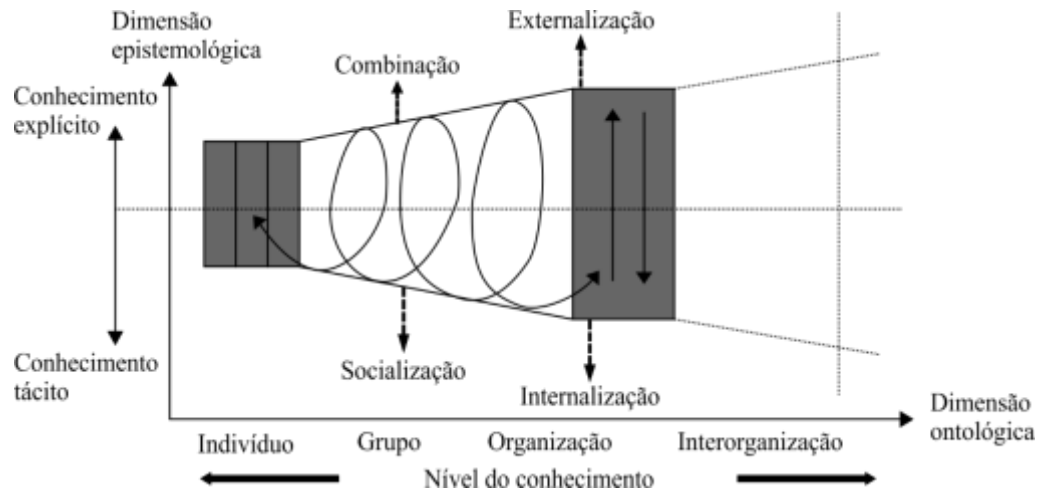
Fonte: Takeuchi e Nonaka (2008).

À vista disso, ainda de acordo com os autores, o papel da organização no processo de criação do conhecimento é favorecer o contexto apropriado para possibilitar as atividades do grupo, bem como a construção e o acúmulo de conhecimentos em nível individual dos sujeitos. Sendo assim, o modo de socialização normalmente inicia desenvolvendo um campo de interação, o qual favorece o compartilhamento de experiências e modelos mentais e a geração de conhecimento compartilhado. Quanto ao modo de externalização, é provocado pelo diálogo ou reflexão coletiva e é onde cria-se o conhecimento conceitual. No concernente ao modo combinação, é provocado pela colocação do conhecimento recém-criado e do conhecimento já existente em uma rede, tendo como resultado a criação do conhecimento sistêmico. Já a internalização é decorrente do aprendizado na prática, gerando o conhecimento operacional.

Necessário se faz acrescentar que o conhecimento tácito dos sujeitos é a base da criação do conhecimento organizacional, tendo em vista que a organização não pode criar conhecimento por si mesma. O conhecimento tácito criado e acumulado no nível individual precisa ser mobilizado, o qual é ampliado por meio dos quatro modos de conversão do conhecimento e cristalizados em níveis ontológicos mais elevados. Nesse processo, a interação entre o conhecimento tácito e o conhecimento explícito tornar-se-á maior na escala à medida que sobe nos níveis ontológicos. Nesses termos, a criação do conhecimento no âmbito da organização é um processo em espiral que começa individualmente e progride para o nível grupal, organizacional e interorganizacional, como pode ser observado na Figura 6. Nessa

senda, a criação do conhecimento no âmbito da organização é observada como um processo que amplia o conhecimento construído pelos sujeitos, cristalizando-o como parte da rede de conhecimentos da organização. (TAKEUCHI; NONAKA, 2008).

Figura 6 – Espiral da criação do conhecimento organizacional



Fonte: Takeuchi e Nonaka (2008).

Convém salientar que o processo de criação do conhecimento é, conforme os referidos autores, específico ao contexto em termos de tempo e espaço e relacionamento com o outro, necessita de um espaço onde a informação receba significado por meio da interpretação para tornar-se conhecimento. Takeuchi e Nonaka (2008, p. 99) conceitua esse espaço como “ba”, o qual significa “[...] um contexto compartilhado em movimento, no qual o conhecimento é partilhado, criado e utilizado”. A criação do novo conhecimento vai ocorrer a partir do conhecimento existente através da modificação dos significados e contextos. Reforça os autores que o “ba” é um *lócus* existencial no qual os sujeitos compartilham seu contexto e criam significados por meio das interações. Assim, uma organização pode ser entendida como uma configuração de vários “ba”, onde os membros que produzem o cotidiano interagem uns com os outros, tendo como lastro os conhecimentos tácitos e os significados que criam.

Sob esse prisma, os estudos de Takeuchi e Nonaka (2008), ainda que limitado a uma concepção mais pragmática, conforme Fróes Burnhan *et al* (2012f), oferece um aporte importante para a compreensão do processo de criação e conversão do conhecimento no interior da organização.

Dessarte, a escola, como uma organização social que vem aprendendo continuamente nos seus espaços de trabalho coletivo, nas trocas de experiência, na reflexão sobre sua prática, na interação entre seus membros, no compartilhamento, confronto e aprofundamento de ideias,

a partir dos conhecimentos acumulados historicamente, tem um papel relevante e insubstituível no sentido de favorecer a democratização e apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados, assim como fomentar a construção de novos saberes.

Sem desconsiderarmos a importância dos outros espaços de aprendizagem, consideramos a escola como local privilegiado para que crianças, jovens, pessoas adultas e idosas, mediante diálogos com os docentes e seus colegas, construam conhecimentos e compreendam o seu contexto, dialogando com várias concepções e visões de mundo, no sentido de desenvolver o senso crítico em relação a essas visões. De acordo com Rego (2014),

[...] na escola, as atividades educativas, diferentes daquelas que ocorrem no cotidiano extraescolar, são sistemáticas, têm intencionalidade deliberada e compromisso explícito (legitimado historicamente) em tornar acessível o conhecimento formalmente organizado. Nesse contexto, as crianças são desafiadas a entender as bases dos sistemas de concepções científicas e a tomar consciência de seus próprios processos mentais. (REGO, 2014, p.104).

Nesses termos, conforme a autora, ao interagir com esses conhecimentos, o educando se transforma, o que significa que as atividades desenvolvidas e os conceitos aprendidos na escola inserem novos modos de operação intelectual: abstrações e generalizações mais amplas acerca da realidade, os quais modificam os modos de utilização da linguagem. Conseqüentemente, na medida em que a criança expande seus conhecimentos, modifica sua relação cognitiva com o mundo. (REGO, 2014).

No contexto escolar, o coordenador pedagógico enfrenta o desafio de mediar o processo de construção de saberes, interagindo, incentivando o trabalho colaborativo e criando condições para que o corpo docente descubra a melhor maneira de favorecer a aprendizagem dos estudantes. Importante acrescentar, conforme Fullan e Hargreaves (2000), que o desenvolvimento de trabalho colaborativo na escola não torna obrigatórios o apoio mútuo e a parceria, ele os estimulam e facilitam.

Essa ação mediadora da coordenação pedagógica envolve as mediações pedagógicas realizadas junto ao coletivo escolar, ao grupo específico de professores ou junto a cada professor individualmente. Nessa linha de raciocínio, Vasconcelos (2019) argumenta que a atuação da coordenação pedagógica se dá no campo da mediação, pois quem está vinculado à tarefa de ensino são os professores e professoras. A coordenação pedagógica relaciona-se com o grupo de professores objetivando sua relação diferenciada e qualificada junto aos estudantes. Trata-se de colaborar no sentido de responder sobre o que, por que, para quê, e como conhecer.

Enfrenta, também, o desafio de favorecer o processo de difusão de conhecimentos no âmbito escolar, possibilitando aos professores e estudantes acesso ao conhecimento científico, em uma perspectiva crítica, buscando instigar a capacidade de reflexão dos sujeitos envolvidos sobre o que está sendo difundido. Como assevera Fróes Burnham (2012a, p.103), é preciso encontrar modos para publicizar a informação e “[...] atuar nos processos de transformar informação em conhecimento e este em bases para a construção da subjetividade.

Nessa trilha, Moretto (2003) argumenta que como os conhecimentos são construídos, institucionalizados e legitimados socialmente para dar sentido às experiências vividas por sujeitos de certa sociedade, pode-se imaginar que novas experiências permitirão a construção de novos conhecimentos, os quais serão instituídos e legitimados pelas novas gerações. Para o autor, é, assim, a dinâmica do processo de produção da realidade social, um sujeito ou um grupo de sujeitos de uma certa sociedade podem não aceitar a realidade como foi construída, institucionalizada e legitimada. Portanto, podem construir uma nova realidade e tentar institucionalizá-la e legitimá-la e isso é o que acontece em todas as revoluções.

Nesse ínterim, o coordenador pedagógico é provocado, ainda, a criar condições para difundir os conhecimentos relacionados às políticas educacionais que chegam à escola. Nesse processo, precisa estar atento para não estabelecer uma relação verticalizada com os professores e estudantes, enfatizando a transmissão de informações, mas interagir de forma horizontal, dialógica, problematizadora considerando os conhecimentos que lhes são significativos. Dessa forma, nos termos de Becker (2001, p.73), não podemos incorrer em um processo de transmissão que consiste em “[...] fazer repetir, recitar, aprender, ensinar o que já está pronto, em vez de fazer agir, operar, criar, construir a partir da realidade vivida [...]. Nessa linha de pensamento, Freire (2017) contrapondo-se à ideia de transmissão, reflete que:

[...] nenhum pensador, como nenhum cientista, elaborou seu pensamento ou sistematizou seu saber científico sem ter sido problematizado, desafiado. Embora isso não signifique que todo homem desafiado se torne filósofo ou cientista, significa, sim, que o desafio é fundamental à constituição do saber [...] Se o conhecimento científico e a elaboração de um pensamento rigoroso não podem prescindir de sua matriz problematizadora, a apreensão deste conhecimento científico e do rigor deste pensamento filosófico não pode prescindir igualmente da problematização que deve ser feita em torno do próprio saber que o educando deve incorporar. (FREIRE, 2017, p.69).

A partir do exposto, compreendemos que o coordenador pedagógico como sujeito articulador da construção e difusão de conhecimentos, no âmbito escolar, tem a responsabilidade, por meio do diálogo, do trabalho colaborativo, de problematizar o

conhecimento que está sendo socializado estabelecendo relação com o contexto no qual foi produzido e no qual se incide a fim de melhor compreendê-lo, explicá-lo e transformá-lo.

Assim, foi apresentado, neste capítulo, um breve histórico da trajetória da coordenação pedagógica, cujos contornos foram delineados em sintonia com as mudanças sociopolítica da sociedade brasileira. Refletimos sobre suas funções, saberes profissionais e desafios na articulação do processo de construção e difusão do conhecimento no âmbito escolar. Nesse processo de difusão dos conhecimentos científicos, para além de socializar conceitos, regras, técnicas, torna-se necessário direcionar o processo formativo para a compreensão do que está sendo socializado. A par dessas reflexões, vimos que o coordenador pedagógico é um sujeito que, ao longo do seu percurso histórico vem ressignificando suas atribuições. Ademais, observamos que o coordenador tem enfrentado o desafio de mediar o processo de construção e difusão de conhecimentos que fundamentam as políticas públicas educacionais que chegam à unidade escolar. É esse profissional que, muitas vezes, sem ser chamado ao diálogo acerca das políticas que são implantadas na escola, assume a responsabilidade pela sua difusão. No caso do nosso estudo, essa difusão incide sobre a política do ensino fundamental, especificamente, a organização da escolaridade em ciclo nos anos iniciais, a qual discutiremos no próximo capítulo.

3 ORGANIZAÇÃO DA ESCOLARIDADE EM CICLOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

No centro da atuação da política está a escola – mas a escola não é nenhuma entidade simples nem coerente. [...]. As escolas não são uma peça só. Elas são redes precárias de grupos diferentes e sobrepostos de pessoas, de artefatos e de práticas. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 201).

Este capítulo trata da organização da escolaridade em ciclos no contexto da política do ensino fundamental, abordando, inicialmente, discussões sobre política, política pública, políticas educacionais, bem como as influências dos organismos multilaterais na sua formulação. Em seguida, descreve a política do ensino fundamental de nove anos, acentuando as implicações na sua efetivação. Por fim, reflete que a atuação do sistema de ciclos nas escolas nos anos iniciais requer uma reestruturação do sistema educacional, bem como a importante ação mediadora do coordenador pedagógico na difusão de conhecimentos relacionados a esta modalidade organizativa de escolarização no contexto escolar.

3.1 POLÍTICA PÚBLICA, POLÍTICAS EDUCACIONAIS: breves considerações

Nesta primeira seção, apresentamos, de forma sumária, definições de política e Estado, compreendendo que são conceitos basilares para o entendimento de política pública e política educacional. Tratamos, ainda, dos instrumentos normativos que fundamentam as políticas educacionais no Brasil e refletimos acerca das influências dos organismos internacionais no sistema educacional brasileiro.

O termo política em sua interpretação clássica origina-se de *pólis*, que significa aquilo que se refere à cidade, ao que é civil, público e *tikós*, que se refere ao bem comum de todas as pessoas. A emergência desta terminologia remonta à Grécia Antiga e sua expansão decorre da obra, denominada Política, do filósofo grego Aristóteles, considerada como o primeiro tratado sobre a natureza, funções e divisão do Estado e as várias formas de Governo. Para os gregos, o exercício da atividade política era algo nobre e superior às atividades da vida privada. Contudo, esse exercício excluía mulheres, estrangeiros e escravos, ficando restrito aos homens considerados cidadãos. Na modernidade, o termo política foi perdendo seu significado original passando a ser usado para referir-se à dimensão coletiva, indicar a atividade ou conjunto de atividades que, de alguma forma, tem o Estado como referência (BOBBIO, 1998). Dessa forma, ao longo dos anos, o termo política vai ganhando novos contornos, constituindo-se em um

campo da atividade humana, resultado de um longo processo histórico, que se relaciona com o Estado.

Muller e Sorel (2002) consideram que o termo política tem um caráter polissêmico. Nas palavras dos autores:

[...] com efeito este termo cobre, ao mesmo tempo, a esfera da política (*polity*), a atividade política (*politics*) e a ação pública (*policies*). A primeira faz a distinção entre o mundo da política e a sociedade civil, podendo a fronteira entre os dois, sempre fluida, variar segundo os lugares e as épocas; a segunda designa a atividade política em geral (a competição pela obtenção dos cargos políticos, o debate partidário, as diversas formas de mobilização...); a terceira acepção, enfim, designa o processo pelo qual são elaborados e implementados programas de ação pública, isto é, dispositivos político-administrativos coordenados em princípio em torno de objetivos explícitos. (MULLER e SOREL, 2002, p.10).

Na visão de Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p.7), o conceito de política “[...] encadeou-se, assim, ao do poder do Estado, ou sociedade política, em atuar, proibir, ordenar, planejar, legislar, intervir, com efeitos vinculadores a um grupo social definido e ao exercício do domínio exclusivo sobre um território e em defesa das suas fronteiras”. Na ótica de Höfling (2001), o Estado é compreendido como o conjunto de instituições permanentes, materializadas através dos órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente, que possibilitam a ação do governo. O governo, na concepção da autora, é entendido como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros), propõe para sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período.

Análises realizadas por Carnoy (2008) e Poulantzas (2015) percebem o Estado como o espaço onde ocorrem os conflitos, a luta de classes, sendo indissociável das relações de produção e da economia da sociedade capitalista. Na perspectiva de luta de classe, Carnoy (2008, p.321) aponta que “[...] as relações de classe dentro e fora do Estado emergem ambas de lutas por conquistas materiais e são por elas moldadas”. Torres (1993, p.44), por seu turno, define o Estado como “[...] um pacto de dominação social” do qual participam as classes sociais e, simultaneamente, como “uma entidade administrativa autorregulada”, isto é, um conjunto de instituições, rotinas organizacionais, leis, e, sobretudo, burocracia, que é responsável por implantar este pacto de dominação”.

Das interpretações mencionadas, considerando que a noção de Estado muda a depender do período histórico, assim como da visão ideológica de quem o conceitua,

compreendemos, em conformidade com os estudos de Boneti (2012), que o Estado é uma instituição não neutra, movida por valores de natureza ideológica, ética e cultural, resultante de uma correlação de forças sociais entre diversos sujeitos da sociedade civil.

Partindo da compreensão sobre os conceitos de política e Estado, no que concerne à gênese das políticas públicas, Muller (2018) informa que foi a partir de meados do século XIX que se observa a adoção de políticas públicas tal qual conhecemos hoje. Pesquisas desenvolvidas por Souza (2006) apontam que, enquanto área de conhecimento, o nascimento da política pública como disciplina acadêmica ocorre nos Estados Unidos, com ênfase nos estudos sobre a ação do governo. Na Europa, a área de política pública emerge como um desdobramento dos trabalhos baseados em teorias explicativas sobre o papel do Estado e o governo. Ainda segundo a autora, a área de políticas públicas reconhece como seus fundadores H. Laswell (1936), H. Simon (1957), C. Lindblom (1959) e D. Easton (1965). O Quadro 6 apresenta as contribuições dos referidos pesquisadores para esse campo de estudo.

Quadro 6- Contribuições de H. Laswell (1936), H. Simon (1957), C. Lindblom (1959) e D. Easton (1965) para a área das políticas públicas

ANO	PESQUISADORES	CONTRIBUIÇÕES
1936	H. Laswell	Introdução da expressão <i>policy analysis</i> (análise de política pública), ainda nos anos 30, como forma de conciliar conhecimento científico/acadêmico com a produção empírica dos governos e também como forma de estabelecer o diálogo entre cientistas sociais, grupos de interesse e governo.
1957	H. Simon	Introdução do conceito de racionalidade limitada dos decisores públicos (<i>policy makers</i>). A racionalidade dos decisores públicos é sempre limitada por vários problemas, tais como informação incompleta ou imperfeita, tempo para a tomada de decisão, auto interesse dos decisores etc., mas pode ser maximizada até um ponto satisfatório pela criação de estruturas (conjunto de regras e incentivos) que enquadre o comportamento dos atores e modele esse comportamento na direção dos resultados visados, impedindo, inclusive, a busca de maximização de interesses próprios.
1959	C. Lindblom	Proposição de incorporação de outras variáveis à formulação e análise de políticas públicas, tais como as relações de poder e a integração entre as diferentes fases do processo decisório, o qual não teria necessariamente um fim ou um princípio. Daí porque as políticas públicas precisariam incorporar outros elementos à sua formulação e à sua análise além das questões de racionalidade, tais como o papel das eleições, das burocracias, dos partidos e dos grupos de interesse.
1965	D. Easton	Contribuição para a área ao conceituá-la como um sistema, como uma relação entre formulação, resultados e o ambiente. As políticas públicas recebem <i>inputs</i> dos partidos, da mídia e dos grupos de interesse, que influenciam seus resultados e efeitos.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos estudos de Souza (2006).

Assim, o conhecimento acerca da origem das políticas públicas, bem como das contribuições de vários estudiosos da área para seu desenvolvimento e evolução social em

escala global, ajuda no entendimento acerca da sua trajetória e seus desdobramentos na atualidade.

As políticas públicas, em uma definição clássica, segundo Barroso (2013), são soluções racionais para problemas que afetam a sociedade. A partir de outra ótica, o referido autor defende que política não é só ação do Estado, isso porque para além da ação das autoridades estatais, é necessário considerar a ação pública em geral, incluindo-se a dos vários sujeitos que intervêm em diferentes níveis e locais, com diferentes legitimidades e conhecimentos. Ainda segundo o autor, a obtenção de determinados resultados pelas políticas públicas decorre, simultaneamente, da maneira como os problemas são formulados, dos processos adotados para encontrar as soluções, assim como pela forma como estas são colocadas em prática. Sobre o conceito de políticas públicas, o Quadro 7 expõe definições nas visões de diferentes pesquisadores desse campo de estudo.

Quadro 7- Definições de políticas públicas

AUTOR	DEFINIÇÕES
Höfling (2001)	É o estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade.
Azevedo (2004)	São ações que guardam intrínseca conexão com o universo cultural e simbólico ou melhor dizendo, com o sistema de significações que é próprio de uma determinada realidade social.
Souza (2006)	Campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, "colocar o governo em ação" e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente).
Boneti (2011)	São as ações que nascem do contexto social, mas que passam pela esfera estatal como uma decisão de intervenção pública numa realidade social, quer seja para fazer investimentos ou para uma mera regulamentação administrativa. Entende-se por políticas públicas o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil.
Secchi (2015)	Conceito abstrato que se materializa por meio de instrumentos variados. Políticas públicas tomam forma de programas públicos, projetos, leis, campanhas publicitárias, esclarecimentos públicos, inovações tecnológicas e organizacionais, subsídios governamentais, rotinas administrativas, decisões judiciais, entre outros.
Ball, Maguirre, Braun (2016)	O que se entende por política é tomado como textos e “coisas” (legislação e estratégias nacionais), mas também como processos discursivos que são complexamente configurados, contextualmente mediados e institucionalmente prestados.
Muller (2018)	O conceito de política pública é indissociável do conceito de setorização, porquanto é a partir de uma representação da sociedade como conjunto de setores que se desenvolve a maior parte das intervenções públicas.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos estudos de Höfling (2001); Azevedo (2004); Souza (2006); Boneti (2011); Secchi (2015); Ball, Maguire e Braun (2016); Muller (2018).

A partir da análise das ideias dos autores acima destacados, parece-nos, pois, que o conceito de política pública muda de acordo com o enfoque adotado por determinado(a) pesquisador(a), considerando o cenário político e social no qual se aplica. Entendemos, então, com base nas concepções apresentadas, que as políticas públicas são programas e ações que

emergem de um contexto, permeado por um jogo de forças que envolvem grupos políticos, econômicos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil, com vistas à intervenção em uma determinada realidade social.

Em síntese, Souza (2006) põe em relevo os elementos principais das políticas públicas:

[...] a política pública permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz; A política pública envolve vários atores e níveis de decisão, embora seja materializada através dos governos, e não necessariamente se restringe a participantes formais, já que os informais são também importantes; A política pública é abrangente e não se limita a leis e regras; A política pública é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados; A política pública, embora tenha impactos no curto prazo, é uma política de longo prazo; A política pública envolve processos subsequentes após sua decisão e proposição, ou seja, implica também implementação, execução e avaliação. (SOUZA, 2006, p.36).

Complementando, Ball e Mainardes (2011) acentuam que as políticas envolvem confusões, necessidades, crenças e valores discordantes, incoerentes e contraditórios, pragmatismo, empréstimos, criatividade e experimentações, relações de poder assimétricas, sedimentação, lacunas e espaços, dissenso e constrangimentos materiais e contextuais. Nessa trilha, chamando atenção sobre a forma como as escolas fazem as políticas, Ball, Maguire e Braun (2016) esclarecem que as políticas não são simplesmente implementadas, mas interpretadas, traduzidas e materializadas de formas distintas, considerando as especificidades do contexto no qual atua. Para os autores,

[...] a interpretação é um compromisso com as linguagens da política, ao passo que a tradução está mais próxima às linguagens da prática. A Tradução é uma espécie de terceiro espaço entre política e prática. É um processo interativo de fazer textos institucionais e colocar esses textos em ação, literalmente “atuar” sobre a política usando táticas que incluem conversas, reuniões, plano, eventos, “caminhadas da aprendizagem”, bem como a produção de artefatos e empréstimos de ideias e práticas de outras escolas (...). (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 69).

Sendo assim, os autores compreendem a atuação de políticas como um processo interativo, dinâmico e não-linear e destacam que as “[...] políticas não lhe dizem normalmente o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais a gama de opções disponíveis para decidir o que fazer são estreitadas ou alteradas”. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 21).

Na sociedade contemporânea, a formulação e atuação das políticas, conforme Boneti (2012), dependem dos interesses das elites globais pela expansão do capitalismo internacional. Outro aspecto importante considerado no processo de elaboração da política pública, segundo

o autor, diz respeito à correlação de interesses gerados no contexto social nacional, a partir das classes dominantes e dos vários segmentos da sociedade civil.

À vista disso, compreendemos que a formulação, atuação, monitoramento e a avaliação das políticas públicas, em seus diferentes tipos, são influenciadas pela subjetividade dos seus atores, e esta, por sua vez, é influenciada por fatores sociais, econômicos e culturais, contextualizados na contemporaneidade. Ao encontro desta discussão, Santos (2014) destaca que toda política pública possui uma intencionalidade. Portanto, para compreendê-la, é preciso conhecer a identidade de quem a formulou e o contexto político, social, econômico e histórico em que ela se realizou. Para o autor, devemos sempre considerar que, em matéria de política, mesmo que determinadas ações possam parecer desinteressadas, sempre estão vinculadas aos interesses de seus formuladores.

De acordo com Secchi (2015), as políticas públicas podem ser operacionalizadas em diversas áreas de intervenção (econômicas, infraestrutura, gestão pública, sociais...). As políticas sociais, na perspectiva de Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), são mediatizadas por conflitos, lutas, pressões, não são estáticas ou fruto de iniciativas abstratas, mas empregadas de forma estratégica no decurso dos conflitos sociais, expressando, em grande medida, a capacidade administrativa e gerencial para implementar decisões de governo. Dentre as políticas sociais, destacaremos, neste estudo, as políticas educacionais.

Em uma perspectiva histórica, ao realizar uma análise acerca da política educacional brasileira, Azevedo (2001) assevera que essas políticas trazem articulação com as características que moldaram o processo de modernização e desenvolvimento do Brasil. Para a autora, a política educacional brasileira foi, historicamente, condicionada por valores autoritários que presidem as relações sociais brasileiras e que se incrustaram em nossa cultura desde os tempos coloniais, contribuindo para construção de um sistema educacional elitista e excludente, que nega, ainda hoje, o direito à escolarização básica de qualidade à grande parte da população.

Seguindo essa trilha, Saviani (2008) sublinha a histórica resistência que as elites dirigentes opõem à manutenção da educação pública e a descontinuidade, considerada também histórica das medidas educacionais apresentadas pelo Estado. O autor destaca, ainda, a tradicional escassez de investimentos financeiros destinados à educação, bem como a sequência interminável de reformas empreendidas pelo governo que alterna no poder, cada qual começando da estaca zero e prometendo a solução de problemas que se vão perpetuando,

contribuindo, assim, para continuidade dos problemas educacionais como a evasão e a repetência.

Dessa forma, Vieira (2007) considera que as políticas educacionais expressam a multiplicidade e diversidade da política educacional em um dado momento histórico, referindo-se a áreas específicas de intervenção. Isso significa, segundo Novaes (2014), que a formulação e atuação de tais políticas se materializam por meio de programas oficiais cuja finalidade se destina ao atendimento de demandas gerais e necessárias ao desenvolvimento da educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio) e do ensino superior, como, por exemplo, a política de ciclo.

Nessa senda, no que tange aos instrumentos normativos que determinam e alicerçam as políticas educacionais brasileiras voltadas para a educação básica e ensino superior, destacamos a CF de 1988, a qual no seu Capítulo III, seção I, artigos 205 a 214 trata, especificamente, da educação no país. De acordo com Farenzena e Luce (2014, p. 204), “[...] a normatização da educação compreende dispositivos que são complementares aos preceitos constitucionais-legais”. Nessa trilha, no Quadro 8, relacionamos os principais marcos legais para a área educacional, no Brasil, que decorrem da Carta Magna brasileira de 1988.

Quadro 8- Marcos legais da educação brasileira e suas finalidades

INSTRUMENTOS LEGAIS	FINALIDADES
Lei nº 9.394/1996	Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
Emenda Constitucional (EC) nº 53/2006	Cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).
Lei nº 11.738/2008	Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.
Emenda Constitucional nº 59/2009	Manda reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da desvinculação das receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal e dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica.
Lei nº 13.005/2014	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.
Resoluções do CNE	Disciplinam, através de atos normativos, assuntos no âmbito da educação básica e da educação superior.
Emenda Constitucional nº 108/2020	Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), para disciplinar a disponibilização de dados contábeis pelos entes federados, para tratar do planejamento na ordem social e para dispor sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

Fonte: Elaborado pela autora. Brasil (1996a; 2006b; 2008a; 2009b; 2014a; 2020b).

Os instrumentos mencionados constituem-se em base legal para formulação de políticas públicas educacionais que contribuam para o acesso, permanência e garantia dos direitos de aprendizagem dos estudantes, tornando-os aptos a atuar no meio social do qual fazem parte. Sobre as políticas operacionalizadas nas creches, escolas e universidades públicas brasileiras, torna-se necessário uma discussão acerca das influências dos organismos internacionais nesse processo, tais como Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). No entanto, importa colocar em relevo, segundo Mainardes (2007, p. 96), que essas “[...] influências são sempre recontextualizadas e reinterpretadas nos contextos nacionais, estaduais e municipais”.

Isso posto, a partir de influências externas, novos conceitos (descentralização⁹, qualidade da educação, *accountability*,¹⁰ padrões educacionais etc.) começaram, nas últimas décadas, a fazer parte da agenda das políticas voltadas para o âmbito educacional com foco na eficácia,¹¹ eficiência¹² e efetividade¹³. A eficácia para Dardot e Laval (2016, p.302), deve aumentar “[...] em razão da pressão constante e objetivada que pesará sobre os agentes públicos, em todos os níveis, de tal modo que acabem artificialmente na mesma situação do assalariado do setor privado, que está sujeito às exigências dos clientes e às de seus superiores”.

Diante desse contexto, o Estado redefiniu o seu papel no que concerne às políticas públicas educacionais. Quanto a isso, Lessard e Carpentier (2016) afirmam que:

[...] passamos a cultivar uma visão na qual a educação revela-se cada vez mais um sistema que deve produzir recursos (conhecimentos e competências) com eficiência e eficácia, recursos estes úteis, ao mesmo tempo, para o indivíduo, em termos de inserção social e profissional, e para a sociedade, na competição internacional marcada pelo advento da economia do saber. Essa modificação de visão legitima mudanças na governança, na organização e no currículo, bem como os processos de trabalho dos diferentes agentes. (LESSARD; CARPENTIER, 2016, p.48).

⁹ Princípio que consiste na transferência de competências da esfera central de poder para as subnacionais, respaldadas em orientações do sistema neoliberal, com o objetivo de redução do Estado às suas funções mínimas. (AZEVEDO, 2002).

¹⁰ *Accountability*, isto é, à necessidade de ‘prestar contas’ e ser avaliado em função dos resultados obtidos. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 201).

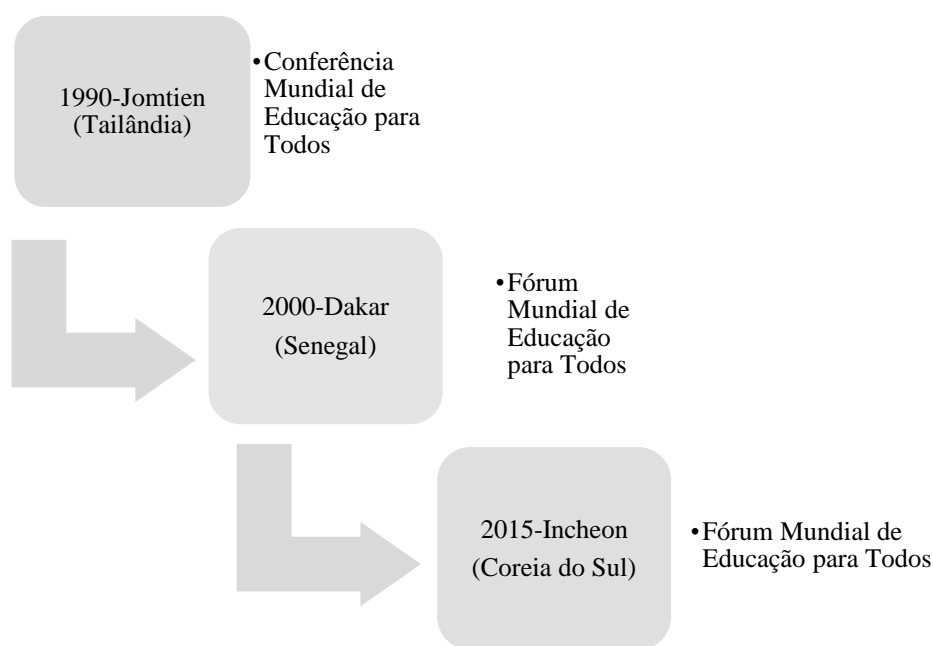
¹¹ Eficácia é o grau em que se alcançam os objetivos e metas de um programa, projeto, em um determinado período, independentemente dos custos implicados. (COHEN; FRANCO, 2011).

¹² A eficiência é uma relação entre custos e benefícios. Assim, a eficiência está voltada para a melhor maneira pela qual as coisas devem ser feitas ou executadas (métodos), a fim de que os recursos sejam aplicados da forma mais racional possível (...). (CHIAVENATO, 1994, p. 70).

¹³ Efetividade “constitui a relação entre os resultados e o objetivo”. (COHEN; FRANCO, 2011, p. 107).

A compreensão desse processo exige atenção para o cenário internacional e o advento do capitalismo como nova estrutura mundial. Como sublinham Frigotto e Ciavatta (2003), os sistemas educacionais buscaram adaptar-se às demandas da nova ordem do capital e à necessidade de uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento em todos os seus níveis, com uma forte presença dos organismos internacionais, por meio de assessorias técnicas, produção documental e eventos que fundamentaram as diretrizes das principais políticas educacionais nas últimas décadas. Esses eventos, os quais sinalizam prioridades e estratégias distintas, de acordo com os problemas e desafios de cada período histórico (BRASIL, 2014b), são destacados na Figura 7.

Figura 7- Eventos que balizaram as políticas públicas educacionais a partir de 1990



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A Conferência Mundial de Educação para Todos, promovida pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), PNUD, na qual o Brasil, junto com 155 países, assumiu o compromisso de satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos, influenciou a agenda das políticas educacionais dos países em desenvolvimento na década de 90. Em território brasileiro, inspirou a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1994-2003). A respeito da conferência de Jomtien, Krawczayk (2000) alerta que:

[...] as reformas nos diferentes países iniciaram-se no quadro dos compromissos assumidos por seus governos e pelos organismos internacionais na Conferência Mundial sobre Educação para Todos [...]. A partir desse encontro, pode-se dizer, a educação voltou a fazer parte das agendas nacionais e internacionais como tema central das reformas políticas e econômicas. [...] O poder crescente dos bancos no âmbito político-educacional obrigou os Estados Nacionais a adaptarem-se aos ritmos impostos para a reforma, provocando a adoção de mudanças vertiginosas na área para não serem punidos. (KRAWCZAYK, 2000, p.3).

Após 10 (dez) anos da primeira conferência, o Brasil participou do Fórum Mundial de Educação para Todos, em Dakar, junto com 179 países com o objetivo de avaliar os avanços dos países-membros, na área educacional, no período de 1990 a 2000. O marco de ação de Dakar se constituiu, segundo a Unesco (2000), em um compromisso coletivo para ação. Os governos teriam a obrigação de assegurar que os objetivos e as metas de Educação para Todos sejam alcançados e mantidos. Para tanto, sugere-se a busca de amplas parcerias no âmbito de cada país, apoiada pela cooperação com agências e instituições regionais e internacionais. Sob o ponto de vista de Shiroma, Moraes e Evangelista (2011):

[...] mecanicamente – e repetindo a velha máxima salvacionista -, atribuiu-se à educação o condão de sustentação da competitividade nos anos de 1990. Vasta documentação internacional, emanada de importantes organismos multilaterais, propalou esse ideário mediante diagnósticos, análises e propostas de soluções consideradas cabíveis a todos os países da América Latina e Caribe, tanto no que toca à educação quanto à economia. Essa documentação exerceu importante papel na definição de políticas públicas para a educação no país. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 47).

Nesse sentido, após 15 (quinze) anos, baseado nas declarações de Jomtien e Dakar, foi realizado, na Coreia do Sul, o Fórum Mundial de Educação de Incheon, sob a organização da Unesco, Banco Mundial, Unicef, Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), PNUD, Organização das Nações Unidas para Mulheres e Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR). Nesse evento foi realizado um balanço das ações efetivadas no período de 2000 a 2015 e debatidas as metas para a educação de 2016 a 2030. É nesse contexto, então, sob a influência de diversos organismos internacionais que carregam em seu cerne a visão economicista da educação, que as políticas educacionais passam a ser formuladas no Brasil, países da América Latina e Caribe. Nas palavras de Ball (2001), a criação de políticas educacionais é, inevitavelmente:

[...] um processo de “bricolagem”; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar. (BALL, 2001, p.102).

Corroborando com essa ideia, Sander (2005) alerta que as experiências reformistas no campo da educação são concebidas em diferentes regiões do mundo, especialmente nos países desenvolvidos, e então exportadas pelos meios de difusão e de circulação internacional do conhecimento, em particular pelas organizações intergovernamentais de cooperação técnica e de assistência financeira. O autor considera que isso pode ser tanto um instrumento de acesso ao conhecimento e à aprendizagem, como uma forma de intervenção nos processos internos de decisão política, capaz de comprometer interesses nacionais e minar a riqueza de culturas locais.

Nessa trilha, analisando o papel da educação, na perspectiva de Oliveira (2010), é imprescindível compreendê-la como uma das Condições Gerais de Produção, fundamental, entretanto, para a plena realização da produção capitalista no atual estágio de desenvolvimento, pois só assim é possível entender os esforços internacionais, sobretudo dos organismos estrangeiros pertencentes à ONU, para obrigar os países em desenvolvimento a reformar seus sistemas de ensino, a fim de assegurar as condições necessárias ao capitalismo.

No contexto brasileiro, a partir dos anos 90, foram desencadeadas inúmeras medidas, sincronizadas com os interesses do capitalismo mundial, que deram novos contornos ao sistema educacional, dentre outras: a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)¹⁴ e Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI)¹⁵, formulação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)¹⁶, a avaliação externa por meio do Saeb, seguido pelo Exame Nacional de Cursos (ENC/Provão)¹⁷, criação do Fundo de Manutenção e

¹⁴ Referencial para a educação no ensino fundamental em todo o país. Sua função foi orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional. (BRASIL, 1997).

¹⁵ Referencial concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças da educação infantil, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira. (BRASIL, 1998).

¹⁶ O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira e iniciou-se, com outra denominação, em 1937. Ao longo desses 80 anos, o programa foi aperfeiçoado e teve diferentes nomes e formas de execução. Atualmente, o PNLD é voltado à educação básica brasileira. (BRASIL, 2021b).

¹⁷ O Provão foi implementado em 1996, avaliando cursos de três áreas do conhecimento, administração, direito e engenharia civil, ampliando sua abrangência gradualmente. Em sua última edição, em 2003, a aplicação do Provão alcançou 30 áreas do conhecimento. (BRASIL, 2021c).

Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), Política de Ensino Fundamental de Nove Anos, Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE escola)¹⁸, PDE, PAR, Programa Mais Educação¹⁹, Ideb, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM²⁰), ANA, Formação pela Escola (FPE)²¹, Pnaic, dentre outras. Sobre a política de ampliação do ensino fundamental, a qual tem relação direta com nosso objeto de estudo, discutiremos na próxima seção.

3.2 ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: implicações para a escola

Esta seção tem como propósito tratar da política do ensino fundamental de nove anos. Para tanto, recorreremos aos instrumentos legais e documentos disponibilizados pelo MEC e CNE a fim de orientar os estados e municípios no processo de implantação.

Ao discorrermos sobre a referida política, importa procurarmos conhecer a legislação que a antecede, bem como o contexto que legitima sua implantação com a intenção de compreendermos as suas implicações para a escola. Nessa linha de argumentação, Freire (2013) esclarece que não há transição que não considere um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada, pois todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro se baseia no passado e se corporifica no presente, temos de saber o que fomos e o que somos para saber o que seremos.

¹⁸ O Plano de Desenvolvimento da Escola é uma ferramenta gerencial que auxilia a escola a realizar melhor o seu trabalho: focalizar sua energia, assegurar que sua equipe trabalhe para atingir os mesmos objetivos e avaliar e adequar sua direção em resposta a um ambiente em constante mudança (BRASIL, 2021d).

¹⁹ Lançado em 2007, por meio da Portaria Interministerial nº 17 e regulamentado pelo Decreto nº 7.083/10, o Programa Mais Educação constituiu-se como estratégia para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica (BRASIL, 2021e).

²⁰ O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi instituído em 1998, com o objetivo de avaliar o desempenho escolar dos estudantes ao término da educação básica. Em 2009, o exame aperfeiçoou sua metodologia e passou a ser utilizado como mecanismo de acesso à educação superior. Desde 2020, o participante pode escolher entre fazer o exame impresso ou o Enem Digital, com provas aplicadas em computadores, em locais de prova definidos pelo Inep (BRASIL, 2021f).

²¹ O Formação pela Escola constitui-se em um programa de formação continuada, na modalidade a distância, visando o fortalecimento da atuação dos agentes e parceiros envolvidos com a execução, o monitoramento, a avaliação, a prestação de contas e o controle social dos programas e ações educacionais financiados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2021g).

Seguindo esse raciocínio, buscando compreender como ocorreu a emergência do ensino fundamental de nove anos, identificamos, na nossa pesquisa, as influências de organismos multilaterais, em uma perspectiva neoliberal, nesse processo. Sobre esse aspecto, Charlot (2013) alerta que, atrás das organizações internacionais, é o poder do capital internacional que funciona. Nesse percurso, as decisões por elas tomadas atendem os interesses dos países que a financiam.

Oliveira (2020) colabora com a discussão afirmando que esses organismos internacionais possuem intencionalidades que vão além da busca da equidade e da redução da desigualdade, tendo em vista que são instrumentos de ordenamento, de classificação, de competição que são essencialmente econômicos, os quais promovem a exclusão.

Estudos realizados por Shiroma, Evangelista e Moraes (2011) apontam que a tônica das diretrizes defendidas pelos referidos organismos para a reforma educativa empreendida, no Brasil, a partir da década de 1990, consistia, dentre outros aspectos, no fortalecimento do ensino fundamental e, posteriormente, de toda a educação básica, tendo como principais desafios, nesse processo, o acesso, permanência, inclusão e a universalização do ensino. Pesquisas de Oliveira (2000, p.309) destacam que a “[...] priorização da universalização do ensino fundamental no Brasil pode ser interpretada como a leitura das recomendações expressas por eventos e organismos internacionais sobre a garantia da oferta de educação básica para todos”. Nesse trilho, ainda de acordo com a autora, a defesa dessa etapa de ensino como condição para cidadania participativa cede espaço aos argumentos que visam a escolaridade como meio da garantia de existência material imediata.

A ênfase nesse nível de ensino, sobretudo, na etapa do ensino fundamental pode ser observada na criação do Fundef, a partir da Lei nº 9.424/96, bem como na ampliação do ensino obrigatório no país. Por meio do Fundef, fundo de natureza contábil, estados e municípios receberam o valor equivalente ao número de alunos matriculados na sua rede pública do ensino fundamental, incentivando, portanto, o aumento das matrículas das crianças de seis anos na escola. Nas palavras de Pinto (2002):

[...] no afã de conseguir recursos do fundo, municípios fecham salas de aula de pré-escola, superlotando-as com alunos do ensino fundamental; crianças com pouco mais de 6 anos, que deveriam cursar a última etapa da pré-escola, são matriculadas na 1ª série do ensino fundamental. (PINTO, 2002, p.116).

A partir de 2007, o fundo é ampliado, passando a ser denominado como Fundeb, atendendo a todas as etapas e modalidades da educação básica (creches, pré-escola, ensino

fundamental, ensino médio, educação indígena e quilombola, educação especial e educação de jovens e adultos, formação técnica e profissional), transformando-se em um importante mecanismo de distribuição dos recursos para que estados e municípios possam manter suas redes de ensino com base no número de alunos matriculados na educação básica da rede pública (BRASIL, 2007a, n.p.). Em 2020, o fundo é fortalecido, tornando-se permanente, por meio da EC nº 108.

Quanto à exigência do ensino obrigatório no Brasil, remonta ao ano de 1934, quando foi instituído pela CF vigente naquele momento histórico, o ensino primário como uma obrigatoriedade. Foi um marco considerado importante, visto que a CF de 1891 não tratava dessa questão. Posteriormente, outros instrumentos legais seguiram essa trilha e incluíram a ampliação do tempo escolar, os quais podem ser visualizados no Quadro 9.

Quadro 9- Trajetória dos instrumentos legais que tratam da obrigatoriedade do ensino no Brasil

ANO	LEGISLAÇÕES	DESCRIÇÕES
1934	Constituição Federal	“Ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos” (art.150).
1937	Constituição Federal	“O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar” (art. 130).
1946	Constituição Federal	“O ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional” (art. 168).
1946	Lei Orgânica do Ensino Primário- Decreto nº 8.529	“O ensino primário elementar é obrigatório para todas as crianças nas idades de sete a doze anos, tanto no que se refere à matrícula como no que diz respeito à frequência regular às aulas e exercícios escolares” (art. 41).
1961	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024	“O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional” (art.27).
1967	Constituição Federal	“O ensino dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais” (art. 168).
1969	Emenda Constitucional nº 1	“O ensino primário é obrigatório para todos, dos sete aos quatorze anos, e gratuito nos estabelecimentos oficiais” (176).
1971	Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau nº 5.692	“O ensino de 1º grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos, cabendo aos Municípios promover, anualmente, o levantamento da população que alcance a idade escolar e proceder à sua chamada para matrícula” (art. 20).
1988	Constituição Federal	“Ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria (art. 208).
1990	Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)-Lei nº 8.069	“Ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (art.54).
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394	“Ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (art. 4º). Alterado pela Lei nº 12.796/13.
1996	Emenda Constitucional nº 14	“Ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (art. 2º).

2001	Lei do Plano Nacional de Educação nº 10.172	Ampliação “para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos”.
2005	Lei nº 11.114 que altera a LDBEN/96	“O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública a partir dos seis anos, terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante” (art. 32).
2006	Lei nº 11.274 que altera a LDBEN/96	“O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão “(art.32).
2009	Emenda Constitucional nº 59	“Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (art. 208).
2013	Lei nº 12.796 que altera LDBEN/96	“Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio” (art. 4º).
2014	Lei do Plano Nacional de Educação nº 13.005	Universalização “do ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE” (meta 2).

Fonte: Elaborado pela autora. Brasil (1934; 1937; 1946a; 1946b; 1961; 1967; 1969b; 1971; 1988; 1990; 1996a; 1996b; 2001; 2005a; 2006c; 2009b; 2013a; 2014a).

Constatamos, na análise do Quadro 9, que o aumento dos anos no ensino obrigatório foi crescendo ao longo dos anos. Inicialmente, foram estabelecidos 4 (quatro) anos. Entretanto, a partir do Acordo de Punta Del Este e Santiago, em 1961, no qual o governo brasileiro assumiu o compromisso de ampliar o ensino primário para 6 (seis) anos até o ano de 1970, o ensino tornou-se obrigatório de 7 (sete) a 14 (catorze) anos, por meio da Lei nº 5.692/71. A CF de 1988, seguida pelo ECA, confirma a obrigatoriedade, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria. Em 1996, a Lei nº 9.394 aponta para o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. A referida lei determina como objetivos do ensino fundamental a formação do cidadão, mediante:

[...] I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 1996, n.p.).

Em sintonia com tais objetivos, o início do ensino fundamental a partir dos seis anos vai ser reafirmado pela Lei nº 10.172/01 do PNE e Lei nº 11.114/05. Em 2006, a ampliação para nove anos é assegurada pela Lei nº 11.274/06 e, a partir da EC nº 59/2009, a obrigatoriedade é estendida dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos, ou seja, contempla também a pré-escola e o ensino médio. A partir dessa conquista no âmbito legal, o sistema educacional

brasileiro modifica a sua estrutura no que tange à duração e faixa etária, com destaque para o ensino obrigatório na educação básica, a partir dos 4 (quatro) anos, conforme o Quadro 10. A creche não se constitui como um segmento obrigatório.

Quadro 10- Organização da educação básica, segundo Lei nº 12.796/13 que altera a LDBEN nº 9.394/96

NÍVEL	ETAPAS	DURAÇÃO	FAIXA ETÁRIA	
Educação Básica	Ensino Médio	3 anos	15-17 anos	
	Ensino Fundamental	9 anos	6-14 anos	
	Educação Infantil	Pré-escola	2 anos	4-5 anos
		Creche*	3 anos	0-3 anos

Fonte: Elaborado pela autora. Brasil (1996), (2013). *Não obrigatório

Sob o ponto de vista de Cury (2002), a educação básica é um conceito mais do que inovador para um país que, durante séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a grande parte da população brasileira o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar. Na linha de raciocínio do autor, a educação infantil é a base da educação básica, o ensino fundamental é o seu tronco e o ensino médio é seu acabamento, e é de uma visão do todo como base que se pode ter uma visão consequente das partes. A educação básica torna-se, dentro do art. 4º da LDBEN, um direito do cidadão à educação e um dever do Estado em atendê-lo mediante oferta qualificada. Sobre essa questão, Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) discorrem que:

[...] para sobreviver na sociedade da informação ou sociedade cognitiva é necessário que todos adquiram, atualizem e utilizem os conhecimentos. Estas habilidades supõem a existência anterior de uma educação básica apta a construir a necessária competência na leitura, escrita, expressão oral, cálculo, resolução de problemas e, no plano do comportamento, possibilitar o desenvolvimento de aptidões, valores, atitudes. Ou seja, cabe à escola básica assegurar a base sólida para a aprendizagem futura. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 56).

Assim, de acordo com Pinto e Alves (2011), analisando o cenário educacional na América do Sul, no que tange à duração do tempo escolar, o Brasil, a partir da EC nº 59/2009, fica atrás apenas do Chile, o qual exige dezesseis anos de obrigatoriedade no ensino. Todavia, de acordo com os autores, o Brasil ultrapassa, nesse quesito, muitos países dos continentes americano, europeu, asiático, africano e Oceania. Como exemplo, Alemanha, Itália, (treze anos) Estados Unidos (doze anos), Austrália, Coreia do Sul, Canadá, França, Noruega (onze

anos), Rússia, Japão, México, Portugal (dez anos) Egito, China, Cuba, Índia e Angola, África do Sul (nove anos).

Em conformidade com a Unesco (2008), considerando o valor intrínseco da educação para o crescimento e a dignidade das pessoas, o nível elevado de escolaridade da população é um elemento essencial para o desenvolvimento humano de um país, independentemente de seu retorno em termos econômicos ou de mobilidade social. Maior número de anos de estudos é fundamental no que se refere às possibilidades para se ter acesso ao conhecimento e ao mundo de trabalho.

Entendemos que mais tempo na escola, ancorado na legislação, representa um marco significativo para as políticas educativas vinculadas ao processo de escolarização no país. Entretanto, essa ampliação obrigatória, concordando com Veiga (2018), não tem repercutido na garantia do real acesso à educação e na qualidade desta, em uma etapa fundamental para formação dos sujeitos. Com efeito, torna-se necessário, um esforço coletivo entre União, estados, Distrito Federal e municípios, bem como o monitoramento e acompanhamento da sociedade civil, no sentido de garantir às escolas, as condições necessárias à efetivação do que está determinado nos instrumentos legais.

Concernente ao ensino fundamental, etapa da educação básica, a qual direcionamos nosso olhar investigativo neste estudo, a ampliação, a partir dos seis anos, começa a ser discutida pelos sistemas municipais de ensino em 2004. No entanto, a implantação, em alguns municípios só ocorre a partir de 2006, com término previsto no ano de 2010, de acordo com o art. 5º da Lei nº 11.274/2006.

Na ótica do MEC, a inserção das crianças aos seis anos tinha como objetivos: melhorar as condições de equidade e de qualidade da educação básica; estruturar um novo ensino fundamental para que as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade; assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento (BRASIL, 2009c, p. 5).

Tendo como orientadores tais objetivos, o MEC realizou encontros em diversos estados brasileiros com a intenção de discutir com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), CNE, Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (Consed), secretários de educação das redes estadual e municipal, técnicos das secretarias de educação, gestores escolares, professores, coordenadores pedagógicos, entre outros profissionais da educação, o processo de execução da política. Desses encontros, foram

colhidos subsídios para elaboração de documentos de natureza administrativa e pedagógica que tinham como intencionalidade dar suporte aos municípios e estados no processo de implantação, como demonstra o Quadro 11.

Quadro 11- Documentos publicados pelo MEC acerca do ensino fundamental de nove anos

ANO	DOCUMENTOS	FINALIDADE
2004	Ensino Fundamental de Nove Anos 1º Relatório	Informar sobre as ações desenvolvidas no Programa Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos até julho de 2004.
2004	Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações gerais	Tratar de questões de natureza pedagógicas e administrativas no que se refere à inclusão das crianças de seis anos de idade no ensino fundamental.
2005	Ensino Fundamental de Nove Anos 2º Relatório	Apresentar as principais ações realizadas pelo MEC em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação no período de agosto de 2004 até julho de 2005.
2006	Ensino Fundamental de Nove Anos 3º Relatório	Atualizar as informações sobre o Programa, responder dúvidas e questionamentos dos sistemas de ensino sobre a implantação do ensino fundamental para nove anos.
2007	Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade	Apresentar orientações pedagógicas para a inclusão das crianças de seis anos de idade.
2008	Indagações sobre currículo	Subsidiar discussões e reflexões sobre currículo e seus desdobramentos na escola.
2009	Passo a passo da implementação do ensino fundamental de nove anos	Orientar dirigentes de educação, conselhos de educação, comunidade escolar e demais órgãos e instituições no processo de implantação e atuação da política.
2009	A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos	Fortalecer o trabalho dos professores e professoras no que tange ao desenvolvimento de habilidades e capacidades relacionadas à leitura e à escrita.

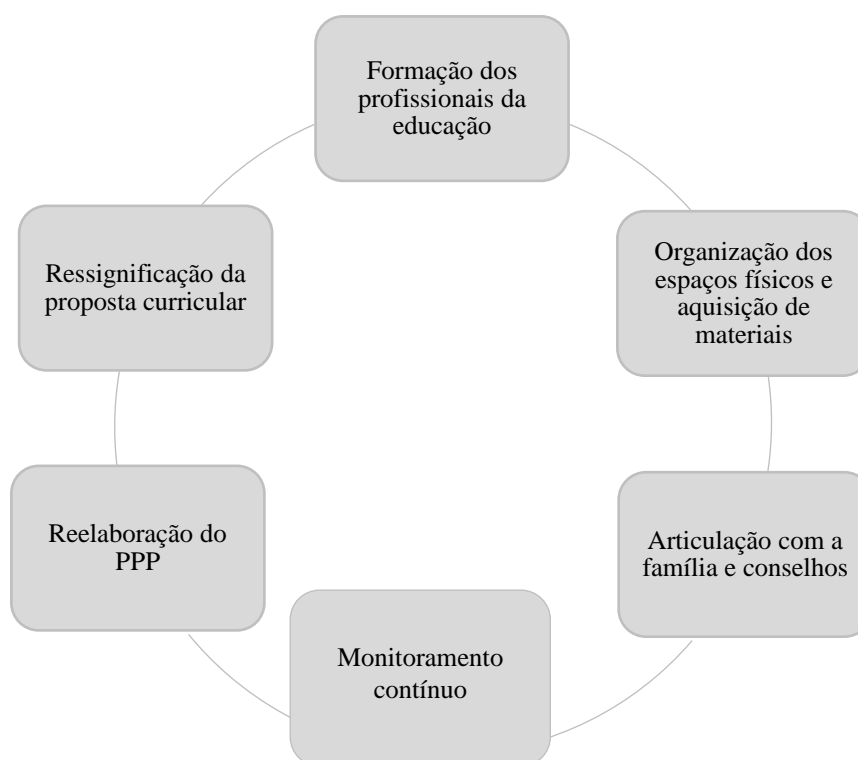
Fonte: Elaborado pela autora. Brasil (2004a; 2004b; 2005b; 2006d; 2007b; 2008b; 2009c; 2009d).

Verificamos, na análise do Quadro 11, que embora o processo de implantação tivesse iniciado em 2005, as publicações de documentos com orientações e subsídios aos sistemas estaduais e municipais continuaram até o ano de 2009. Considerando a extensão territorial do país e as desigualdades acentuadas entre as regiões brasileiras, não é difícil constatar que muitas dessas orientações demoraram de chegar às escolas e, muitas vezes, quando chegaram não foram discutidas com a equipe docente, coordenadores pedagógicos e famílias, impactando na forma de atuação da política. Sobre essa questão, Correa (2007, p.7) destaca que: “[...] esta parece ser uma regra em nosso sistema educacional: primeiro sanciona-se a lei, depois se corre atrás de sua viabilização e, enquanto isso, alunos e professores são, em geral, os que mais sofrem durante os períodos de transição”.

Observamos que a ampliação do ensino fundamental, a partir das análises dos documentos oficiais, apontavam a necessidade de mobilização da escola em todas as suas dimensões (administrativa, financeira, pedagógica), implicando na articulação de vários

aspectos estruturantes que auxiliassem na implantação da política no âmbito escolar. A Figura 8 destaca, dentre outros, alguns aspectos relevantes nesse processo.

Figura 8- Aspectos estruturantes da ampliação do ensino fundamental de nove anos



Fonte: Elaborado pela autora. Brasil (2009); (2006).

A necessidade de reelaboração do PPP, bem como a resignificação da proposta curricular estão previstas nas orientações do MEC, as quais apontam que no processo de ampliação: “[...] não se trata de realizar um “arranjo” dos conteúdos da primeira série do ensino fundamental de oito anos. Faz-se necessário elaborar uma nova proposta político-pedagógica e curricular” (BRASIL, 2009, p. 24), tendo em vista que, a antecipação do acesso da criança ao ensino fundamental não significa antecipar o currículo da tradicional primeira série (BRASIL, 2006). O PPP, conforme Veiga (1998, p.13), “[...] aponta um rumo, uma direção, um sentido explícito para um compromisso estabelecido coletivamente”. Para a autora, a construção do PPP significa enfrentar o desafio da mudança e da transformação, tanto na forma pela qual a escola organiza seu processo de trabalho, como na gestão desenvolvida.

A partir de 2020, tendo em vista a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que determina as competências e habilidades que todos os estudantes da rede pública e privada precisam desenvolver durante a educação básica e aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 22 de dezembro de 2017, por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, as escolas foram mobilizadas a envolver as famílias, os funcionários, o corpo docente e o conselho escolar no processo de adequação do PPP e da proposta curricular às diretrizes definidas no referido documento.

No entanto, a BNCC tem sido alvo de diversas críticas por parte de entidades representativas de educadores(as) e universidades de diversas regiões do país, dentre outras: a utilização dos termos competências e habilidades; a presença de representantes do setor privado nas discussões e elaboração do documento; o destaque ao ensino religioso no ensino fundamental; o silenciamento de discussões sobre gênero e orientação sexual; a homogeneização das matrizes curriculares; o controle; a padronização curricular que desconsidera a diversidade cultural brasileira e autonomia escolar e a concepção redutora frente aos processos de alfabetização. (ANFOPE, 2018; ANPED, 2017). Nas palavras de Lopes e Borges (2017, p.558), “[...] as políticas de currículo têm sempre, como condição *sine qua non*, a busca pelo controle da interpretação”, envolvendo as tentativas de controle do fluxo de sentidos.

Quanto à formação dos profissionais de educação (docentes, gestores, funcionários e coordenadores pedagógicos), importa contemplar, dentre outras questões, discussões sobre concepção de criança, infância, ludicidade, letramento e alfabetização, a organização do trabalho pedagógico, currículo, avaliação, interdisciplinaridade, diversidade, articulação entre as diversas áreas de conhecimento, percurso formativo, bem como questões que contemplem o ensino fundamental anos finais.

Sobre a formação docente, no nosso ponto de vista, a coordenação pedagógica tem um papel essencial na garantia de que os estudos realizados pelos professores e professoras e os conhecimentos construídos decorrentes deles cheguem ao espaço da sala de aula produzindo as mudanças almejadas. Convém colocar em relevo, valendo-nos dos estudos de Mainardes (2015), que as estratégias de formação continuada não podem deixar de fundamentar-se em uma visão de totalidade do processo educativo no qual a avaliação da aprendizagem precisaria ser vista em suas interfaces com o currículo, as metodologias de ensino, as condições de trabalho, os espaços físicos, dentre outros.

No tocante à organização dos espaços físicos e aquisição de materiais didáticos, importa observar, conforme Galardini e Giovannini (2002), que a qualidade e a organização do espaço e do tempo dentro da escola podem estimular a investigação, incentivar o desenvolvimento das capacidades de cada estudante, ajudar a manter a concentração, fazê-lo sentir-se parte integrante do ambiente e dar-lhe uma sensação de bem-estar. Importante atentar, ainda, para a disponibilização de mobiliários e materiais didáticos necessários ao processo de ensino e aprendizagem.

A respeito da articulação com a família, entendemos que a atuação de qualquer política no âmbito escolar demanda o diálogo com pais, mães e ou responsáveis pelos estudantes. Essa questão é ressaltada nas discussões propostas por Dessen (2005), ao afirmar que o envolvimento entre família e escola não só contribui com todo o processo educacional, como também para a melhoria dos ambientes familiares, possibilitando uma maior compreensão do processo de crescimento e, portanto, de aprendizagem de crianças, adolescentes e jovens. Importa considerar, ainda, a articulação com os conselhos, tendo em vista que são considerados importantes instrumentos de controle social das políticas públicas educacionais.

Dentre os aspectos mencionados, o monitoramento contínuo das atividades desenvolvidas constitui-se em importante elemento a ser considerado no sentido de assegurar seu aprimoramento, identificando possíveis problemas e encaminhando as soluções necessárias. A ausência de monitoramento das ações pode incorrer, de acordo com Lück (2013, p.25), “[...] em práticas espontaneístas, ao ritmo e sabor de quem as executam e sem foco nos resultados que as justificam”. Ainda de acordo com a autora, o monitoramento não se constitui em formalidade burocrática. Ao contrário, tem caráter pedagógico, contribui para a organização da efetivação de ações, verificação da sua propriedade e adequação desse processo aos sujeitos a que se destinam, bem como para a definição de ritmo de tempo na sua execução. (LÜCK, 2013).

Outro aspecto a ser observado, conforme destaque do Parecer CNE/CEB nº 4/2008, é a reorganização da educação infantil, especialmente a pré-escola, destinada às crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade, devendo ter assegurada sua própria identidade (BRASIL, 2008c n.p.). Em sintonia com essa determinação legal, Kramer (2006) aponta que a inclusão de crianças de 6 (seis) anos no ensino fundamental requer diálogo entre a primeira e segunda etapa da educação básica, diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola e entre as escolas, com alternativas curriculares claras. No ponto de vista da autora, educação infantil e ensino

fundamental são indissociáveis, envolvendo conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso.

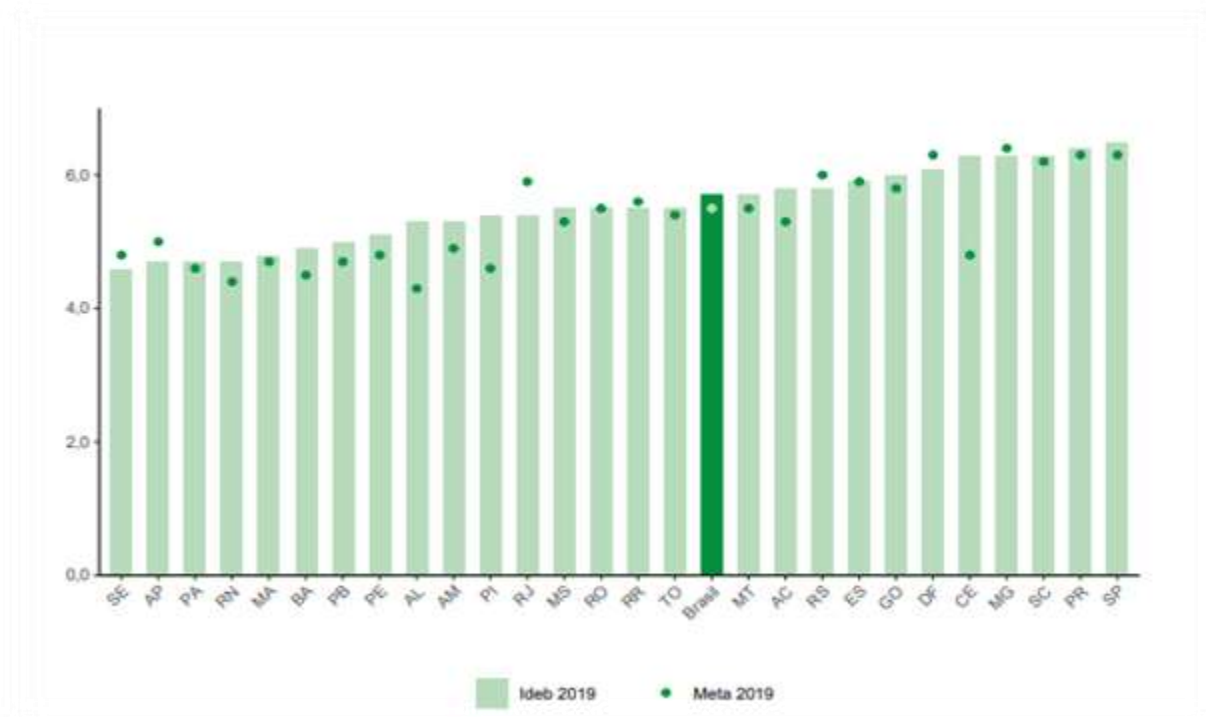
Por fim, ainda acrescentamos a importância do acompanhamento pedagógico na transição do estudante do ensino fundamental anos iniciais para os anos finais, ou seja, do 5º para o 6º ano. A mudança de um professor generalista para vários professores especialistas que, às vezes, não conhecem às peculiaridades da adolescência, causa, em muitas situações, dificuldades de adaptação para o educando, refletindo, dessa forma, no desenvolvimento da aprendizagem.

Em muitos cenários, no entanto, o processo de atuação da política ocorreu sem considerar os aspectos aqui mencionados, assim como sem as orientações dos conselhos e monitoramento das secretarias municipais de educação, contrariando, nesse sentido, as orientações do MEC acerca da inclusão da criança de seis anos de idade, que orientava para a reorganização das propostas pedagógicas do órgão gestor da educação. (BRASIL, 2007b).

No que se refere aos conselhos de educação, a título de exemplo, pesquisas realizadas por Silva e Scaff (2010) indicam que, no estado da Bahia, a regulamentação da Lei nº 11.274/2006 pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) só ocorreria em 05 de junho de 2007. Na visão das autoras, considerando que na Bahia a oferta do ensino fundamental, sobretudo, nos anos iniciais, está fortemente concentrada nas redes municipais de ensino, e que muitos municípios não possuem sistemas de ensino, o atraso do CEE em publicar as normas para orientar a implantação do ensino fundamental de 9 (nove) anos se constituiu num percalço tanto para a disseminação desta política quanto para a sua implantação na esfera local.

Do exposto, consideramos que, embora os esforços empreendidos, no sentido de garantia de atuação da política, principalmente nos anos iniciais, muitos aspectos importantes não foram contemplados, ficando sob responsabilidades das escolas questões que precisariam de suporte das secretarias municipais de educação, impactando nas metas alcançadas pelas unidades da federação nas edições do Ideb dos anos iniciais e finais do ensino fundamental da rede pública, conforme podemos verificar nos Gráficos 1 e 2, os quais apresentam uma comparação entre o desempenho do Ideb e a meta proposta para 2019. Quando o marcador que indica a meta está acima da coluna com o resultado do Ideb, significa que as unidades da federação não atingiram a meta prevista.

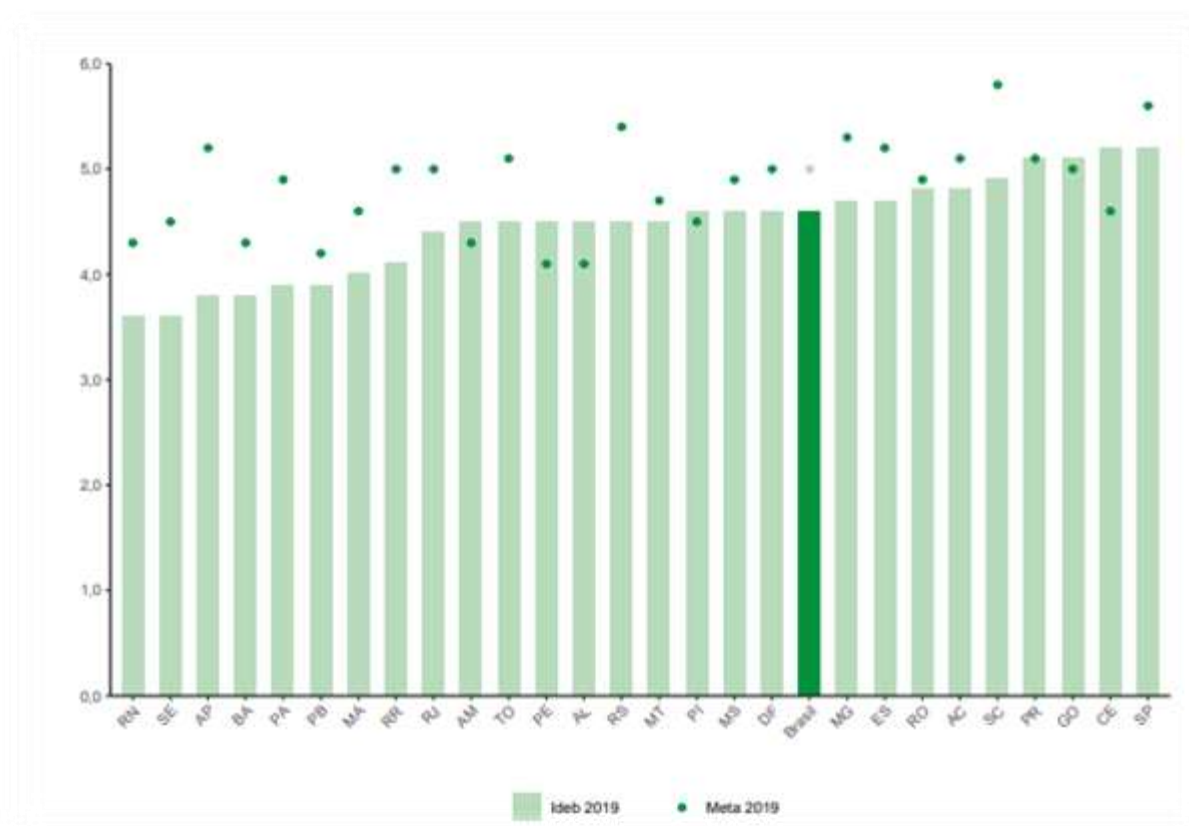
Gráfico 1 - Ideb e metas projetadas por estados e Distrito Federal nos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública – 2019



Fonte: *Print* realizado pela autora. Brasil (2020a).

De acordo com o Gráfico 1, o Ideb do Brasil, no ensino fundamental anos iniciais, mantém uma trajetória de melhoria, superando a meta proposta e atingindo um valor igual a 5,7 em 2019, apresentando um aumento de 2,1 no Ideb da rede pública entre 2005 e 2019, destacando-se a rede pública do estado do Ceará, a qual apresentou o melhor crescimento nesse mesmo período, passando de 2,8 em 2005, para 6,3 em 2019, ritmo de crescimento quase duas vezes superior à média nacional. No entanto, nem todas as unidades da federação conseguiram atingir suas metas. Os estados de Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Distrito Federal, apesar de estarem acima da média nacional, integram, com Rio de Janeiro, Amapá, Roraima e Sergipe, as unidades da Federação que não alcançaram a meta proposta para 2019. (BRASIL, 2020).

Gráfico 2- Ideb e metas projetadas por estados e Distrito Federal nos anos finais do ensino fundamental da rede pública – 2019



Fonte: Print realizado pela autora. Brasil (2020a).

Depreendemos, a partir da análise do Gráfico 2, que a maioria dos estados brasileiros, conquanto apresente uma trajetória de melhoria no que tange ao ensino fundamental anos finais, não alcançou a meta prevista em 2019. Dentre as unidades da federação, apenas sete estados alcançaram o índice estabelecido: Amazonas, Piauí, Ceará, Pernambuco, Alagoas, Paraná e Goiás. Nesse contexto, o Estado do Ceará destaca-se, pois, além de superar a meta proposta, alcançou o melhor resultado entre os estados brasileiros. Importa colocar em relevo que, de acordo com o Inep, considerando a atuação de todas as escolas públicas brasileiras, o Ceará obteve um índice superior a 83,7% das redes públicas dos seus municípios alcançando a meta proposta. Todavia, é importante destacar que, em 23 estados, menos da metade de seus municípios alcançaram a meta projetada para o ano de 2019. (BRASIL, 2020).

Souza e Oliveira (2003), explicitam que de modo dominante, a lógica intrínseca às propostas avaliativas que vêm se realizando no Brasil, em particular a partir da década de 1990 e direcionadas à educação básica e superior, é a de atribuição de mérito com fins classificatórios. O que define de modo mais explícito os objetivos a que vem servindo a avaliação, para além dos delineamentos adotados, é o uso que se faz de seus resultados, qual

seja, a produção de classificações que apoiam a hierarquização de unidades federadas, de instituições ou de estudantes.

Os resultados educacionais apresentados no Gráfico 2 refletem, conforme Soares e Fernandes (2018), poucos investimentos em políticas educacionais voltadas aos anos finais do ensino fundamental, bem como indica a ausência de prioridade por parte da União, estados e municípios em relação a esse segmento.

Nessa trilha, destacamos que, de acordo com o Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do PNE - 2022, a cobertura no ensino fundamental de nove anos sofreu grande impacto entre os anos de 2020 e 2021, devido à pandemia de Covid-19. Em 2021, o percentual de pessoas de 6 a 14 anos que frequentava ou já havia concluído o ensino fundamental atingiu 95,9%, representando, assim, um retrocesso de dez anos no indicador de cobertura, tendo em vista que, em 2011, este foi estimado em 96,1%. Tal retrocesso coloca o indicador de cobertura em um patamar inferior à linha de base do PNE determinada em 2013, quando o índice estimado foi de 96,9%. No que tange aos números absolutos, o quantitativo de crianças e jovens de 6 a 14 anos fora da escola sem o ensino fundamental concluído alcança, em 2021, a marca de pouco mais de um milhão, um patamar próximo ao estimado para o ano de 2011, como ilustra o Gráfico 3. (BRASIL, 2022a).

Gráfico 3 – Número e percentual de pessoas de 6 a 14 anos de idade que já frequentavam ou já haviam concluído o ensino fundamental de nove anos – Brasil 2013-2021.



Fonte: Print realizado pela autora. Brasil (2022).

No que concerne à conclusão do ensino fundamental na idade recomendada, ainda de acordo com o relatório publicado pelo Inep em 2022, o Brasil alcançou, em 2021, um índice de 81,1% de pessoas de 16 anos com o ensino fundamental concluído. Esse índice representa um recuo em relação a 2020, de 0,8 p.p. Essa variação representa uma inversão da trajetória observada durante o período do PNE, que era de melhoria crescente do indicador, principalmente a partir de 2018, quando cresceu 6,4 p.p. até 2020. (BRASIL, 2022).

Tais resultados implicam no desenvolvimento urgente, pelo poder público, de estratégias e ações, visando o alcance da meta 2 do PNE, a qual trata da universalização do ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantia de que pelo menos 95% dos estudantes concluam essa etapa na idade recomendada, até 2024.

Em vista disso, procuramos, nesta seção, descrever a política do ensino fundamental no Brasil. Consideramos que a retomada desta questão, no atual contexto da educação brasileira, torna-se relevante, uma vez que as dificuldades na atuação da política ainda persistem em muitos sistemas de ensino, mesmo após mais de uma década do início da implantação e, sobretudo, no cenário pandêmico. Conquanto as influências externas na formulação desta política educativa no país, destacamos a anuência dos sujeitos internos que validaram e executaram o que foi proposto nos acordos internacionais. Embora consideremos que a ampliação tenha favorecido a garantia de matrículas para todas as crianças de seis anos, analisamos que o acesso à escola não veio acompanhado das condições de garantia aos direitos de aprendizagem dos estudantes. Assim sendo, as unidades escolares, nesse processo, tiveram que enfrentar diversos desafios, dentre eles a organização da escolaridade em ciclos no início do ensino fundamental, a qual abordaremos na próxima seção.

3.3 ORGANIZAÇÃO DA ESCOLARIDADE EM CICLOS: desafios e possibilidades

Nesta seção apresentaremos a organização da escolaridade em ciclos, no contexto do ensino fundamental de nove anos, especificamente no ciclo inicial de alfabetização. Discorreremos sobre sua origem, fundamentação legal, justificativa para atuação nas escolas, possibilidades e desafios enfrentados no processo de difusão de conhecimentos que fundamentam a política de ciclos.

A emergência da proposta de ciclos, de acordo com estudos de Libâneo (2018), aparece pela primeira vez na França, em 1945, no Plano de Reforma Langevin-Wallon, o qual

começou a ser gestado antes do fim da segunda guerra mundial por núcleos de resistência, dos quais Henri Wallon (1879-1962) teve participação muito significativa, com o intuito de reformular o sistema francês de ensino. Conquanto não ter sido aprovado pela Assembleia Nacional de 1947, influenciou posteriormente o sistema educacional na França, haja vista que partia da percepção de que a educação escolar não estava desvinculada do modelo de sociedade, e se os cidadãos desejassem uma outra sociedade, deveriam ter uma outra escola, que não fosse marcada pela seletividade e exclusão. Mainardes (2007), autor que há muitos anos vem trabalhando com regularidade esta temática, afirma que políticas similares têm sido implementadas na Espanha e em Portugal desde os anos 1990 e, mais recentemente, na Bélgica, Canadá (Quebec) e Suíça (Genebra), entre outros países.

No cenário educacional brasileiro, segundo Mainardes (2007), o termo “ciclo” já estava presente na Reforma Francisco Campos ocorrida em 1930, bem como na Reforma Capanema, no período de 1942 a 1946, com o objetivo de designar o agrupamento dos anos de estudo. Contudo, a organização da escola em ciclos, como forma de reduzir as taxas de reprovação e evasão só vai aparecer no ano de 1984, no estado de São Paulo, por meio da implantação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) no contexto de redemocratização do país. A partir dessa experiência, outras modalidades foram debatidas e efetivadas em diversos sistemas estaduais e municipais de ensino, o Ciclos de Aprendizagem, Ciclos de Formação, dentre outros, no sentido de diminuir os elevados índices de evasão e repetência e melhorar o processo de ensino e aprendizagem. O Quadro 12 sintetiza os principais conceitos dessa forma de organização.

Quadro 12 – Modalidades de ciclos mais encontradas no Brasil

MODALIDADES	CONCEITUAÇÕES	ALGUNS LOCAIS ONDE SÃO ADOTADAS
<p>Ciclos de Aprendizagem</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Divisão dos anos de escolaridade em ciclos plurianuais (de dois anos, três anos ou mais); -Previsão de retenção de estudantes que não atinjam os objetivos do ciclo de forma satisfatória, constituindo-se em uma modalidade de ciclos mais moderada; -Evidência dos aspectos psicológicos e pedagógicos: o atendimento aos diferentes níveis e ritmos de aprendizagem dos estudantes, a utilização da pedagogia diferenciada, da observação e da avaliação formativa; -Garantia da continuidade da aprendizagem e uma maior flexibilidade quanto ao atendimento diferenciado dos estudantes; - Aprendizagem comparada a uma forma espiral em que o estudante segue o seu próprio ritmo, o que é um conceito bastante diferente da ideia de um caminho linear e uniforme. 	<p>Curitiba (PR), Ponta Grossa (PR), Olinda (PE), Pesqueira (PE), Recife (PE), Salvador (BA), São Luís (MA), Salto (SP), Ilhéus (BA)</p>

<p>Ciclos de Formação</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Proposta de uma ruptura radical com a escola seriada e com as práticas de reprovação; -Proposta de alteração nos tempos e espaços da escola; -Base nos ciclos de desenvolvimento humano: infância (6 a 8 anos de idade); pré-adolescência (9 a 11 anos) e adolescência (12 a 14 anos); - Matrícula e promoção dos estudantes de acordo com o grupo de idade; -Ênfase nos aspectos antropológicos e socioculturais; -Proposta de comprometimento com o desenvolvimento humano dos sujeitos; - Verdadeira revolução na organização da escola; -Organização que privilegia a continuidade da trajetória escolar do aluno, o fluxo da experiência, respeitando seu processo de desenvolvimento e aprendizagem (características, ritmo, interesses, história de vida) e com ele interagindo, pautado num projeto coletivo; - Idades da vida, da formação humana como o eixo estruturante do pensar, planejar, intervir e fazer educativos, da organização das atividades, dos conhecimentos, dos valores, dos tempos e espaços; - Concepção da escola como um encontro pedagogicamente pensado e organizado de gerações, de idades diferentes. 	<p>Mato Grosso (rede estadual), Ceará (algumas escolas), Araraquara (SP), Belém (PA), Belo Horizonte (MG), Cuiabá (MT), Goiânia(GO), Porto Alegre (RS), Rio de Janeiro (RJ), Vitória da Conquista (BA), Criciúma (SC), Indaial (SC).</p>
----------------------------------	---	--

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos estudos de Arroyo (1999); Freitas (2003); Libâneo (2019); Mainardes (2007); (2009).

Analisando as modalidades de ciclos experienciadas em diversas regiões do país, constatamos, a partir de estudos desenvolvidos por Barreto e Mitruilis (1999), que a ideia de ciclos é acolhida por órgãos gestores das redes públicas de ensino de diferentes partidos políticos que se autodenominam populares, tanto quanto daqueles considerados de centro ou mais à direita, como uma alternativa importante para o enfrentamento do fracasso escolar.

No entanto, em consonância com Mainardes (2008), no cenário brasileiro não se pode afirmar que as experiências de ciclos são similares, ou que todas têm um compromisso com a criação de um sistema educacional que privilegia a inclusão. Em termos gerais, na opinião do autor, o caráter conservador ou mais progressista de uma política de ciclos parece estar relacionado à concepção de Estado e de política educacional que fundamenta o plano de governo de cada gestão.

No que se refere ao aspecto legal, a possibilidade de organização escolar de forma não seriada é sinalizada na LDBEN nº 4.024/61, especificamente, no artigo 104, quando assegura a permissão para organização, de forma experimental, de cursos ou escolas, com currículos, métodos e períodos escolares próprios (BRASIL, 1961, n.p.). Posteriormente, a Lei nº 5.692/71, em seu artigo 14, prevê que, verificadas as necessidades e condições, os sistemas de ensino poderão admitir a adoção de critérios que permitam avanços progressivos dos alunos pela conjugação dos elementos de idade e aproveitamento (BRASIL, 1971, n.p.). Contudo, é na LDBEN nº 9.394/96 que a ideia de uma organização escolar diferentemente daquela que vinha

sendo utilizada nas escolas brasileiras é apresentada de forma mais clara, quando descreve em seu artigo 23 que:

[...] a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (BRASIL, 1996a, n.p.).

A atuação da política de ciclos trouxe muitos debates nas universidades, nos órgãos gestores da educação, nas escolas, nos ambientes familiares, sindicatos, associações, nos quais se apontavam as suas principais potencialidades e fragilidades, como detalha o Quadro 13, que, segundo Mainardes (2009), não são generalizáveis, podendo ser minimizadas ou evitadas com ações pertinentes.

Quadro 13- Potencialidades e possíveis fragilidades da organização escolar em ciclos

PRINCIPAIS POTENCIALIDADES	POSSÍVEIS FRAGILIDADES
Permite uma ruptura total ou parcial com a reprovação.	Podem postergar a reprovação para o final do ciclo (quando há reprovação no final).
Pode impulsionar um processo de revisão das concepções de homem, mundo, sociedade, educação, conhecimento e papel da escola, reestruturação do currículo, ressignificação da sistemática de avaliação, definições de orientações metodológicas etc.	Podem aprovar o estudante de um ano para outro. No entanto, este aluno pode apresentar dificuldades de aprendizagem ou um nível restrito de apropriação dos conhecimentos (quando as medidas pedagógicas adequadas não são providenciadas).
Oportuniza mais tempo para a aprendizagem e, em tese, permite que a continuidade da aprendizagem dos estudantes seja garantida.	Podem reproduzir práticas de exclusão e de seletividades.
Cria necessidades de investimentos em educação: oferta de estudos complementares, diminuição de número de alunos por classe, aquisição de materiais pedagógicos etc.	Podem inviabilizar a efetivação de tais medidas a ausência de trabalho coletivo e de estratégias de acompanhamento e apoio aos professores, bem como de projetos pedagógicos consistentes.
Organiza classes por estudantes de idades mais próximas, com características e interesses mais ou menos similares.	Podem não atender os diferentes níveis e necessidades de aprendizagens dos estudantes.
Oportuniza aos estudantes, potencialmente, marginalizados no sistema de ensino condições de permanecer na escola e receber apoio mais apropriado para a aprendizagem.	Podem causar grandes danos para o fortalecimento da escola, para o desempenho dos professores e à aprendizagem dos alunos os problemas de descontinuidade administrativa e a falta de sustentação para estes programas.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das ideias de Mainardes (2001; 2009).

Ainda sobre o debate apontando potencialidades e possíveis fragilidades acerca dos ciclos, Grossi (2004) argumenta que o ensino por ciclo como tentativa de eliminar a repetência é um sério equívoco político. A eliminação da repetência, segundo a autora, exige a criação de condições políticas, econômicas e pedagógicas para que os professores sejam mestres, construtores de estudantes sujeitos da produção de pensamentos originais e criativos. Nessa

linha de argumentação, Santos (2004) afirma que as correções propostas nos ciclos, embora eliminem as repetências, geraram problemas de ensino e preocupações de qualidade acadêmica.

Freitas (2003), por sua vez, considera que o sistema de ciclos só por contrariar a lógica da escola seriada, já deve ser apoiado. Entretanto, as possibilidades efetivas de sucesso dependem das políticas públicas e das concepções de educação que estão na base dos ciclos, as quais, por seu turno, são limitadas pela realidade da organização social vigente.

De forma complementar, Alavarse (2009) afirma que diante das nefastas consequências sociais e pedagógicas da reprovação na escolarização obrigatória, são plenamente defensáveis as políticas públicas que visam impedi-la, como regra. No entanto, disso não decorre a *fortiori*, apesar das construções discursivas que a acompanham com muita frequência, que sua eliminação garanta mecanicamente a escolarização em patamares satisfatórios para os estudantes que se livram da reprovação, sendo necessários esforços adicionais, para que esses sujeitos possam ter, na escolarização sem repetência, um salto de qualidade em suas aprendizagens.

Sobre a discussão a respeito do sistema de ciclos, Paro (2001) posiciona-se ao afirmar que, ao que tudo indica, a maior oposição não se dá, na verdade, contra os ciclos, nem contra a progressão continuada, suposta na organização por ciclo, mas, especificamente, contra a aprovação automática que está implícita em ambos os casos. Ainda de acordo com Paro (2011), é preciso fazer a distinção entre as experiências sérias e preocupadas com a melhoria da qualidade de ensino e aquelas, que utilizando o nome de ciclos e progressão continuada, implementaram verdadeiras contrafações desse sistema, apenas suspendendo, ou restringindo as reprovações com a intenção de obter índices de desempenho da rede ou sistema de ensino aparentemente melhores diante da opinião pública.

Assim, cabe observar que a atuação da política de ciclos não é algo fácil, pois exige o desafio de repensar o sentido da escola e mudanças na sua estrutura. E isso pressupõe, em uma perspectiva de gestão democrática, um trabalho articulado de forma colaborativa, envolvendo dirigentes dos órgãos gestores de educação, conselheiros escolares, conselheiros de educação, pais, mães ou responsáveis, estudantes, funcionários, coordenadores pedagógicos, professores e gestores escolares, conforme Figura 9, no sentido de favorecer a difusão e construção de conhecimentos relacionados à política, assim como as condições necessárias à sua atuação. Na ótica de Dourado (2013), a gestão democrática é entendida como:

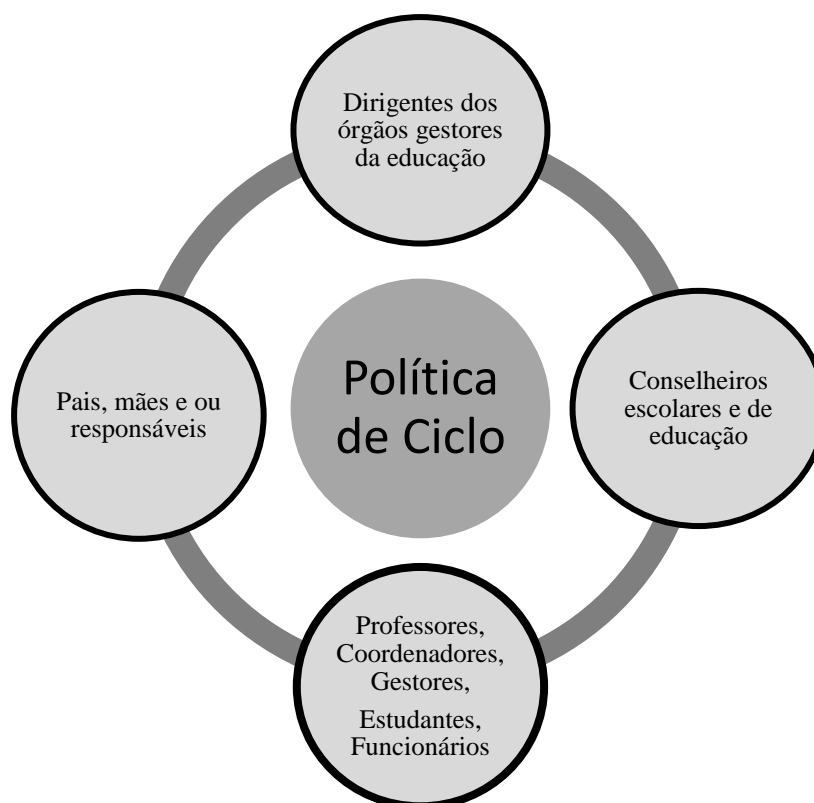
[...] processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve nos limites da prática educativa, mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua

relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do “jogo” democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas. (DOURADO, 2013, p. 97).

Nesse viés, Mainardes (2009) assevera que a existência de canais de discussão em um processo participativo e democrático poderá permitir um entendimento mais aprofundado da organização da escolaridade em ciclos e uma apropriação crítica dos seus fundamentos e de sua prática. Todavia, isso só pode ser viabilizado em um ambiente onde a colaboração e o diálogo contínuo sejam valorizados e colocados pelos sujeitos como âncoras para a gestão compartilhada da política.

Para Boneti (2011), as políticas desde a etapa de idealização até a sua operacionalização, envolvem pessoas e instituições de diferentes níveis, do global ao local, cada um em sua instância, entra em contato com determinada fase da política, inserindo nesta um pouco de si, da instituição que representa ou do seu comprometimento com grupos sociais diversos.

Figura 9 – Articulação necessária à atuação da política de ciclos



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

O desenvolvimento de um trabalho colaborativo entre os sujeitos identificados na Figura 9 torna-se indispensável, pois compreendemos que a elaboração, implantação, atuação

e gestão de uma política não poderá ocorrer de forma verticalizada, necessitando, portanto, da colaboração de todos os envolvidos. Os processos mediadores de gestão da política envolvem, especialmente, o cotidiano da escola, portanto, as vozes dos diferentes sujeitos que compõem a comunidade escolar precisam ser escutadas e consideradas, no sentido de criar condições favoráveis à difícil tarefa de atuação do sistema de ciclos no contexto do ensino fundamental.

Sob o ponto de vista de Barreto e Mitrulis (1999),

[...] os ciclos compreendem períodos de escolarização que ultrapassam as séries anuais, organizados em blocos que variam de dois a cinco anos de duração. Colocam em xeque a organização da escolaridade em graus e representam uma tentativa de superar a excessiva fragmentação e desarticulação do currículo durante o processo de escolarização. A ordenação do conhecimento se faz em unidades de tempo maiores e mais flexíveis, de forma a favorecer o trabalho com clientela de diferentes procedências e estilos ou ritmos de aprendizagem, procurando assegurar que o professor e a escola não percam de vista as exigências de aprendizagem postas para o período. (BARRETO; MITRULIS 1999, p. 28).

Dessa forma, a justificativa para a implantação da organização da escolaridade em ciclos vai além da ideia de simplesmente acabar com a seriação e a repetência, posto que objetiva a transformação do sistema educacional, questiona a lógica da escola organizada em séries, as desigualdades educacionais, tencionando a construção de uma instituição escolar democrática, inclusiva, emancipatória, garantindo aos estudantes não apenas o acesso e permanência, como também o direito à construção de aprendizagens durante o percurso de formação escolar.

Na visão de Freitas (2003), os ciclos não podem constituir-se em uma mera solução pedagógica visando superar a seriação, pois são instrumentos de desenvolvimento de novas relações sociais em antagonismo com as relações sociais vigentes, devendo ser visto, portanto, como instrumento de resistência. Para o autor, os sujeitos que compõem o coletivo escolar devem deixar de observar a política de ciclo por um prisma apenas metodológico-pedagógico, mas também como resistência à escola seriada.

Considerando o sistema de ciclos uma política complexa, no que tange às justificativas apontadas na constituição dos seus principais fundamentos, Mainardes (2009) sublinha aquelas de natureza filosófica, política, psicológica, antropológica e sociológica, como destacado no Quadro 14.

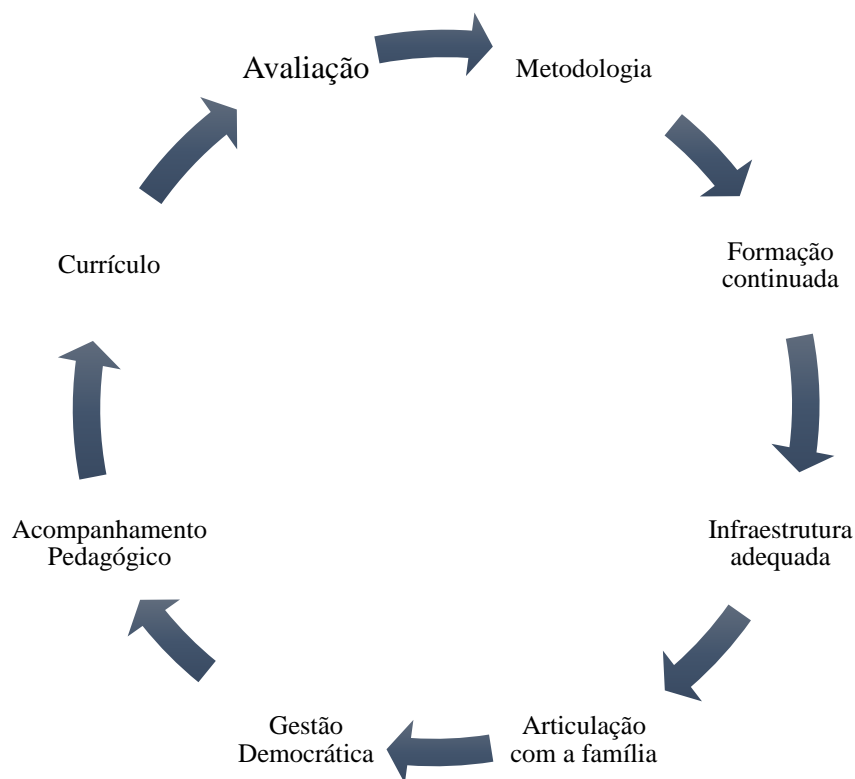
Quadro 14 – Justificativas apontadas na constituição da proposta de ciclos

	FILOSÓFICAS E POLÍTICAS	PSICOLÓGICAS	ANTROPOLÓGICAS	SOCIOLÓGICAS
JUSTIFICATIVAS	Indicam o sistema de ciclos como uma modalidade de organização que, potencialmente, permite a ampliação do direito à educação, contribui para a democratização da educação e permite uma ruptura com as práticas de exclusão dentro da escola.	<p>A aprendizagem é um processo contínuo e progressivo que não se restringe ao tempo de um ano letivo;</p> <p>A escola precisa atender as diferenças individuais no processo de aprendizagem;</p> <p>A eliminação da aprovação e a possibilidade de progressão na aprendizagem contribuem para a preservação da autoestima;</p> <p>O fato de as classes tornarem-se mais heterogêneas (diversidade) permite a ampliação das possibilidades de interação na sala de aula;</p> <p>A escola em ciclo permitiria alterar o foco da transmissão do conhecimento para a construção, na qual os alunos poderiam assumir um papel mais ativo.</p>	<p>A escola em ciclos reconhece a pluralidade e a diversidade cultural como uma característica de qualquer escola e sala de aula e que ela precisa ser considerada e incorporada na dinâmica pedagógica do cotidiano da escola, ou seja, nas propostas curriculares, na organização do trabalho pedagógico, nas relações de ensino, enfim, em todas as dimensões do trabalho educativo.</p> <p>O atendimento à diversidade determina que o currículo precisa ser formulado e desenvolvido de maneira flexível para dar conta do pluralismo social e cultural que caracteriza a comunidade escolar.</p>	<p>Os ciclos pretendem contribuir para tornar a escola menos seletiva, acolhendo os mais diferentes grupos sociais;</p> <p>Ao acolher a diversidade, a escola e os educadores são desafiados a identificar as possibilidades pedagógicas e políticas para garantir aos estudantes a permanência na escola, o desenvolvimento pleno de suas capacidades, a apropriação do conhecimento escolar e o alargamento progressivo das perspectivas temporais;</p> <p>A ideia de que a escola em ciclos pode tornar-se relevante para as crianças e jovens das classes populares, que são os mais prejudicados pela seletividade da escola, pela desigualdade e exclusão social, bem como por todas as formas de dominação de classe.</p>

Fonte: Elaborado pela autora com base em Mainardes (2009).

Nesse sentido, é oportuno registrar que o processo de atuação da política de ciclos requer atenção especial aos fundamentos acima mencionados, assim como aos aspectos estruturantes a serem considerados nesta forma de organização da escolaridade, como apresentado na Figura 10. O termo organização da escolaridade, como esclarece Oliveira (2010), diz respeito às condições objetivas sob as quais se estrutura o ensino. Das competências administrativas de cada órgão do poder público ao currículo vivenciado no âmbito da sala de aula, passando pelas práticas pedagógicas e processos de avaliação adotados, tudo seria considerado matéria da organização escolar.

Figura 10- Aspectos estruturantes à organização da escolaridade em ciclos



Fonte: Elaborado pela autora com base em Mainardes (2008); (2009); Freitas (2003).

São vários os aspectos que implicam na atuação da proposta de organização da escola em ciclos, os quais devem estar articulados de forma orgânica. Todavia, a garantia da difusão de conhecimentos que dão sustentação à proposição do sistema de ciclos, corresponde a um dos desafios a serem superados. Do nosso ponto de vista, a organização de espaços mediados pelo coordenador pedagógico, onde se favorecem a análise do contexto, rompendo com os limites da sala de aula e promovendo a construção de conhecimentos que modificam e transformam as práticas individuais e coletivas é um desafio a ser superado no âmbito de cada unidade escolar. Assim, destacamos neste estudo, o currículo escolar, a sistemática de avaliação da aprendizagem, a metodologia, a formação dos profissionais da escola, aí incluídos os esforços no sentido da difusão desses conhecimentos específicos, a infraestrutura adequada, a articulação com a família, os mecanismos de gestão democrática, bem como acompanhamento da política.

O currículo na perspectiva dos ciclos contrapõe-se a uma estrutura fragmentada e linear de organização do conhecimento. A lógica dos conteúdos, como esclarecem Barreto e Mitralis (2001), cede lugar a uma lógica de formação do estudante a partir de experiências educativas em que se articulam conhecimentos já adquiridos por vivências pessoais, conhecimentos provenientes dos diferentes campos do saber e temas de relevância social, em um processo de

contextualização e integração que visam ao desenvolvimento de individualidades capazes de pensamento crítico, autonomia intelectual e emancipação dos sujeitos.

Seguindo essa ideia, o currículo não pode ser concebido como uma organização de disciplinas com conteúdo fragmentado, organizado em uma dinâmica temporal que valoriza determinados componentes curriculares, em detrimento de outros e corrobora para que os docentes trabalhem de forma individualizada, desconsiderando a integração e o diálogo entre as áreas de conhecimento, em uma perspectiva crítica. O currículo escolar tem a função, na via de raciocínio de Fróes Burnham (2012b, p.194), de promover a formação de sujeitos “[...] críticos, produtivos, que participem responsabilmente da transformação de sua sociedade. Para tanto, é necessário que o currículo tome como ponto de partida a vida concreta dos sujeitos que aprendem suas experiências, seu saber no nível do senso comum”.

Na visão de Sacristán (2000), o currículo é a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto através dele se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. De alguma forma, reflete o conflito entre interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos. Segundo o autor, todas as finalidades que atribuem e são destinadas implícita ou explicitamente à escola, de socialização, de formação, de segregação, de integração etc., acabam necessariamente tendo um reflexo nos objetivos que orientam o currículo. Sendo assim, o currículo, para Sacristán (2013, p.21), “[...] modela-se dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, serve-se de determinados meios, cristaliza, enfim, num contexto, que é o que acaba por lhe dar o significado real”.

Ao tratar do processo avaliativo da aprendizagem dos estudantes, importa que seja considerada a dimensão formativa da avaliação, tendo em vista a (re) orientação das aprendizagens durante o percurso educativo dos estudantes. Sobre esta discussão, Hoffmann (2009) pontua que a concepção formativa está no envolvimento do docente com o estudante e na tomada de consciência acerca do seu comprometimento com o progresso deles em termos de aprendizagens, na importância e natureza da ação pedagógica. A visão formativa, para a autora, parte do pressuposto de que, sem orientação de alguém que proponha desafios cognitivos adequados, é altamente improvável que os estudantes venham a construir da maneira mais significativa possível os conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento.

Nessa ótica, afirma Hoffmann (2011) que a política de ciclos é coerente aos princípios de uma avaliação formativa, contínua, mediadora, que se fundamenta na provisoriade do conhecimento, considerando que toda a resposta e manifestação do estudante é provisória frente

à história do seu conhecimento, haja vista que ele a reformula, complementa, enriquece, acrescenta-lhe dúvidas “sucessivamente”. Assim sendo, na visão da autora, o seu acompanhamento exige a compreensão dessa história pelo docente, não a soma das partes, mas os elos entre as diferentes experiências educativas vividas por ele, uma ação pedagógica “sucessivamente” assumida pelos professores da escola. Nesse trilho, Esteban (2005) declara que o docente ao avaliar é avaliado, num processo coletivo, colaborativo, solidário, que busca a ampliação contínua da qualidade da escola, uma escola que tem como centralidade o conhecimento como resultado de interações humanas.

Quanto às questões metodológicas, torna-se necessário considerar, em conformidade com Mainardes (2009), que o processo de atuação do sistema de ciclos precisa considerar a necessidade de refletir e discutir com os docentes as orientações necessárias para o processo de ensino e aprendizagem, em sintonia com os fundamentos que embasam esta política. Nesse sentido, os docentes precisam ter clareza sobre o trabalho com a heterogeneidade, realizando atividades diferenciadas e ajustando a ação didática às diferentes necessidades da turma. A respeito das atividades diferenciadas, André (1999) acentua que isso não significa, por um lado, que se tenha que criar um programa específico para cada estudante ou, por outro lado, que todos tenham que ser expostos aos mesmos conteúdos, no mesmo ritmo e da mesma forma, para que ocorra aprendizagem. Na visão da autora, a aprendizagem ocorre por meio de um processo ativo de envolvimento do sujeito na construção de conhecimentos, que decorrem de suas interações com o ambiente e com o outro.

No tocante ao processo formativo, Mainardes (2008) coloca em relevo a necessidade da formação continuada dos docentes e demais profissionais da escola, para a compreensão crítica dos fundamentos do sistema de ciclos, assim como a criação de espaços de discussão e reflexão. Podemos considerar que, tais espaços, na perspectiva de Nonaka e Toyama (2008), são fundamentais à interação dinâmica entre os sujeitos que atuam no ambiente escolar, promovendo processos dialéticos de reflexão sobre os condicionantes internos e externos vinculados à organização da escolaridade em ciclos.

Outro aspecto importante a ser destacado, ainda, é a necessidade de investimentos na infraestrutura das escolas, no sentido de favorecer o trabalho docente e, conseqüentemente, a melhoria da aprendizagem. Na visão de Ambrosetti (1999), a forma como a organização em ciclos irá se desenvolver concretamente no dia a dia da escola está certamente relacionada ao cenário sociopolítico mais amplo e às formas organizacionais que delimitam as decisões e condições de trabalho docente.

Para Silva (2009), nenhuma política educacional obterá resultados positivos sem alteração das condições de trabalho dos professores. Quando não se promove essa alteração, os efeitos são pedagógicos e políticos. Os efeitos são pedagógicos quando os docentes se tornam dependentes de orientações prescritas por outros profissionais e são políticos quando mantêm o profissional na situação de ingenuidade, não favorecendo a reflexão, valorização e transformação da prática.

Portanto, o apoio da família é indispensável ao trabalho do professor, coordenador pedagógico e gestores escolares e funcionários fortalecendo a luta por melhoria de condições de trabalho docente, acompanhando os estudos dos seus filhos e participando dos processos de planejamento da escola que envolvem os pais, mães e responsáveis, o que implica no exercício da gestão democrática no contexto escolar.

O princípio da gestão democrática está assegurado na CF de 1988, art. 206, na LDBEN, Lei nº 9.394/96, artigo 14, e no PNE, instituído pela Lei nº 13.005/14, em seu artigo 2º, inciso VI. Lück (2009) esclarece que gestão democrática é um processo no qual se oportunizam as condições e orientações necessárias para que os sujeitos da coletividade partilhem conhecimentos, colaborem uns com os outros, negociem, tomem decisões e assumam as responsabilidades acerca do que foi acordado em grupo. Conforme explicam Medeiros e Luce (2006, p.17, grifo das autoras), “[...] não basta fazer *parte*, o que pode ser exercido de forma passiva, mas avançar para a apropriação das informações, a plena atuação nas deliberações, das mais simples às mais importantes”. Na visão de Cury (2001):

[...] a gestão democrática é um princípio do Estado nas políticas educacionais que espelha o próprio Estado Democrático de Direito e nele se espelha postulando a presença de cidadãos no processo e no produto de políticas dos governos. Os cidadãos querem mais do que serem executores de políticas, querem ser ouvidos e ter presença em arenas públicas de elaboração e nos momentos de tomada de decisão. (CURY, 2001, p.172).

Nessa linha de pensamento, no processo de implantação e atuação da política de ciclos na unidade escolar, é importante que todos os sujeitos que compõem o coletivo da instituição trabalhem colaborativamente, dialoguem sobre as situações problemas “[...] na busca de objetivos comuns, sob uma interpretação e um sentido construídos e, por isso mesmo, também compartilhados” (PORTELA e ATTA, 2007, p.17), com a finalidade de garantir a permanência e o direito a aprendizagem de todas as crianças. À vista disso, a organização da escolaridade em ciclos implica em uma gestão escolar democrática e participativa.

Quanto ao acompanhamento da política em tela, importa que seja feita continuamente, haja vista que a identificação tardia de dificuldades de aprendizagem dos estudantes poderá comprometer o trabalho proposto. Nesse contexto, o papel do coordenador pedagógico é extremamente importante, por ser esse o profissional que pode atuar como mediador da construção e difusão de conhecimentos relacionados aos ciclos, dando suporte aos professores, por meio de processos formativos que privilegie a escola como um espaço de formação, organizando um trabalho pedagógico que favoreça a ação docente e, conseqüentemente, promova a aprendizagem dos estudantes. A coordenação pedagógica, de acordo com Soares e Fernandes (2018), pode representar o meio pelo qual os profissionais da escola possam consolidar suas aprendizagens, pois possibilita a construção coletiva, em contraposição ao trabalho fragmentado, individualizado e descontextualizado.

A gestão escolar também tem papel importante nesse processo, monitorando os resultados das avaliações internas e externas dos estudantes e a partir da análise dos resultados e, em colaboração com os professores e coordenação pedagógica, planejar e operacionalizar as intervenções pedagógicas necessárias. Para Fullan e Hargreavas (2000):

[...] a colaboração eficiente nem sempre é fácil. Com ela vem uma dificuldade e, até mesmo, um desconforto, uma vez ou outra. As relações confortáveis e calorosas e uma atmosfera de confiança e abertura são, quase que certamente, necessárias para proporcionar uma base de segurança sobre a qual esses processos mais desafiadores de indagação possam ser implementados. No entanto, para atingir uma mudança fundamental, profunda, duradoura, os esforços de aperfeiçoamento devem ir além do processo decisório e do planejamento cooperativo, além do partilhar de experiências e recursos, das relações de apoio interpessoal, investidas no trabalho conjunto, da observação mútua e da indagação reflexiva focalizada. As colaborações eficientes operam no mundo das ideias, no exame crítico das práticas existentes, na busca de alternativas melhores e no trabalho árduo em conjunto que busca implementar melhorias e avaliar seu mérito. (FULLAN; HARGREAVAS, 2000, p.76).

Entendemos, assim, que a qualidade do trabalho desenvolvido, conforme Veiga (2018), é construída coletivamente dentro da escola, com a comunidade interna e externa, de forma democrática, participativa e comprometida com as reais necessidades de aprendizagens dos educandos, a partir de uma análise crítica da sua realidade.

Considerando o exposto, a atuação da organização da escolaridade em ciclos exige o enfrentamento do desafio de reestruturação dos sistemas de ensino, bem como um trabalho colaborativo (órgãos gestores da educação, escola, conselhos, famílias) comprometido com os direitos de aprendizagem dos estudantes.

Seguindo esta trilha, o CNE, ao determinar, por meio da Resolução nº 07/2010 que sejam considerados os três anos iniciais do ensino fundamental como um bloco pedagógico ou

um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os estudantes as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, posiciona-se no sentido de que sejam adotadas as providências necessárias para que a operacionalização do princípio da continuidade não seja traduzida como “promoção automática” de estudantes de um ano, série ou ciclo para o seguinte, e para que o combate à repetência não se transforme em descompromisso com o ensino e a aprendizagem. A referida Resolução prevê, também, que os três anos iniciais do ensino fundamental devem assegurar a alfabetização e o letramento das crianças (BRASIL, 2010, n.p.). Nesses termos, municípios e estados passaram a estabelecer os três anos iniciais do ensino fundamental como ciclo de alfabetização ou em alguns casos como o ciclo da infância. Assim, não pode existir reprovação da criança, nesse início de escolarização, devendo ser privilegiada a alfabetização e letramento.

Dentro desse cenário, emergem no país as políticas educacionais com foco na questão da alfabetização e letramento. Em 2009, o MEC, em parceria com universidades, apresentou às redes e sistemas de ensino o Pró-letramento, programa destinado à formação de docentes, em exercício na rede pública, para a melhoria da aprendizagem da leitura, escrita e matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. O programa teve duração de 120 (cento e vinte) horas, com atividades presenciais e à distância, utilizando materiais impressos e vídeos com a mediação de tutores. Posteriormente, apresentou o Pnaic, instituído pela Medida Provisória nº 586, de 8 de novembro de 2012 (BRASIL, 2012) e, normatizado logo depois pela Lei nº 12.801/13, destinado aos professores que atuavam no ciclo de alfabetização, com o propósito de “[...] assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental”. (BRASIL, 2013b, n.p.).

A fim de alcançar seu propósito o programa se sustentou em quatro eixos a saber: formação continuada de orientadores de estudo e de professores alfabetizadores; materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais para as escolas; avaliações sistemáticas; e gestão, mobilização e controle social. (BRASIL, 2012). Tinha como centralidades o currículo inclusivo; integração entre os componentes curriculares; foco na organização do trabalho pedagógico; seleção e discussão de temáticas fundantes e ênfase na alfabetização e letramento das crianças.

Dessa forma, as escolas envolvidas no Programa organizaram seus trabalhos pedagógicos com foco na questão da alfabetização e letramento nos três primeiros anos de escolarização, articulando temáticas de diferentes áreas do conhecimento, mobilizadas para a compreensão da realidade.

A emergência do Pnaic atendia a meta 5 do PNE nº 13.005/14 que prevê a alfabetização de todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental (BRASIL, 2014a). Entretanto, divergindo do PNE, a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da BNCC, estabelece que no primeiro e no segundo ano do ensino fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, de modo que se garanta aos estudantes a apropriação do sistema de escrita alfabética, a compreensão leitora e a escrita de textos com complexidade adequada à faixa etária dos estudantes. (BRASIL, 2017, n.p.).

Pesquisa realizada por Morais (2020) constata que a “Base” adota uma visão associacionista de aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética, sugere uma progressão pouco clara do ensino das correspondências entre grafemas e fonemas e não debate as relações entre a alfabetização e o letramento. Ademais, prioriza a leitura e a produção de textos “curtos”, não explicita o ensino de diferentes estratégias de compreensão leitora antes do terceiro ano do ensino fundamental. Reduz o conceito de alfabetização, nesse sentido, a uma noção, há muito tempo questionada, de instrumentalização das práticas de leitura e escrita.

Também divergindo do PNE e do Pnaic, a Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída, em um contexto de crise política, econômica, social e ética, pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, se desdobra, entre outros, no Programa Tempo de Aprender, Alfabetização Baseada na Ciências (ABC), desconsiderando pesquisas no âmbito da alfabetização e letramento e saberes de professores alfabetizadores do país. Mortatti (2019) adverte que a PNA:

[...] pode representar apenas reedição ou mais um capítulo da querela dos métodos, “para inglês ver” ou para desviar a atenção da célere destruição “democrática e modernizadora” do Estado de Direito; a ameaça de “guerra dos métodos”, e a cruzada ideológica em curso podem vir a se mostrar inglórias e fracassadas; e a comprovação da ausência de provas para as desejadas “vitórias sobre a memória” pode vir a denunciar inverdades científicas, obrigando à invalidação de processos de *Science fare*, à punição de seus agentes e à reparação histórica dos injustamente acusados/punidos. Pode ser, também, que, apesar de todos os esforços de resistência, a PNA cumpra seus objetivos. E, neste caso, talvez se possa imaginar um futuro distópico, em que gerações seguintes nos inquirirão sobre o que fizemos ou deixamos de fazer como responsáveis pelo legado que lhes deixamos. (MORTATTI, 2019, p. 49).

Diante do exposto, entendemos que o início do período escolar se constitui em um momento importante para as crianças do ensino fundamental, principalmente, para aquelas que não tiveram acesso à educação infantil. É nesse momento que, na perspectiva do letramento,

são apropriados e consolidados conhecimentos fundamentais do sistema alfabético. Para tanto, torna-se necessário o desenvolvimento de atividades significativas que incentivem as crianças a explorar, experimentar, organizar e reorganizar informações, tendo em vista a construção e reconstrução do conhecimento. A esse respeito, Araújo (1998) defende que sejam asseguradas nos primeiros anos de escolarização vivências com a leitura e a escrita que tenham relevância e significado para a vida da criança. Utilizando os termos de Vigotsky (1998):

[...] a escrita deve ter significado para as crianças, uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então poderemos estar certos que ela se desenvolverá não como um hábito de mão e dedos, mas como forma nova e complexa de linguagem. (VIGOTSKY, 1998, p.134).

Sobre a questão da alfabetização e letramento, Soares (2004) adverte que:

[...] no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2004, p. 14).

Compreendemos, portanto, que a aprendizagem mecânica da leitura e escrita, que não se sustente nos conhecimentos prévios das crianças, bem como na compreensão dos usos e funções da linguagem, não tem sentido. Geraldi (2011) alerta que reduzir a alfabetização à apropriação da técnica, domínio do código da leitura e da escrita e das relações fonema/grafema, do uso dos instrumentos com os quais se escreve é retirar desse processo qualquer cunho político. Como se a técnica fosse neutra e como se seu uso - os sentidos que faz circular - fosse independente de interesses sociais. Sendo assim, o processo de alfabetização, precisa considerar também o letramento, o que significa favorecer às crianças a compreensão sobre o funcionamento do sistema alfabético, articulando às aprendizagens relativas aos usos sociais da oralidade e da escrita.

Na perspectiva de Gontijo (2014), a compreensão da alfabetização deve levar em conta, sobretudo:

[...] os contextos históricos e sociais em que ela ocorre e, desse modo, precisa ser concebida como prática social e cultural que se desenvolve de diferentes maneiras, em diferentes contextos, para atender a finalidades específicas dos grupos humanos que utilizam a leitura e escrita para fins sociais, profissionais, entre outros. Porém, não se pode perder de vista que a alfabetização precisa tornar-se um elemento fundamental para a libertação e mudança social. (GONTIJO, 2014, p. 14).

Nessa linha de raciocínio, Freire (2011) tece críticas à alfabetização mecânica, centrada na memorização, na qual os alfabetizandos são levados a repetir, inúmeras vezes, sincronizadamente: la, le, li, lo, lu; ba, be, bi, bo, bu; ta, te, ti, to, tu, ladainha monótona que implica sobretudo uma falsa concepção do ato de conhecer. Para o autor, “não basta ler ‘Eva viu a uva’. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho” (FREIRE, 1991). Nessa perspectiva, para além do domínio do sistema de escrita, torna-se necessário a leitura crítica das relações econômicas e sociais da sociedade na qual o educando está inserido.

Ainda de acordo com Soares (2004), os chamados pré-requisitos para a aprendizagem da escrita, que caracterizariam a criança “madura” para ser alfabetizada, princípio dos métodos “tradicionais” de alfabetização, são negados por uma visão interacionista, que rejeita uma ordem hierárquica de habilidades, afirmando que a aprendizagem se dá por uma progressiva construção do conhecimento, na relação da criança com o objeto “língua escrita”.

Nessa concepção, o sujeito constrói o conhecimento na relação com o objeto de aprendizagem. A alfabetização e letramento não ocorrem, por meio de tarefas mecânicas ou conhecimento descontextualizados de letras e sílabas, ao contrário, constituem-se em um longo processo, no qual a criança observa, estabelece relações, interioriza, questiona, formula e reformula hipóteses, no sentido de desenvolver habilidades que a permita utilizar a escrita em diferentes situações sociais.

Em tal perspectiva, a organização da escolaridade em ciclos nos três primeiros anos do ensino fundamental pode se constituir, desde que os órgãos gestores do sistema educacional garantam as condições necessárias para sua atuação, em uma alternativa mais adequada ao desenvolvimento da alfabetização e letramento, considerando a ampliação do tempo de aprendizagens, bem como a adoção de práticas avaliativas inclusivas e processos metodológicos que reconheçam e atendam diferentes necessidades de aprendizagens.

Dessarte, a discussão engendrada neste capítulo apresentou discussões sobre as políticas públicas e políticas educacionais, especificamente, sobre a organização da escolaridade em ciclos no contexto do ensino fundamental. A partir da discussão,

compreendemos que os organismos internacionais vinculados às grandes potências econômicas, em sintonia com a lógica capitalista, têm apresentado parâmetros globais para o sistema educacional brasileiro, dentre eles, a criação da política do ensino fundamental de nove anos, a qual trouxe implicações políticas e pedagógicas para escola, como a adequação do PPP, ressignificação da proposta curricular, adequação da infraestrutura física e aquisição de materiais pedagógicos, adequação da proposta pedagógica da educação infantil, dentre outros. Compreendemos, ainda, que as mudanças necessárias ao ensino fundamental precisam ir além da ampliação do acesso e permanência dos estudantes na escola. Torna-se necessário avançar para a apropriação dos objetos de conhecimentos necessários à participação social e transformação da realidade dos sujeitos.

O estudo demonstrou que romper com a lógica da seriação que permeou o sistema educacional brasileiro durante várias décadas e promover a atuação da organização da escolaridade em ciclos, não é algo fácil, impõe muitos desafios. Exige uma reestruturação do sistema educacional, principalmente no que tange ao currículo, às práticas de avaliação utilizadas, organização do trabalho pedagógico, bem como a apropriação dos conhecimentos relacionados à política de ciclos por parte dos profissionais que compõem o quadro de magistério dos sistemas de ensino. Para tanto, importa a difusão e construção de conhecimentos que fundamentam a organização da escolaridade em ciclos no contexto escolar, bem como o reconhecimento da importância do coordenador pedagógico, tendo em vista que a sua função articuladora, formadora e transformadora favorece a atuação de políticas educacionais que implicam em mudanças de paradigmas.

Assim, no próximo capítulo, apresentaremos o percurso metodológico trilhado no desenvolvimento desta investigação, a fim de alcançarmos os objetivos propostos neste estudo.

4 ITINERÁRIO METODOLÓGICO

O método, isto é, o caminho seguido, se contempla como um meio de cognição: mas o método vem determinado em todos os pontos pelo objetivo a que conduz. Por isso, a prática reestrutura toda a metodologia da ciência. (VYGOTSKI, 1991, p. 357).

Este capítulo tem como finalidade apresentar o percurso trilhado nesta pesquisa. Nesse sentido, fundamenta o paradigma epistemológico que alicerça nossa trajetória, expõe e justifica a natureza e procedimentos de pesquisa utilizados, como também revela os instrumentos metodológicos que foram aplicados para se obter respostas à questão central da pesquisa. Apresenta, ainda, a base de sustentação da análise de dados, os sujeitos da pesquisa, o contexto de estudo e a justificativa para a sua escolha.

4.1 BASE EPISTEMOLÓGICA

A pesquisa compreende uma atividade humana que envolve o desenvolvimento de várias ações, o confronto entre teoria e prática no sentido de buscar respostas para determinada questão-problema, por meio de um método, ampliando ou construindo novos conhecimentos. Minayo e Sanches (1993) apontam que o conhecimento científico é sempre uma busca de articulação entre uma teoria e a realidade empírica e o método é o fio condutor para se formular essa articulação. Assim sendo, o método é essencial em todo o processo da pesquisa, incluindo a definição da base epistemológica.

Encontramos alicerce para essa investigação na abordagem histórico-cultural, a qual busca compreender o contexto no qual os sujeitos vivem e trabalham, a partir de suas contradições e dentro de um processo em constante transformação. Homens e mulheres são considerados seres históricos e sociais que não nascem prontos, modificam-se à medida que interagem no ambiente social. Como descrito por Luria (2017, p.250), “[...] as características básicas da atividade mental humana podem ser entendidas como produtos da história social-elas estão sujeitas a mudanças quando as formas de prática social se alteram; são, portanto, sociais em sua essência”.

Nessa concepção, o conhecimento não se traduz em uma verdade absoluta. O sujeito do conhecimento ao modelar suas ações e operações conceituais com base na interação com o outro, não procura uma verdade objetiva, determinante e fixa, mas as proposições que são validadas no processo de argumentação, no qual se alcança, ou não, o consenso. Nesses termos,

a verdade é dinâmica e contextualizada, resultado da interação entre os sujeitos, em determinado lugar e momento histórico.

O conhecimento, nessa ótica, implica em uma ação compartilhada, é construído socialmente na relação estabelecida entre o sujeito que conhece e o objeto a ser conhecido. Nesse processo de interação, o sujeito se deparará com conflitos, os quais o desafiarão a encontrar as possíveis soluções, possibilitando a construção e reconstrução de novos conhecimentos. É por meio da sua ação sobre o mundo que se transforma, se desenvolve e constrói novos aprendizados.

De acordo com Vóvio (1999), o processo de interação social é responsável por mudanças significativas no comportamento, pois viabiliza ao sujeito a aquisição de recursos e instrumentos desenvolvidos pela sociedade no decorrer da sua trajetória. Complementando, Rego (2014) afirma que o homem se constitui como tal por meio de suas interações sociais, sob esse ângulo, é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações que são produzidas em uma determinada cultura.

Nessa perspectiva, a linguagem se desenvolve a partir de influências de natureza sócio-históricas, não sendo apenas uma expressão do conhecimento adquirido pelo sujeito, ela é dialógica, social, opaca, manifesta-se de diversas formas e possibilita que o sujeito tome consciência de si próprio. Na ótica de Vygotsky (1998), a linguagem foi elaborada na história social do homem e essa condição especificamente humana, o habilita a providenciar instrumentos auxiliares na resolução de tarefas consideradas difíceis, a superar impulsividade, a discutir e planejar uma solução para um problema antes de resolvê-lo, bem como a controlar seu próprio comportamento. Afirma Vigotsky (1998) que:

[...] a linguagem surge inicialmente como um meio de comunicação entre a criança e as pessoas em seu ambiente. Somente depois, quando da conversão em fala interior, ela vem organizar o pensamento da criança, ou seja, torna-se uma função mental interna. [...] da mesma maneira que as interações entre a criança e as pessoas no seu ambiente desenvolvem a fala interior e o pensamento reflexivo, essas interações propiciam o desenvolvimento do comportamento voluntário da criança. (VIGOTSKY, 1998, p.117).

É por meio da linguagem que os sujeitos se apropriam da cultura, interagindo entre si, com o ambiente e com a história. Nessa trilha, a linguagem é considerada como um instrumento de mediação com o mundo. Considerado conceito chave da teoria histórico-cultural, a mediação na visão de Oliveira (2002):

[...] é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. [...] o processo de mediação, por meio de instrumentos e signos, é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, distinguindo o homem dos outros animais. (OLIVEIRA, 2002, p.26, 33).

Corroborando com essa linha de pensamento, Rêgo (2014) cita que a relação do sujeito com o mundo é mediada por meios que se constituem nas “ferramentas auxiliares” da atividade humana, sendo exclusividade da espécie humana a criação dessas ferramentas e é por meio dos instrumentos e signos que os processos de funcionamento psicológico são fornecidos pela cultura.

É pertinente destacar, que na pesquisa que tem como alicerce a abordagem histórico-cultural, o pesquisador e o sujeito, que se apresenta e se manifesta na complexidade das experiências vividas, estarão em constante diálogo. Não falamos sobre o contexto, nem sobre os sujeitos, ao contrário, destacamos que a pesquisa foi desenvolvida com os sujeitos. Valemos da reflexão de Bakhtin (1997) para reforçar o que aqui defendemos:

[...] as ciências exatas são uma forma monológica de conhecimento: o intelecto contempla uma coisa e pronuncia-se sobre ela. Há um único sujeito: aquele que pratica o ato de cognição (de contemplação) e fala (pronuncia-se). Diante dele, há a *coisa muda*. Qualquer objeto do conhecimento (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido a título de coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado a título de coisa porque, como sujeito, não pode, permanecendo sujeito, ficar mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser *dialógico*. (BAKHTIN 1997, p. 403 grifos do autor).

Contribuindo com essa reflexão, Freire (2014) afirma que o diálogo é esse encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronuncia-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Essa é a razão pela qual não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados desse direito. Porque é encontro de homens e mulheres que pronunciam o mundo, não deve ser doação do pronunciar de uns sobre os outros, é um ato de criação.

Nesse encontro de ideias, os sujeitos, em uma perspectiva colaborativa, questionam, refletem a realidade e trabalham, em conjunto, na análise e resolução de problemas, compartilhando a responsabilidade na tomada de decisões, posicionando-se como pessoas capazes de transformar-se e de transformar o seu contexto. Assim, a co-laboração, como

aspecto importante da ação dialógica, pode realizar-se apenas na comunicação e o diálogo, que é sempre comunicação, funda a co-laboração. (FREIRE, 2014).

Dessa forma, o diálogo passa a ser uma ferramenta extremamente útil no processo de pesquisa. Isso porque o pesquisador e o sujeito estão em constante interação no processo de investigação. Quem investiga não é mais alguém que fica no lugar da contemplação e pronúncia sobre objeto. Ao contrário, constitui-se como alguém que interage no contexto estudado, uma vez que seu interesse se situa na análise de um problema e como ele se manifesta na realidade cotidiana do sujeito.

Diante do exposto, sublinhamos que, no processo investigativo, outras concepções orientaram nosso caminho, pois entendemos que existiu complementaridade entre diferentes abordagens epistemológicas. Conforme Almeida (2016), nenhuma teoria consegue abarcar toda a complexidade dos fenômenos que desejamos estudar, no entanto, apesar das limitações que possa ter, é um valioso alicerce para aprimorarmos nosso olhar para a compreensão do objeto de estudo, em nosso caso, a atuação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) na difusão de conhecimentos da organização da escolaridade em ciclos.

4.2 NATUREZA E PROCEDIMENTOS

Considerando as características adquiridas por esta pesquisa, a abordagem metodológica utilizada foi de natureza quanti-qualitativa. Não investigamos apenas em razão de resultados, a nossa intencionalidade foi o estudo do comportamento a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação (BOGDAN; BIKLEN, 1994). No entanto, não desprezamos os dados quantificáveis. No nosso entendimento, em consonância com Gamboa (1995):

[...] na medida em que inserimos os dados na dinâmica da evolução do fenômeno e este dentro de um todo maior compreensivo, é preciso articular as dimensões qualitativas e quantitativas em uma inter-relação dinâmica, como categorias utilizadas pelo sujeito na explicação e compreensão do objeto. (GAMBOA, 1995, p.106).

Gatti (2001) contribui afirmando que:

[...] é preciso considerar que os conceitos de quantidade e qualidade não são totalmente dissociados, na medida em que de um lado a quantidade é uma interpretação, uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se manifesta (portanto não é uma qualificação dessa grandeza) e, de outro, ela precisa ser interpretada qualitativamente, pois sem relação a algum referencial não tem significação em si. (GATTI, 2001, p.74).

Do ponto de vista epistemológico, de acordo com Minayo e Sanches (1993), não há hierarquia entre as duas abordagens, nenhuma é mais científica do que a outra. Para as autoras, não adianta ao pesquisador utilizar instrumentos altamente sofisticados de mensuração quando estes não se adequam à compreensão de seus dados ou não respondem à questão de pesquisa. Dessa forma, uma investigação, por ser quantitativa, não a torna melhor que outra, “[...] ainda que prenda à manipulação sofisticada de instrumentos de análise, caso deforme ou desconheça aspectos importantes dos fenômenos ou processos sociais estudados” (MINAYO; SANCHES, 1993, p.247). De igual modo, conforme as autoras, uma abordagem de natureza qualitativa em si não garante a compreensão do objeto de estudo em profundidade. Nesse trilha, Minayo e Sanches (1993) alertam que se a relação entre:

[...] quantitativo e qualitativo, entre objetividade e subjetividade não se reduz a um *continuum*, ela não pode ser pensada como oposição contraditória. Pelo contrário, é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais “ecológicos” e “concretos” e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 247).

Nessa perspectiva quanti-qualitativa, buscamos alcançar os propósitos desta investigação, utilizando como procedimentos, as pesquisas bibliográfica, eletrônica, documental e de campo, como também o estudo de caso, tendo em vista o objeto de estudo. Na ótica de Yin (2010), o objetivo do estudo de caso não é saber o quê e o quanto, mas o como e o porquê. Ainda segundo o autor, esse estudo é aconselhável quando o enfoque está sobre um fenômeno contemporâneo no contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos, utilizando, nesse processo, fontes múltiplas de informações.

Dentro dessa linha de raciocínio, Amado (2009) acentua que o estudo de caso, para lá da combinação possível com outras estratégias investigativas e das diferentes técnicas de recolha e de análise de dados que possa empregar, possui como características que melhor o definem, por um lado, o foco nos fenômenos a estudar dentro de um contexto (social, cultural, institucional, temporal, espacial, etc.), e, por outro lado, o objetivo de explicar, compreender o que lhe é específico e, de algum modo, determinado pelo contexto.

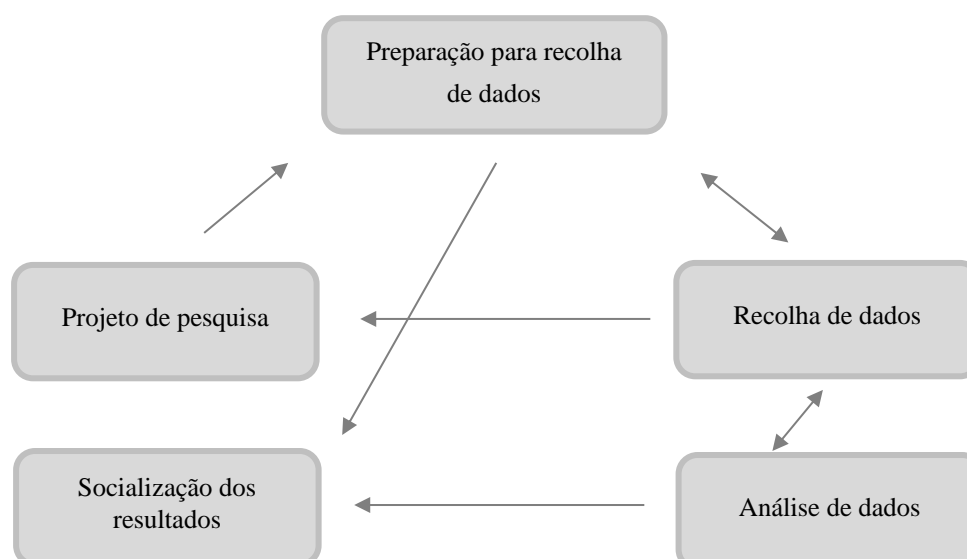
Em sintonia com Gil (2002), Yin (2010) e Amado (2009), Lüdke e André (2013) definem características fundamentais do estudo de caso, como verificamos no Quadro 15.

Quadro 15- Características do estudo de caso

CARACTERÍSTICAS	COMENTÁRIOS
Visam à descoberta	O (a) pesquisador (a) procurará manter-se aberto a novos conhecimentos que poderão surgir, mesmo partindo de pressupostos teóricos iniciais.
Enfatizam a interpretação em contexto	Deverá levar sempre em consideração o contexto em que cada caso se situa para que se tenha uma apreensão mais clara do objeto.
Objetivam retratar a realidade de forma completa e profunda	Levará em consideração a complexidade natural das situações e as inter-relações entre os seus componentes.
Usam uma variedade de fontes de informação	Poderá cruzar informações, descobrir novos dados.
Permitem generalizações naturalísticas	Deverá relatar suas experiências durante a investigação de modo que o leitor do relatório final da pesquisa poderá associar dados encontrados no estudo com dados que são frutos das suas próprias experiências pessoais.
Procuram representar os pontos de vista diferentes e, às vezes em conflito, presentes numa dada situação	Levará em conta que a realidade poderá ser vista sob diferentes aspectos, não havendo uma única que seja mais verdadeira.
Utilizam uma linguagem clara e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa	Deverá considerar que o caso é construído durante o processo de estudo; ele só se materializa enquanto caso, no relatório final.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos estudos de Lüdke e André (2013).

Assim, entendemos que o estudo de caso é uma forma de investigar um tópico empírico seguindo um conjunto de procedimentos definidos previamente (YIN, 2010). Nessa linha, a Figura 11 ilustra o *design* que estabelecemos para esta investigação.

Figura 11 – Etapas desenvolvidas na pesquisa

Fonte: Elaborado pela autora a partir das ideias de Yin (2010).

Iniciamos nossa investigação pela ressignificação do projeto de pesquisa, realizando uma busca nos sites da Capes, BDTD e *SciELO* sobre o objeto de estudo, delineando a problemática, questão central da investigação, questões orientadoras e objetivos. Na segunda

etapa, nos preparamos para a pesquisa empírica. Nesse momento, aprofundamos estudos teóricos por meio de pesquisa bibliográfica e eletrônica, construímos os instrumentos de pesquisa, fizemos uma análise do contexto de estudo e entramos em contato com o prefeito municipal, secretária de educação, gerente do ensino fundamental anos iniciais, gestoras escolares, coordenadores pedagógicos, professores e presidente do Conselho Municipal de Educação (CME) para apresentar o objeto e objetivo da pesquisa. Na terceira etapa, realizada após o processo de qualificação, buscamos fazer a recolha dos dados no *lócus de estudo*, atentando para todas as fontes, mesmo aquelas que, a princípio, poderiam parecer irrelevantes, tendo em vista que a variedade e detalhamento das informações possibilitaram um maior conhecimento do nosso objeto. Após a recolha, fizemos a análise de dados e, por fim, socializamos os resultados por meio do relatório final de pesquisa. Assim, importa acentuar que a realização desta pesquisa, segundo Yin (2010), consistiu em um processo interativo.

Entendemos que o estudo de caso foi adequado ao objeto desta investigação, pois possibilitou, a partir de fontes variadas de informações, uma análise do contexto e dos processos envolvidos no fenômeno em estudo, permitindo, assim, compreendermos a atuação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) na difusão de conhecimentos que fundamentam a organização da escolaridade em ciclos nos anos iniciais do ensino fundamental na rede municipal de ensino do município de São Sebastião do Passé- BA.

No que concerne à pesquisa bibliográfica e eletrônica, utilizamos livros, sites de periódicos científicos, teses e dissertações sobre a temática investigada, com o intuito de identificarmos como a literatura vem tratando os conceitos principais da nossa pesquisa, bem como aprofundarmos os conhecimentos teóricos acerca do nosso objeto. É interessante destacar, no entanto, que este estudo foi ampliando-se no desenvolvimento da investigação.

Na visão de Oliveira (2008), o mais importante para quem faz opção pela pesquisa bibliográfica é ter a certeza de que as fontes a serem pesquisadas já são reconhecidas do domínio científico. A referida autora apresenta, como vantagem desse procedimento, o estudo direto em fontes científicas, sem precisar recorrer diretamente aos fatos/fenômenos da realidade empírica. Na concepção de Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos e sua principal vantagem está no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.

Ao iniciarmos o processo da pesquisa bibliográfica, refletimos sobre o que já sabíamos acerca do objeto de estudo, refletimos, ainda, sobre as seguintes questões: quais as categorias

teóricas que deverão ser abordadas na pesquisa? Quais os estudos sobre a nossa temática? Quais os pontos divergentes e convergentes sobre a temática? O que deve ser priorizado no referencial teórico? Mesmo com tantas inquietações nos propusemos a caminhar e dar início à investigação, pois “[...] ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”. (FREIRE, 1998, p.155).

Partindo dessas reflexões, realizamos uma pesquisa eletrônica acerca do objeto em questão no site da *SciELO*, utilizando como critério de inclusão os trabalhos publicados no período de 2013 a 2018. A delimitação desse período justifica-se porque tomamos como referência a revisão realizada anteriormente por Oliveira (2017) sobre o coordenador pedagógico, no período de 1988 a 2012. Utilizamos, inicialmente, coordenador pedagógico, coordenadora pedagógica, coordenação pedagógica, orientador pedagógico e supervisão escolar como descritores. Em seguida, inserimos os descritores coordenador pedagógico e política de ciclo. Posteriormente, coordenador pedagógico; ciclo; difusão do conhecimento. Selecionamos todos os artigos publicados e analisamos os resumos, procurando identificar o objeto de estudo, objetivos, questão de pesquisa e os resultados. Foram encontradas 16 (dezesseis) pesquisas relacionadas, conforme mostra o Quadro 16.

Quadro 16 - Produções acadêmicas relacionadas à coordenação pedagógica/ coordenador(a) pedagógico(a) encontradas no site da *SciELO* - período 2013 a 2018

ANO			2013	2014	2015	2016	2017	2018	TOTAL
SciELO			-	01	02	03	06	04	16

Fonte: Elaborado pela autora. SciELO (2019).

Objetivando ampliar a pesquisa, fizemos um mapeamento, por meio do banco de teses e dissertações da Capes e BDTD das produções acadêmicas sobre o coordenador pedagógico, considerando, também, como base o período de 2013 a 2018 e utilizando os mesmos descritores anteriores. Com as dissertações e teses, utilizamos o mesmo procedimento, ou seja, lemos todos os resumos, procurando identificar o objeto de estudo, objetivo, questão de pesquisa e os resultados. Quando os referidos itens não estavam explícitos no resumo, recorríamos à introdução e às considerações finais. Identificamos 224 (duzentos e vinte e quatro) resultados de pesquisas, sendo 203 (duzentos e três) de mestrado e 21 (vinte e um) de doutorado, conforme verificamos no Quadro 17.

Quadro 17 - Produções acadêmicas relacionadas à coordenação pedagógica/ coordenador(a) pedagógico(a) encontradas na Capes e BDTD - período 2013 a 2018

ANO/ NÍVEL	2013	2014	2015	2016	2017	2018	TOTAL
Mestrado	27	29	23	38	45	41	203
Doutorado	05	04	04	02	03	03	21
Total	32	33	27	40	48	44	224

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Capes (2020); BDTD (2020).

Observando o Quadro 17, observamos um crescimento nos últimos anos, com destaque para o ano de 2017. Percebemos, ainda, que o desenvolvimento de pesquisas relacionadas ao(à) coordenador(a) pedagógico(a) não é algo novo. Pelo contrário, essa temática vem despertando interesse em vários pesquisadores ao longo dos últimos anos.

A análise dos resumos dos artigos publicados no site da *SciELO*, dissertações e teses nos permitiram identificar que ainda há lacunas no conhecimento acerca da temática, por exemplo, a relação entre o coordenador pedagógico e a difusão de conhecimentos que fundamentam a organização da escolaridade em ciclos no contexto escolar.

Diante do exposto, propomo-nos a apresentar um estudo acerca da atuação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) no processo de difusão de conhecimentos que fundamentam a organização da escolaridade em ciclos nos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas da rede municipal de ensino do município de São Sebastião do Passé- BA, o que não foi evidenciado em nenhum estudo mapeado. A respeito das pesquisas que envolvem a escola, Abrucio (2007) sublinha que:

[...] há uma dominância de pesquisas macros, e pouquíssimo conhecimento qualitativo das escolas e da comunidade ao seu redor. Esse desequilíbrio produz visões que enxergam bem a ‘floresta’, mas não as árvores – e sem conhecer estas últimas, é impossível fazer reformas consequentes. Na verdade, o ambiente escolar (escola e seu entorno) ainda é pouco conhecido, na medida em que faltam estudos e visões de políticas que integrem a visão macro com o micro. (ABRUCIO, 2007, p.53).

Nessa trilha, apresentamos, no Quadro 18, alguns autores, dentre outros, que elegemos a fim de dar embasamento teórico a nossa pesquisa, de acordo com as categorias construídas. Sobre as categorias, Lüdke e André (2013) afirmam que seu processo de construção não é algo fácil, elas brotam, inicialmente, do arcabouço no qual sustenta a investigação. No entanto, o conjunto inicial de categorias vai ser modificado na dinâmica de confronto entre a parte empírica e teórica, o que origina novas concepções e, conseqüente, novos focos de interesse.

Na opinião das autoras, não existem padrões para criação das categorias, porém um quadro teórico consistente pode favorecer uma definição inicial mais segura.

Quadro 18 – Relação entre categorias e referências teóricas

CATEGORIAS	REFERÊNCIAS TEÓRICAS
Difusão de Conhecimentos	Galeffi (2011); Fróes Burnhan (2012); Ribeiro, Menezes e Campos (2016); Polanyi (1962; 2010); Freire (2017); Takeuchi e Nonaka (2008).
Atuação do(a) coordenador(a) pedagógico(a)	Almeida, Placco e Souza (2010; 2015; 2016; 2018); Placco, Almeida e Souza (2015); Atta (2002); Domingues (2014); Libâneo (2018); Vasconcelos (2010).
Organização da escolaridade em ciclos	Mainardes (2001; 2007; 2009); Paro (2001; 2011; 2016); Barreto e Mitrulis (1999); Freitas (2003); Alavarse (2009); Ball, Maguire e Braun (2016).
Política do ensino fundamental	Mainardes (2001; 2007; 2009); Ball (2011); Paro (2016); Boneti (2011); Oliveira (2016; 2017; 2018); Veiga e Silva (2018); Soares e Fernandes (2018); Ball, Maguire e Braun (2016).

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

As leituras realizadas possibilitaram o aprofundamento teórico acerca das categorias analíticas, no sentido de alicerçar o processo da investigação considerando a construção e, posteriormente, as análises dos instrumentos de pesquisa.

Realizamos, ainda, a pesquisa documental por considerar sua relevância para esse trabalho, tendo em vista o número significativo de documentos voltados para o objeto em estudo. A pesquisa documental é caracterizada pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação. Nesses termos, o trabalho do pesquisador requer uma análise mais cuidadosa, visto que os documentos não passaram antes por nenhum tratamento científico. (OLIVEIRA, 2008).

Assim sendo, com base nos estudos de Ludke e André (2013), os documentos analisados nesta pesquisa, os quais serão discriminados mais adiante, constituem-se como uma fonte importante de dados onde podem ser retiradas evidências que fundamentem informações e declarações do pesquisador. Não são apenas fontes de informação contextualizadas, mas surgem em um determinado contexto, lhes fornecendo informações.

No atinente à pesquisa de campo, em conformidade com Minayo (2012), permitiu a nossa aproximação com a realidade sobre a qual a questão de pesquisa foi formulada, como também contribuiu para a interação com os sujeitos que colaboraram com a investigação e construção do conhecimento empírico. Concordamos com a autora de que esta fase depende da clareza do questionamento apresentado, do levantamento bibliográfico realizado que permite ao pesquisador partir do conhecimento já existente.

4.3 LÓCUS DA PESQUISA

Quanto ao contexto de estudo, definimos o município de São Sebastião do Passé como o ambiente para o trabalho de campo. O critério fundamental para a escolha desse local, como base para a efetivação desta pesquisa, sustentou-se nos seguintes aspectos:

- trata-se de um município com equipe de coordenadores pedagógicos;
- tem sistema de ciclos implantado nos anos iniciais do ensino fundamental desde o ano de 2006;
- possui viabilidade de acesso para a recolha de dados, em virtude da frequência necessária de visitas às escolas para a realização da pesquisa;
- resultados apresentados na ANA;
- envolve um aspecto subjetivo, resultado do nosso engajamento pessoal e comprometimento com a educação pública sebastianense, que se fortalece no sentido de pertencimento a esta comunidade.

Justificamos, ainda, que definimos o município de São Sebastião do Passé- BA para realização do estudo de caso em virtude do nosso interesse, conforme Lüdke e André (2013, p.20), incidir “[...] naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações”. A respeito dessa questão, Yin (2010) considera, também, como justificativa para o estudo de caso único, o caráter revelador. Essa natureza reveladora emerge quando um investigador tem a possibilidade de observar e analisar um fenômeno previamente inacessível à investigação científica como, por exemplo, pesquisas em que, embora de fácil acesso e localização, não tenham suscitado interesse em outros pesquisadores, mesmo sendo comum em todo país.

O município de São Sebastião está situado no Território²² de Identidade da Região Metropolitana de Salvador, formado pelos municípios de Dias D'Ávila, Camaçari, Candeias, Itaparica, Lauro de Freitas, Madre de Deus, Mata de São João, Pojuca, Salvador, São Francisco do Conde, São Sebastião do Passé, Simões Filho, Vera Cruz. No capítulo 6 deste estudo

²² O governo da Bahia, com o objetivo de identificar prioridades temáticas definidas a partir da realidade local, possibilitando o desenvolvimento equilibrado e sustentável entre as regiões, passou a reconhecer a existência de 27 Territórios de Identidade, constituídos a partir da especificidade de cada região. Sua metodologia foi desenvolvida com base no sentimento de pertencimento, onde as comunidades, através de suas representações, foram convidadas a opinar. (BAHIA, 2021).

trataremos, especificamente, dos aspectos geográficos, históricos, socioeconômicos e culturais da referida municipalidade.

4.4 SUJEITOS DA PESQUISA

A nossa pesquisa foi realizada tendo em vista o estabelecimento de uma relação dialógica com os sujeitos das escolas, respeitando as singularidades de cada um, pois como afirma Brandão (2003, p. 38) “[...] cada um é em si mesmo uma parte de conexões através da peculiaridade de suas diferenças, quanto ao teor de vivências e conhecimentos com que se apresentam diante de um outro ser humano em um momento de interação”.

Os sujeitos da pesquisa são coordenadores pedagógicos, professores e gestores escolares do ensino fundamental anos iniciais, da rede municipal de ensino do município de São Sebastião do Passé - BA, os quais atuam em instituições escolares com sistema de ciclos, identificadas no Quadro 19, por questões éticas, através dos códigos E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7 e E8.

Quadro 19- Número de coordenadores(as) pedagógicos(as), gestoras escolares e professoras que participaram da pesquisa

ESCOLAS	COORDENADORES (AS) PEDAGÓGICOS(AS)	GESTORES ESCOLARES	PROFESSORAS
E1	1	1	5
E2	1	1	3
E3	1	1	5
E4	1	1	3
E5	1	1	4
E6	1	1	3
E7	1	1	3
E8	1	1	3
Total	8	8	29

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Das 21 (vinte e um) escolas da rede municipal de ensino que atendem ao ensino fundamental anos iniciais, desenvolvemos a pesquisa em 8 (oito) unidades localizadas na sede e zona rural do município. Justificamos essa escolha porque as escolas destacadas ofertam a organização da escolaridade em ciclos, participaram das avaliações externas ANA, bem como foram receptivas ao desenvolvimento desta pesquisa.

Os gestores, coordenadores pedagógicos e professores que compõem a amostra da pesquisa foram selecionados com base no seguinte critério: atuação nos anos iniciais de alfabetização (1º ao 3º ano) no período de 2011 a 2019. Consideramos o ano de 2011 porque foi a partir desse ano que Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, a qual fixou Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, determinou que mesmo quando o sistema de ensino ou a escola fizessem opção pelo regime seriado, considerassem os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção (BRASIL, 2010 n.p.). O ano de 2019 é justificado, tendo em vista a possibilidade anunciada de mudança na rede municipal de ensino, no ano de 2020, na organização da escolaridade em ciclo para dois anos (1º e 2º ano).

Na definição dos sujeitos participantes, consideramos os estudos de Chizzotti (2010) a respeito de que na pesquisa qualitativa todos os partícipes são reconhecidos como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam, pois têm um conhecimento prático e representações relativamente elaboradas que formam uma concepção de vida e orientam as suas ações individuais.

Consideramos, nesse sentido, que os coordenadores pedagógicos, gestoras escolares e professoras diante de seus saberes, das suas vivências, das suas histórias no âmbito escolar ajudaram muito no processo de investigação. Nas palavras de Chizzotti (2010, p. 84), buscamos criar uma relação dinâmica e colaborativa com os partícipes, tendo em vista que “[...] uma relação viva e participante é indispensável para se apreender os vínculos entre as pessoas e os objetos e os significados que são construídos pelos sujeitos”.

Compreendemos, de acordo com Ezpeleta e Rockwel (1989), que cada sujeito é uma pessoa com a qual interagimos, que ensina as coisas, que possibilita descobrir seus mundos e outras visões dos nossos e, ademais, nos enriquece. Um alguém concreto com o qual devemos nos relacionar numa tarefa comum e que, por isso mesmo, nos modifica de algum modo. A partir dessa compreensão, fomos para o trabalho de campo a fim de realizarmos a recolha dos documentos que subsidiaram a pesquisa, bem como aplicarmos os instrumentos metodológicos.

4.5 INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS

No que se referem aos instrumentos utilizados para obtenção de dados, valemo-nos da entrevista semiestruturada, da análise documental e do questionário on-line, no intuito de compreendermos as experiências e concepções dos sujeitos participantes da pesquisa acerca do objeto de estudo.

A entrevista é compreendida como um encontro interpessoal no qual é incluída a subjetividade dos sujeitos, torna horizontal as relações de poder, ou seja, considera, igualmente, a participação dos envolvidos. (SZYMANSKI, 2018). Como afirma Romanelli (1998), a subjetividade, elemento constitutivo da alteridade presente na relação entre sujeitos, não pode ser evitada, mas deve ser admitida e explicitada e, assim, controlada pelos recursos teóricos e metodológicos do pesquisador, vale dizer, da experiência que ele vai adquirindo no trabalho de campo.

Fizemos opção por esse instrumento porque, dentre outros, possibilita apreendermos junto aos sujeitos os sentidos construídos por eles em relação às suas experiências. Permite, também, “[...] correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na observação das informações desejadas” (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 34). Nessa linha, Woods (1996) afirma que são necessárias competências especiais para a realização da entrevista, que no seu âmago tem uma determinada pessoa demonstrando compreensão e empatia pelo outro e uma vez que isso tenha se iniciado, é necessário mobilizar outras competências, nomeadamente a escuta ativa, a qual revela ao entrevistado que o estamos a ouvir e, pontualmente, a construir interpretações, com a finalidade de manter o enquadramento interpretativo e o de fazer sentir-se “valorizado”.

Para realização da entrevista foi construído um roteiro de orientação (Apêndice B), contemplando “[...] perguntas abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (MINAYO, 2012, p. 64). As questões resultam de um processo de planejamento, dentro de uma ordem lógica para o entrevistador e com o essencial do que se pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado (AMADO, 2009). Com esse entendimento, valendo-nos dos esclarecimentos de Chizzotti (2010), realizamos a entrevista a partir de uma escuta ativa e atenta a todas as informações, intervindo com discretas interrogações de conteúdos relacionados aos interesses da pesquisa e buscando, a partir de uma atitude disponível à comunicação e diálogo descontraído, deixar o sujeito da pesquisa expressar-se sem receio

sobre sua prática, interpretando-a no contexto em que ocorreu. Para o autor, a entrevista exige cuidados especiais para garantir a cientificidade da técnica, a qualidade das informações recolhidas, o registro, como também a redução do volume de dados a elementos passíveis de análise.

Nessa ótica, elaboramos um roteiro com questões para a entrevista semiestruturada realizada com os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), tomando como base os objetivos propostos. O Quadro 20 expõe as questões elaboradas correlacionando com os objetivos da pesquisa.

Quadro 20- Correlação entre as questões da entrevista semiestruturada e os objetivos específicos

OBJETIVOS	QUESTÕES
<p>Descrever, em uma perspectiva analítica, a política do ensino fundamental anos iniciais.</p>	<p>Como está delineada a política do ensino fundamental de nove anos no município? Há condições necessárias para a atuação da política? Quais?</p> <p>Que compromissos precisam ser assumidos pela Secretaria Municipal da Educação para garantir a efetiva atuação da organização da escolaridade em ciclos no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental de nove anos?</p> <p>Quais processos metodológicos, didáticos e quais práticas avaliativas são vivenciadas para assegurar a organização curricular em ciclos?</p> <p>Que mecanismos são utilizados como espaços de diálogo entre escola e famílias para que estas tenham direito de saber e conhecer o sistema de ciclos?</p>
<p>Analisar as concepções dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), professores(as) e gestores(as) escolares acerca da organização da escolaridade em ciclos.</p>	<p>Qual a sua concepção acerca da organização da escolaridade em ciclos?</p> <p>Quais os procedimentos utilizados pelo coordenador pedagógico no acompanhamento da organização da escolaridade em ciclos?</p>
<p>Identificar e problematizar as atribuições dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) no processo de difusão de conhecimentos relacionados à organização da escolaridade em ciclos.</p>	<p>Como você compreende as atribuições da coordenação pedagógica? Quais as suas atribuições na escola?</p> <p>Quais saberes você considera necessários para atuar na coordenação pedagógica? E, especificamente, no âmbito do ciclo de alfabetização?</p> <p>Como contribui para favorecer os processos de difusão e construção de conhecimentos que fundamentam a organização da escolaridade em ciclos?</p> <p>Quais as estratégias de difusão do conhecimento relacionados à organização da escolaridade em ciclos você utiliza?</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Não obstante termos elaborado um roteiro para a entrevista, em alguns momentos houve a necessidade de ampliarmos as perguntas a fim de favorecer a compreensão de algumas questões. Importa acentuar, também, a construção de um roteiro de orientação que foi utilizado na entrevista com os gestores escolares. (Apêndice C).

Para realização das entrevistas, inicialmente, entramos em contato com as gestoras escolares e coordenadores(as) pedagógicos(as), por meio de ligação telefônica, convidando-os(as) para participarem da investigação. Desde o início procuramos estabelecer uma relação de confiança e promover a integridade da pesquisa, informando sobre o objetivo e centralidades das questões da entrevista e questionário. As gestoras e coordenadores(as) foram bastante atenciosos(as) e se dispuseram a contribuir com o trabalho. No diálogo com as gestoras, solicitamos os contatos das professoras que atuam no ciclo de alfabetização. Entramos em contato com as docentes por telefone e, também, fizemos o convite para participação na pesquisa. A receptividade foi unânime, falamos sobre os objetivos da investigação, bem como as centralidades das questões do questionário on-line.

Após aprovação do projeto de pesquisa, Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) n° 2 52908721.6.0000.5662, n° do Parecer: 5.132.688 pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Bahia (CEP/ICS/UFBA), agendamos um horário, de acordo com disponibilidade das gestoras escolares, para que pudéssemos realizar a entrevista. O mesmo procedimento foi realizado com os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as). Cada entrevista durou cerca de uma hora, foi realizada por meio eletrônico, como também presencialmente, obedecendo aos protocolos sanitários e de distanciamento social exigidos pela Organização Mundial de Saúde (OMS), por causa da pandemia provocada pela COVID-19. Destacamos que apenas duas coordenadoras pedagógicas, atendendo às orientações médicas, solicitaram que fizéssemos a entrevista de forma on-line.

No momento da entrevista, apresentamos o Termo de Consentimento Livre (TCL), acordamos que haveria a preservação do anonimato, informamos que o nome do sujeito em cada gravação seria substituído por um código, as gravações e as respectivas transcrições seriam guardadas em lugar seguro e os áudios seriam destruídos logo após o tratamento científico. Esclarecemos, ainda, que as informações não seriam utilizadas em prejuízo dos participantes. Apesar dessas medidas, salientamos que caso se sentisse eventualmente invadido ou incomodado, podia, voluntariamente, deixar de responder qualquer questão ou mesmo desistir da sua participação, sem qualquer prejuízo.

Após a entrevista, ouvimos o áudio e fizemos a transcrição. Quando todas as falas foram transcritas, ouvimos novamente, fizemos anotações de dados que nos chamavam atenção, e conferimos todos os registros. A partir daí, os dados foram codificados no intuito de garantirmos o anonimato do(a) participante na divulgação dos resultados da pesquisa.

No tocante à análise documental, consideramos como aporte fundamental para este estudo. Para Lüdke e André (2013, p. 45), essa técnica pode se constituir numa valiosa “[...] abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Por seu turno, Bardin (2011) defende que o objetivo da análise documental é a representação condensada da informação para consulta e armazenamento. Nesses termos, a fim de recolher informações que auxiliassem a nossa pesquisa, utilizamos os documentos elencados, no Quadro 21.

Quadro 21- Finalidade dos documentos analisados

ANO	DOCUMENTO	FINALIDADE	FONTE
2008	Lei Municipal nº 014/08 de 20 de junho de 2008 que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público de São Sebastião do Passé	Verificar as atribuições do coordenador pedagógico no âmbito do sistema e da escola.	Secretaria Municipal de Educação
2009	Lei Municipal de Estrutura Administrativa nº 005 de 2009	Analisar a estrutura do órgão gestor da educação municipal responsável pela implantação da política do ensino fundamental de nove anos e, por conseguinte, a organização da escolaridade em ciclo nos anos iniciais.	Secretaria Municipal de Educação
2015	Plano Municipal de Educação (PME)- Lei nº 005 de 2015	Analisar as metas e estratégias relacionadas aos anos iniciais do ensino fundamental.	Secretaria Municipal de Educação
2015	Resolução do CME nº 1 de 2015	Analisar as diretrizes para a oferta do ensino fundamental de 9 (nove) anos nas escolas da rede municipal de ensino do município.	Conselho Municipal de Educação
2019	Projeto Político-Pedagógico das escolas	Verificar como a política de ensino fundamental de nove anos, assim como a organização da escolaridade em ciclo é assegurada no PPP.	Unidades Escolares

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Os documentos identificados foram relevantes para a pesquisa, pois ampliaram a compreensão acerca do objeto em estudo, servindo-nos como base para o entendimento do processo de difusão da organização da escolaridade em ciclos nos contextos pesquisados. Conforme alerta Shiroma, Campos e Garcia (2005, p.439), “[...] nosso interesse ao trabalhar com documentos não está no texto em si como objeto final de explicação, mas como unidade de análise que nos permite ter acesso ao discurso para compreender a política”. Dessa forma, as autoras complementam que o texto não é tomado como ponto de partida absoluto, mas, sim, como objeto de interpretação.

Por fim, e não menos importante, utilizamos o questionário on-line que foi aplicado com as professoras atuantes no ciclo inicial de alfabetização (Apêndice D). Esse instrumento passou por uma fase de teste, assim como o roteiro de orientação da entrevista semiestruturada, no sentido de identificar possíveis falhas na linguagem e estrutura lógica dos itens. A fase de testagem contou com a colaboração de professoras, coordenadoras pedagógicas e gestores escolares de uma rede municipal de ensino pertencente ao Território da Região Metropolitana de Salvador, as quais teceram sugestões e posicionaram-se favoravelmente, quanto a clareza e adequação das questões aos objetivos da pesquisa.

Para aplicação do questionário, enviamos mensagens por meio do aplicativo de *WhatsApp* pedindo permissão para conversarmos por telefone a fim de dialogarmos de forma mais detalhada sobre a nossa intencionalidade. Não pudemos conversar pessoalmente na escola, porque as professoras estavam desenvolvendo o ensino remoto emergencial. Todas concordaram em conversar conosco e se comprometeram em responder ao questionário. O instrumento foi elaborado utilizando o *Google forms*. Enviamos os *links* para os(as) professores(as), de forma individualizada, a fim de assegurarmos que tivesse um único remetente e destinatário. Dos 29 (vinte e nove) *links* do questionário enviados, tivemos 100% de retorno. Ao término da recolha de dados, fizemos o *download* dos dados para um dispositivo local, apagando todo e qualquer registro na plataforma do *Google*. Da mesma forma, tivemos cuidados com os dados colhidos, por meio de gravações, durante a entrevista semiestruturada, no sentido de minimizar os riscos de vazamento de informações.

Importa destacar, conforme Yin (2010), que no processo de aplicação dos instrumentos precisamos ter clareza das questões que procuramos respostas, no sentido de não deixarmos passar pistas importantes e não saber identificar uma mudança no curso do estudo. Diz, ainda, o mesmo autor que é necessário que o pesquisador seja capaz de interpretar as informações à medida que estão sendo recolhidas. Assim sendo, no processo de recolha íamos fazendo anotações dos aspectos que nos chamavam atenção para não perdemos nenhuma informação que pudesse nos ajudar a responder à questão de pesquisa.

Com base no exposto, apresentamos no Quadro 22 a matriz operacional da pesquisa, no qual estabelecemos a correlação entre os objetivos específicos, questões orientadoras, categorias de análise, indicadores, procedimentos, instrumentos de recolha de dados, sujeitos de pesquisa e referências teóricas.

Quadro 22- Matriz operacional da pesquisa

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES ORIENTADORAS	CATEGORIAS	INDICADORES	PROCEDIMENTOS	INSTRUMENTOS	SUJEITOS	REFERÊNCIAS
Descrever, em uma perspectiva analítica, a política do ensino fundamental anos iniciais.	Como se configura a política do ensino fundamental nos anos iniciais?	Política do ensino fundamental;	Existência de marcos legais orientadores; Procedimentos metodológicos utilizados; Formas de acompanhamento e avaliação; Adequação do ambiente escolar; Existência, suficiência e diversidade de materiais pedagógicos; Reelaboração dos PPP; Ressignificação da proposta curricular; Existência e realização de formação continuada; Articulação com a família; Compromissos do órgão gestor da educação.	Pesquisa eletrônica Pesquisa bibliográfica Pesquisa documental Pesquisa de campo	Entrevista semiestruturada Questionário Análise documental	Coordenadores(as) pedagógicos Professoras Gestoras escolares	Mainardes (2001; 2007; 2009), Ball (2011), Ball, Maguire e Braun(2016), Paro (2016), Boneti (2011), Oliveira (2016; 2017; 2018) Veiga e Silva (2018), Soares e Fernandes (2018)

Analisar as concepções dos coordenadores pedagógicos, professoras e gestores escolares acerca da organização da escolaridade em ciclos.	Quais as concepções dos coordenadores pedagógicos, professores e gestores escolares acerca da organização da escolaridade em ciclos?	Organização da escolaridade em ciclos;	Concepções sobre a organização da escolaridade em ciclos; Procedimentos utilizados no acompanhamento;	Pesquisa eletrônica Pesquisa bibliográfica Pesquisa documental Pesquisa de campo	Entrevista semiestruturada Questionário Análise documental	Coordenadores(as) pedagógicos(as) Professoras Gestoras escolares	Almeida, Placco e Souza (2010), Atta (2002), Domingues (2014), Libâneo (2018), Vasconcelos (2010), Mainardes (2001; 2007; 2009), Ball (2011), Paro (2016)
Identificar e problematizar as atribuições dos coordenadores pedagógicos no processo de difusão de conhecimentos relacionados à organização da escolaridade em ciclos.	Quais as atribuições do(a) coordenador(a) pedagógico(a) na articulação do processo de difusão de conhecimentos relacionados à organização da escolaridade em ciclos?	Atuação do(a) coordenador(a) pedagógico(a); Difusão do conhecimento.	Saberes necessários à atuação; Entendimento das atribuições do coordenador; Forma de atuação; Estratégias de difusão do conhecimento.	Pesquisa eletrônica Pesquisa bibliográfica Pesquisa documental Pesquisa de campo	Entrevista semiestruturada Questionário Análise documental	Coordenadores pedagógicos Professores Gestores escolares	Almeida, Placco e Souza (2010), Placco, Almeida e Souza (2015), Atta (2002), Domingues (2014), Libâneo (2018), Vasconcelos (2010), Galeffi (2011), Fróes Burnhan (2012), Ribeiro, Menezes e Campos (2016), Polanyi (1962; 2010), Takeuchi e Nonaka (2008).

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

4.6 A ANÁLISE DE CONTEÚDO: lastro para o tratamento dos dados

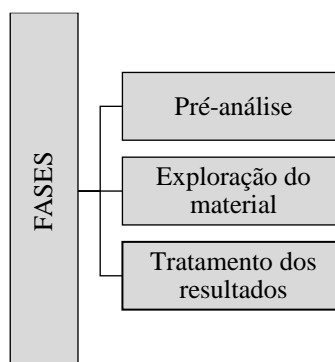
Quanto ao processo de tratamento dos dados, buscamos sustentação na análise de conteúdo com ênfase nos estudos de Bardin (2011). A referida autora considera que o termo análise de conteúdo designa um conjunto de técnicas com a intenção de alcançar, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores de natureza, quantitativas ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens. Apresenta como intencionalidade, ainda, a compreensão crítica dos sentidos das mensagens explícitas ou implícitas. Nessa concepção, Bardin (2011) assegura que:

[...] O analista é como um arqueólogo. Trabalha com vestígios: os “documentos” que podem descobrir ou suscitar. Mas os vestígios são a manifestação de estados, de dados e de fenômenos. Há qualquer coisa a descobrir por e graças a eles. Tal como a etnografia necessita da etnologia as suas descrições minuciosas, o analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula para inferir (deduzir de maneira lógica) conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio, por exemplo. (BARDIN, 2011, p. 45).

Por sua vez, Pimentel (2001) adverte que o momento de análise consiste num processo de codificação, interpretação e de inferências sobre as informações recolhidas, desvelando seu conteúdo manifesto e latente. Na compreensão de Macedo (2000, p. 209), a análise de conteúdo “[...] é um recurso metodológico interpretacionista que visa descobrir o sentido das mensagens de uma dada situação comunicativa”.

Dessa forma, na visão de Bardin (2011), o analista, ao realizar a análise de conteúdo, precisa assegurar três fases, no sentido de conferir à técnica rigor e profundidade, conforme ilustra a Figura 12.

Figura 12- Fases da análise de conteúdo



Fonte: Elaborado pela autora a partir das ideias de Bardin (2011).

A primeira fase, segundo a autora, é a pré-análise, a qual consiste na organização do material que será analisado visando torná-lo operacional, a partir da sistematização das ideias iniciais. A princípio, efetua-se uma leitura flutuante no sentido de começar a conhecer os documentos que serão submetidos à análise. Utilizando as palavras de Franco (2018, p. 54), o analista, nessa etapa, “[...] conhece os textos, as mensagens neles contidas, deixando-se invadir por impressões, representações, emoções, conhecimentos, expectativas”. Em seguida, demarca o universo de documentos que irá analisar.

Com efeito, Bardin (2011) chama a atenção que é muitas vezes necessário proceder-se à constituição de um “corpus”, ou seja, o conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos, cuja constituição implica escolhas, seleções e regras. Nesse sentido, a autora orienta para a observação das seguintes regras no processo de constituição do *corpus*, conforme Quadro 23.

Quadro 23- Regras utilizadas na constituição do *corpus*

REGRAS	ORIENTAÇÕES
Exaustividade	Orienta fazer o levantamento completo de todo o assunto.
Representatividade	As amostras devem representar o universo maior.
Homogeneidade	Os dados devem referir-se ao mesmo tema, serem coletados por meio de técnicas iguais e sujeitos semelhantes.
Pertinência	Os documentos devem ser adaptados aos objetivos da pesquisa.
Exclusividade	Um elemento não deve ser classificado em mais de uma categoria.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das ideias de Bardin (2011).

A segunda fase consiste na exploração do material. Conforme Amado (2009), serão as leituras que irão favorecer uma inventariação dos temas importantes do conjunto, ideologias do autor ou autores, os conceitos mais utilizados, dentre outros. Por meio da leitura atenta e ativa também, de acordo com o Amado (2009, p. 243), “[...] o analista pode dar conta de um subconjunto de áreas temáticas (e respectivas categorias) que poderão emprestar diversos rumos à análise”. Nesse momento, o analista além de definir as categorias, identifica, ainda, as unidades de registro e as unidades de contexto. Para Bardin (2011), uma unidade de registro consiste em uma unidade a ser codificada, podendo esta ser uma palavra, um tema ou uma frase. Já as unidades de contexto são consideradas fundamentais para a análise e interpretação dos textos. Na ótica de Franco (2018), as unidades de contexto imprimem significado às unidades de análise.

A última fase refere-se ao tratamento dos resultados que envolve a inferência, buscando o que está por trás dos significados das palavras, e a interpretação. Nessa etapa, o

analista retorna ao referencial teórico, procurando sustentar as análises efetuadas dando sentido à sua interpretação. Assim, em conformidade com Amado (2009), podemos, pois, dizer que,

[...] o aspecto mais importante da Análise do Conteúdo é o facto de ela permitir, além duma rigorosa e objectiva representação dos conteúdos das mensagens, o avanço fecundo, sistemático, verificável e até certo ponto replicável, à custa de inferências interpretativas derivadas dos quadros de referência teóricos do investigador, por zonas menos evidentes que constituem o referido “contexto ou condições de produção”. (AMADO, 2009, p. 238).

Nessa direção, buscamos, a partir das respostas dos participantes da pesquisa, compreender a atuação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) na difusão de conhecimentos que fundamentam a organização da escolaridade em ciclos nos anos iniciais do ensino fundamental na rede municipal de ensino de São Sebastião do Passé- BA.

Nesse viés, corroborando com Amado (2009, p.130) de que “[...] um dos aspectos fundamentais e primordiais do estudo de caso consiste numa correta e adequada caracterização da situação em que o mesmo se verifica ou em que o mesmo consiste”, apresentaremos, no próximo capítulo, o município de São Sebastião do Passé- BA, utilizando elementos de sua geografia, história, dados socioeconômicos e culturais, entendendo que situar o contexto da pesquisa se constitui como processo importante para compreensão deste estudo.

5 O CONTEXTO DE ESTUDO: uma breve caracterização do município de São Sebastião do Passé - BA

Situar o *locus* da pesquisa é considerado um aspecto importante para compreensão do objeto de estudo. Nessa perspectiva, este capítulo apresenta o cenário da investigação, com inclusão de dados geográficos, históricos, socioeconômicos e culturais com o propósito de mostrar o panorama em que estão inseridos os sujeitos que colaboraram com a pesquisa, além de evidenciar os aspectos educacionais que constituem a realidade local.

5.1 O CONTEXTO GEOGRÁFICO, HISTÓRICO, SOCIOECONÔMICO E CULTURAL

Esta seção tem como finalidade apresentar o município de São Sebastião do Passé-BA, considerando aspectos importantes do seu contexto geográfico, histórico, socioeconômico e cultural.

Geograficamente situado na região leste do estado da Bahia e com uma densidade demográfica de 78, 30h/km, IBGE (2020), o município de São Sebastião do Passé (Foto 1) encontra-se a uma distância aproximadamente de 58 km do município de Salvador- BA.

Foto 1 - Vista aérea do município de São Sebastião do Passé- BA



Fonte: Arquivos da Prefeitura Municipal de São Sebastião do Passé- BA (2020).

Até 2007, o município integrava o Território de Identidade do Recôncavo. Contudo, com a aprovação da Lei nº 30, de 03 de janeiro de 2008, passou a vincular-se ao Território de Identidade da Região Metropolitana de Salvador, formado pelos municípios limítrofes à capital do estado da Bahia. O referido Território limita-se com o Território Litoral Norte e Agreste Baiano, Portal do Sertão, Recôncavo e Baixo Sul, conforme mostra a Figura 13.

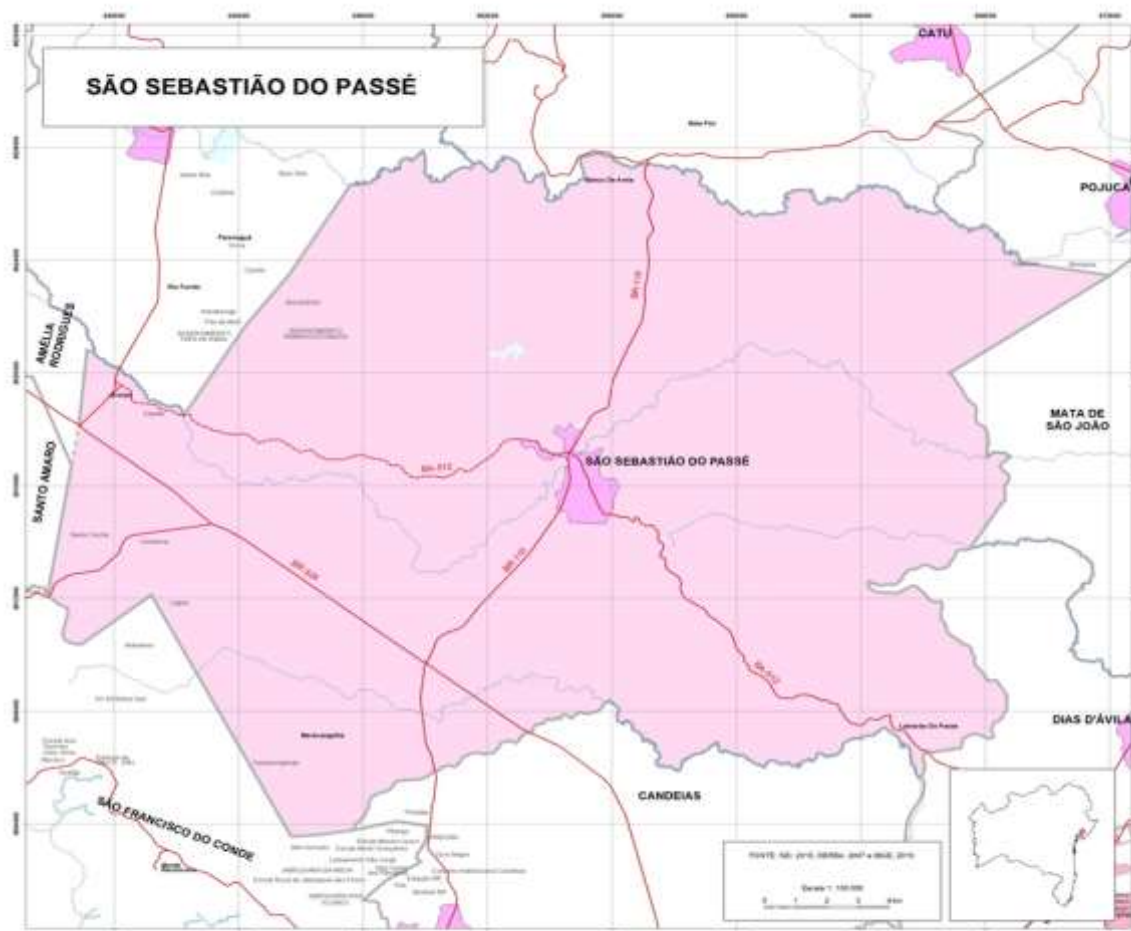
Figura 13- Mapa do Território de Identidade Região Metropolitana de Salvador



Fonte: BAHIA/SEI (2020).

O município tem uma extensão territorial de 536,678 km², segundo informações disponibilizadas pelo IBGE (2019). Seus limites territoriais fazem divisa com os municípios de Catu, Pojuca, São Francisco do Conde, Candeias, Dias D'Ávila, Mata de São João, Terra Nova, Santo Amaro e Amélia Rodrigues, como demonstra a Figura 14.

Figura 14 - Mapa do município de São Sebastião do Passé - BA



Fonte: Adaptado por BORGES (2020) a partir do IBGE (2010); SEI (2015).

Quanto aos aspectos históricos, pesquisas desenvolvidas por Valente (2019) revelam que o território do atual município, anteriormente conhecido como arraial de São Sebastião, estava vinculado à vila de São Francisco da Barra de Sergipe do Conde, atual São Francisco do Conde. Por meio da Lei nº 1.870 de 19 de julho de 1926 foi elevado à condição de Vila, criando, dessa forma, o município. Contudo, em 1931 restringiu-se a uma subprefeitura, voltando a vincular-se a São Francisco do Conde.

Em 1938, foi emancipado pelo Decreto estadual nº 10.724 e, em 1943, com a criação do Decreto lei nº 141, passou a denominar-se São Sebastião do Passé. A inclusão do nome Passé ocorre porque, eclesiasticamente, na sua origem, estava subordinado à Freguesia de Nossa Senhora da Reencarnação do Passé (VALENTE, 2019). No tocante à divisão territorial, é constituído por cinco distritos, sendo eles: Sede (Foto 2), Jacuípe, Lamarão do Passé, Cinco Rios, Maracangalha e Banco de Areia.

Foto 2- Sede do município de São Sebastião do Passé- Bahia

Fonte: Arquivos da Prefeitura Municipal- Praça Doze de Outubro. Sede do município (2020).

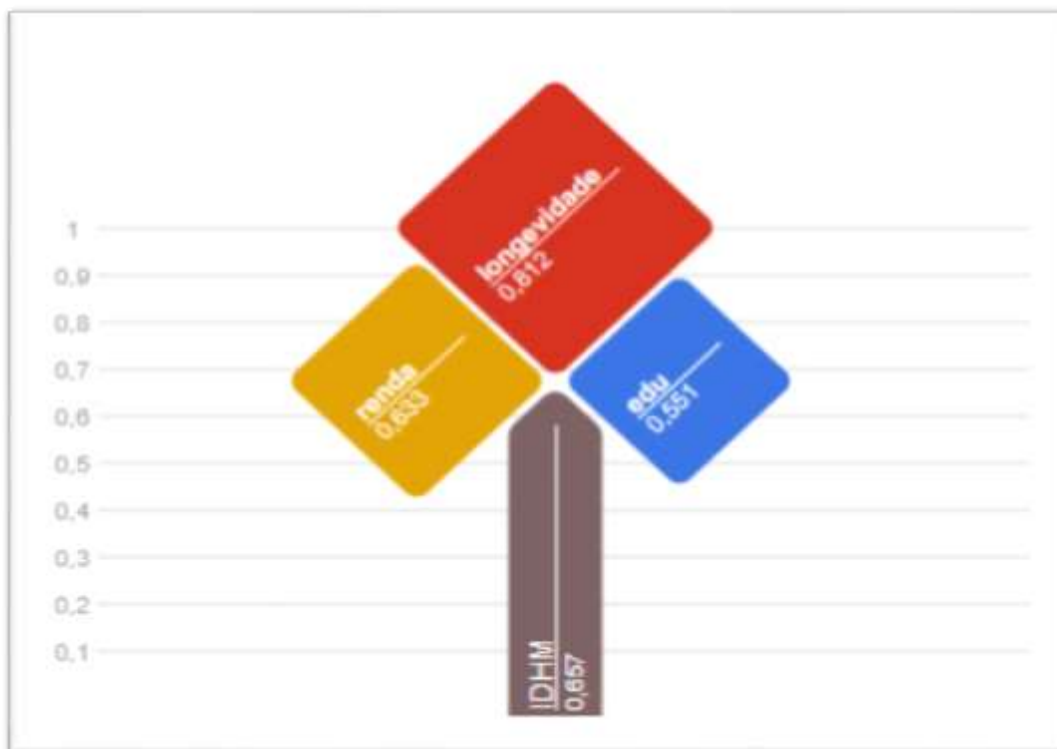
No que tange aos aspectos socioeconômicos, o município apresentou um Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,657, em 2010. Com esse resultado, São Sebastião do Passé ocupa a 2964ª posição entre os municípios brasileiros, segundo o IDHM. Os índices revelam avanços em todos os indicadores, com destaque para a educação, que apresentou um índice de 0,193 em 1991, avançando consideravelmente para 0,551 em 2010, como ilustra a Tabela 9 e Gráfico 4.

Tabela 9 – Índices de Desenvolvimento Humano Municipal e seus componentes, períodos 1991, 2000 e 2010

INDICADORES	ÍNDICES		
	1991	2000	2010
Índice de Desenvolvimento Humano Municipal	0,401	0,508	0,657
Educação	0,193	0,354	0,551
Longevidade	0,631	0,668	0,812
Renda	0,528	0,553	0,633

Fonte: Elaborado pela autora. Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (2013)/ Censos Demográficos (1991, 2000, 2010).

Gráfico 4 – Árvore do Desenvolvimento Humano Municipal e seus componentes do município de São Sebastião do Passé - BA - 2010



Fonte: *Print* realizado pela autora. Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (2010).

Conquanto os avanços da educação evidenciados na Tabela 9, consideramos, a partir da análise da árvore ilustrada no Gráfico 4, que esse componente está muito aquém dos índices de renda e longevidade. Para que o município possa elevar o seu IDHM tornam-se necessários maiores investimentos e acompanhamento da sua política educacional, haja vista que o desenvolvimento humano se constitui em um importante processo, conforme Sen (2010), de ampliação das liberdades dos sujeitos, no que tange às suas oportunidades de escolhas.

Importa destacar que o quadro socioeconômico do município desde sua emancipação vem passando por muitas mudanças, deslocando-se de uma situação de estabilidade e expansão para o declínio, tanto da cultura da cana de açúcar quanto da exploração do petróleo. As mudanças ocorridas provocaram a perda da capacidade da população de gerar renda, atingindo, dessa forma, o comércio (SÃO SEBASTIÃO DO PASSÉ, 2004). Assim sendo, a base econômica ficou centralizada, nos últimos anos, no setor terciário e nas microempresas. Esse cenário tem mobilizado os sebastianenses a buscarem empregos nos municípios vizinhos, principalmente na capital do estado da Bahia, pois os postos de trabalho em âmbito local estão restringidos ao funcionalismo público estadual e municipal, ao comércio, às cooperativas e às poucas empresas instaladas na cidade na última década.

Ao tratarmos da renda per capita média do município de São Sebastião do Passé, observamos, de acordo com a Tabela 10, que existiu um crescimento de 92,59%, passando de R\$ 213,80, em 1991, para R\$ 249,07, em 2000 e para R\$ 411,75, em 2010, o que equivale a uma taxa média anual de crescimento nesse período de 3,51%. A taxa média anual de crescimento foi de 1,71%, entre 1991 e 2000 e 5,16% entre 2000 e 2010. A proporção de pessoas pobres, isto é, com renda domiciliar per capita inferior a R\$ 140,00 (a preços de agosto de 2010), passou de 56,45%, em 1991, para 46,75%, em 2000 e para 25,77% em 2010. A evolução da desigualdade de renda nesses dois períodos pode ser descrita através do Índice de Gini, que passou de 0,56, em 1991, para 0,54, em 2000, e para 0,53, em 2010 (PNUD, IPEA E FJP, 2013).

Tabela 10 – Renda, pobreza e desigualdade - município de São Sebastião do Passé- BA, 1991, 2000, 2010

INDICADORES	PERÍODOS		
	1991	2000	2010
Renda per capita	213,80	249,07	411,75
% de extremamente pobres	26,68	20,36	12,11
% de pobres	56,45	46,75	25,77
Índice de Gini	0,56	0,54	0,53

Fonte: Elaborado pela autora. PNUD, Ipea e FJP (2019) a partir do Censo Demográfico (1991, 2000, 2010).

Quanto à estimativa total da população do município, segundo dados do IBGE (2020), era de 42.146 habitantes no ano de 2010. Ainda de acordo com o IBGE (2020), no ano de 2019, nota-se um crescimento populacional, sendo a estimativa populacional de aproximadamente 44.300 habitantes.

No âmbito cultural, pesquisas desenvolvidas por Valente (2019) destacam que nas terras sebastianenses estão situadas algumas partes relevantes do patrimônio cultural material e imaterial do estado da Bahia. O autor cita, como exemplo, os casarões dos antigos engenhos Pimentel, Carmo, a Fazenda Lagoa tombada pelo Instituto do Patrimônio Artístico Nacional (IPHAN), desde 1942, a Usina Cinco Rios tombada pelo Instituto do Patrimônio Artístico e Cultural da Bahia (IPAC), em 2010, a Gruta de Rainha dos Anjos, área de elogiada beleza natural e o sítio histórico do antigo engenho Água Boa Grande com as ruínas da Capela de Nossa Senhora Rainha dos Anjos.

Ainda de acordo com Valente (2019), o município possui um patrimônio cultural singular, gerado pelo hibridismo etnográfico, racial, social e religioso desde a sua origem. As diversas manifestações oriundas das diferentes etnias que constituíram a população local têm

sobrevivido à tradição como, por exemplo, o Lindramor, Cavalgada, Corrida de argolinha, Queima da Lapinha, Queima de Judas, Reisado, Capoeira, Samba chula, que deu origem ao samba de roda, ainda registradas na memória do povo da região. Suas influências, segundo o autor, estão presentes também nas Quermesses de Natal, no São João, no trabalho das bordadeiras e na culinária local. Sob a influência da tradição católica, um calendário de festas religiosas percorre o ano inteiro: São Sebastião, São Roque, Nossa Senhora da Guia, São José, Nossa Senhora Santana, Coração de Jesus, dentre outras.

5.2 O CONTEXTO EDUCACIONAL

Nesta seção delineamos a educação do município de São Sebastião do Passé- BA, com destaque para a rede municipal de ensino. A princípio, expomos a organização do Sistema Municipal de Ensino (SME), organograma da Secretaria Municipal de Educação (Seduc), dados de matrícula, número de estabelecimentos escolares e profissionais do magistério e taxas de rendimento. Em seguida, apresentamos uma análise das avaliações externas da ANA e Ideb.

Congruente com a CF de 1988, a qual põe em relevo o município como ente federativo autônomo, estabelecendo em seu art. 211 que a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios organizarão os seus sistemas de ensino, definindo como competência destes últimos a atuação no ensino fundamental e educação infantil (BRASIL, 1988, n.p.), São Sebastião do Passé instituiu, em 2001, seu SME, por meio da Lei Municipal nº 004/2001. Compõem o SME as unidades escolares da educação infantil e ensino fundamental, mantidas pelo poder público municipal, as unidades escolares de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada e filantrópica, bem como os órgãos municipais de educação, Seduc e conselhos.

A Seduc, reestruturada, em 2009, por meio da Lei Municipal nº 005 que dispõe sobre a organização administrativa municipal e sua estrutura, tem como finalidade desempenhar as funções do município na área de educação, tendo como competências, dentre outras: formular a política de educação do município, em articulação com o CME; promover a gestão do ensino público municipal, assegurando o seu padrão de qualidade; garantir a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; garantir o ensino fundamental e obrigatório, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria (SÃO SEBASTIÃO DO PASSÉ, 2009). A partir da referida reestruturação, a Seduc começou a funcionar de acordo com a organização apresentada na Figura 15.

Figura 15- Estrutura organizacional da secretaria municipal de educação do município de São Sebastião do Passé- BA



Fonte: Elaborado pela autora a partir da Lei Municipal nº 005/ 2009. São Sebastião do Passé (2009).

Consta ainda na lei referida que o Departamento de Ensino e Suporte Pedagógico contempla 6 (seis) gerências (educação infantil, alfabetização, 1º segmento do ensino fundamental, 2º segmento do ensino fundamental, educação especial, educação de jovens e adultos). O Departamento de Planejamento e Gestão Educacional envolve 4 (quatro) gerências (merenda escolar, estruturação e manutenção da rede física, informática e transporte escolar). Já o departamento Administrativo e Financeiro possui 2 (duas) gerências (administrativa e financeira e de programas e organização administrativa).

No que tange aos conselhos, o CME, órgão autônomo de caráter consultivo, normativo, deliberativo e fiscalizador da política municipal de educação, foi criado pela Lei nº 486/95 e reformulado pela Lei nº 013/99. É constituído por representantes do executivo municipal, das escolas particulares, das escolas estaduais, dos professores da rede municipal, do sindicato dos professores, das empresas com efetiva participação no município e da associação de pais e alunos. Funciona regularmente na Casa dos Conselhos inaugurada em 2001, para acolher todos os conselhos municipais, com reuniões semanais e na última semana de cada mês com uma plenária ordinária. Como órgãos de controle social no âmbito educacional, o município conta também com o Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb, (CACs) e Conselho de Alimentação Escolar (CAE).

Quanto à oferta da educação básica no município, é exercida pelas redes estadual, privada e municipal, como revela o Quadro 24. A rede estadual atende aos estudantes do ensino médio. A rede privada oferta a creche, pré-escola, ensino fundamental anos iniciais e finais e

ensino médio. A rede municipal atende a etapa da educação infantil e o ensino fundamental anos iniciais e finais, bem como a educação de jovens, adultos e pessoas idosas, cumprindo o que determina a LDBEN nº 9.394/96 no seu artigo 11, o qual estabelece que a oferta da educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental é responsabilidade do município. (BRASIL, 1996a, n.p.).

Quadro 24 – Número de unidades escolares do município de São Sebastião do Passé – BA, por dependência administrativa, localidade e etapa da educação básica- 2019

ETAPAS	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA					
	Municipal		Estadual		Privada	
	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana
Educação Infantil- creche	03	3	-	-	-	2
Educação Infantil-pré-escola	11	3	-	-	-	6
Ensino Fundamental -anos iniciais	16	5	-	-	-	4
Ensino Fundamental- anos finais	4	3	-	-	-	2
Ensino Médio	-	-	-	2	-	2
Total	34	14	-	2	-	16

Fonte: Elaborado pela autora. Brasil/Inep/Censo Escolar (2019).

Quanto aos profissionais que trabalham nas unidades escolares, no que se refere, especificamente, à dependência administrativa municipal, o município contou, em 2019, com 261 docentes, atuando em diferentes segmentos da educação básica, segundo o Quadro 25.

Quadro 25- Número de docentes da rede municipal de ensino por segmento de ensino, São Sebastião do Passé- 2015 a 2019

SEGMENTO DE ENSINO	ANO				
	2015	2016	2017	2018	2019
Creche	16	17	17	18	17
Pré-escola	28	28	31	31	31
Ensino Fundamental – anos iniciais	90	88	91	91	100
Ensino Fundamental – anos finais	131	132	129	122	113
Total	265	265	268	262	261

Fonte: Elaborado pela autora com base no Laboratório de Dados Educacionais da Universidade Federal do Paraná (UFPR), a partir dos microdados do Censo Escolar. Brasil/Inep (2015 a 2019).

Observando o Quadro 25, identificamos pouca variação no número de professores da educação infantil na série histórica apresentada. Nos anos iniciais do ensino fundamental há um pequeno crescimento no ano de 2019. Já nos anos finais, ocorre um decréscimo no número de docentes a partir de 2017. Ao analisarmos o número total de docentes, verificamos uma

estabilidade nos anos de 2015 e 2016, um crescimento em 2017 e uma diminuição nos anos seguintes.

Como suporte ao exercício da docência, a rede municipal conta com 26 (vinte e seis) coordenadores(as) pedagógicos(as) que atuam na educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos e pessoas idosas. Integra também o quadro de profissionais do magistério da rede municipal 28 (vinte e oito) gestores(as) e 30 (trinta) vice gestores(as) eleitos(as) democraticamente. As escolas do município de São Sebastião do Passé vivenciam esse processo democrático, instituído por decreto, desde 1998. Em 2021, aconteceu a sétima eleição para gestores e vices da rede municipal de ensino, em um processo que vem se aperfeiçoando a cada triênio e ganhando mais credibilidade junto aos estudantes, às famílias, aos conselhos escolares, aos coordenadores pedagógicos, aos docentes, aos gestores e aos funcionários.

No que concerne ao número de matrículas na rede municipal, visualizamos nas Tabelas 11 e 12 o atendimento escolar por localização.

Tabela 11 - Matrícula em creche e pré-escola na rede municipal de ensino no município de São Sebastião do Passé por localização - 2010 a 2019

ANOS	LOCALIZAÇÃO						TOTAL GERAL
	Urbana			Rural			
	Creche	Pré-escola	Total	Creche	Pré-escola	Total	
2010	103	326	429	89	438	527	956
2011	109	358	467	82	429	511	978
2012	104	322	426	99	394	493	919
2013	95	291	386	162	385	547	933
2014	102	286	388	179	400	579	967
2015	122	261	383	228	402	630	1.013
2016	130	287	417	222	415	637	1.054
2017	119	321	440	192	436	628	1.068
2018	117	328	445	211	420	631	1.076
2019	122	306	428	231	406	637	1.065

Fonte: Elaborado pela autora. Brasil/Inep/ Censo Escolar (2010 a 2019).

Tabela 12- Matrícula do ensino fundamental anos iniciais e finais no município de São Sebastião do Passé por localização – 2010 a 2019

ANOS	LOCALIZAÇÃO		TOTAL
	Urbana	Rural	
2010	3.506	2.609	6.115
2011	3.403	2.531	5.934
2012	3.325	2.361	5.686
2013	3.322	2.222	5.544
2014	3.083	1.076	4.159
2015	4.068	1.940	6.008
2016	4.082	1.900	5.982
2017	3.978	1.801	5.779
2018	3.829	1.815	5.644
2019	2.558	1.750	4.308

Fonte: Elaborado pela autora. Brasil/Inep/Censo Escolar (2010 a 2019).

Os números de matrícula na educação infantil, constantes da Tabela 11, revelam um crescimento na matrícula na zona urbana na série histórica e uma ligeira queda em 2019. A zona rural, por sua vez, revela uma oscilação no crescimento. Contudo, apresenta um número maior de estudantes que a zona urbana. Pelos dados apresentados na Tabela 12, verificamos que o número de alunos matriculados no ensino fundamental vem diminuindo tanto na zona urbana quanto na zona rural.

Ao tratarmos, especialmente, da matrícula nos anos iniciais do ensino fundamental, observamos, por meio da Tabela 13, uma queda na matrícula no período de 2010 a 2015, em 2016 e 2017 retoma o crescimento, contudo, volta a diminuir em 2019.

Tabela 13 - Matrícula do ensino fundamental anos iniciais na rede municipal de ensino de São Sebastião do Passé- BA - 2010/2019

MATRÍCULA DO ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE MUNICIPAL										
ANOS	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
TOTAL	1.970	1.797	1.374	1.284	1.218	1.182	1.298	1.311	1.382	1.226

Fonte: Elaborado pela autora. Brasil/Inep/ Censo Escolar (2010 a 2019).

Com efeito, observamos que o município, apesar do decréscimo na matrícula no ano de 2019, tem ofertado vagas nas escolas para os estudantes de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos no sentido de cumprir o que determina a Emenda Constitucional 59/09, o PNE, Lei nº 13.005/2014 e o PME, instituído pela Lei nº 005/2015. No entanto, apesar dos esforços

empreendidos e das conquistas alcançadas, não tem conseguido garantir a todos os estudantes as oportunidades para que construam os conhecimentos necessários ao ano/ciclo cursado, conforme expõe a Tabela 14.

Tabela 14- Taxas de aprovação, reprovação e abandono no ensino fundamental– rede municipal de ensino do município de São Sebastião do Passé- BA- 2015 a 2019

SEGMENTOS	INDICADORES	ANOS				
		2015	2016	2017	2018	2019
ANOS INICIAIS	APROVAÇÃO	85,3%	87,4%	88,6%	91,2%	93%
	REPROVAÇÃO	14,4%	12,0%	11,2%	8,6%	6,9%
	ABANDONO	0,3%	0,6%	0,2%	0,2%	0,1%
ANOS FINAIS	APROVAÇÃO	75,4%	78,3%	78,1%	83,5%	82,1%
	REPROVAÇÃO	22,1%	19,4%	20,1%	13,9%	15,9%
	ABANDONO	2,5%	2,3%	1,9%	2,6%	2,0%

Fonte: Elaborado pela autora. Brasil/ Inep/ Censo Escolar (2015, 2016, 2017, 2018, 2019).

Identificamos, por meio da exposição de dados da Tabela 14, a redução do índice de abandono nos anos iniciais ao longo da série histórica. Ocorre, também, um decréscimo no índice de reprovação e, conseqüentemente, um aumento da taxa de aprovação. Nos anos finais, verificamos que a aprovação vem aumentando no decorrer dos anos, apresentando uma queda no ano de 2019. No que se refere à reprovação e evasão, há uma oscilação ao longo da série histórica.

No que tange à distorção idade-ano, constatamos, por meio da Tabela 15, que já tem início no 1º ano, sendo acentuada ao longo da trajetória escolar. Contudo, em 2019 apresenta um decréscimo da distorção na maioria dos anos, com exceção do 1º e 5º ano.

Tabela 15 – Taxa de distorção idade-ano - Rede municipal de ensino do município de São Sebastião do Passé- BA- 2015 a 2019

SÉRIE HISTÓRICA	CICLO					SÉRIE				
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	
2015	6,9	3,2	4,9	29,6	33,7	48,3	47,0	48,3	39,6	
2016	2,2	5,0	15,5	31,6	31,0	44,0	45,9	44,5	41,6	
2017	3,4	3,2	20,7	31,8	28,0	42,3	43,4	39,2	42,0	
2018	1,7	5,2	24,5	30,7	27,3	36,9	39,7	39,3	40,2	
2019	2,4	3,3	21,7	25,7	30,3	35,1	36,6	38,3	35,4	

Fonte: Elaborado pela autora. Brasil/ Inep/ Censo Escolar (2015, 2016, 2017, 2018, 2019).

Os dados evidenciados conduzem à compreensão de que o elevado índice de distorção idade-ano apresentado está relacionado com a repetência, bem como com o número de estudantes que abandonam e retornam à escola com uma idade acima da considerada apropriada pelos instrumentos legais para o ano que deseja estudar. Por esse ângulo, o município enfrenta o desafio da construção de uma escola republicana que seja realmente para todos e todas, sobretudo, no ciclo inicial de alfabetização.

Quanto à questão da alfabetização, o PME do município estabelece como meta que todas as crianças estejam alfabetizadas com aproveitamento até o final do 3º ano do ciclo inicial do ensino fundamental. Como caminho para alcançar a referida meta, foram definidas 8 (oito) estratégias (SÃO SEBASTIÃO DO PASSÉ, 2015). De acordo com o Relatório de Monitoramento do PME (2019), as estratégias referentes à meta 5 do PME estão em processo de efetivação, apenas uma ainda não foi realizada, como ilustra o Quadro 26.

Quadro 26 - Descrição e status das estratégias da meta 5 do PME do município de São Sebastião do Passé- BA

DESCRIÇÃO DAS ESTRATÉGIAS	STATUS		
	Realizada	Em andamento	Não realizada
Estabelecer troca de experiências constantes visando à articulação entre a educação infantil e o ciclo de alfabetização a partir da formação docente e do planejamento colaborativo com foco na apropriação do sistema de escrita alfabética sem que a educação infantil perca suas especificidades;		x	
Assegurar e monitorar que o plano de trabalho das unidades de ensino estejam em consonância com a política da alfabetização;		x	
Implantar e/ou implementar nas unidades escolares o conselho escolar para a participação efetiva nas decisões e acompanhamento das ações voltadas para política da alfabetização;		x	
Implementar processos de monitoramentos e reestruturação das classes através de instrumentos de avaliação internos (registros, fichas de acompanhamento dos níveis de leitura, escrita e direitos de aprendizagem) principalmente onde encontram-se estudantes com baixo rendimento acadêmico diagnosticado, visando a intensificar esforços para que a criança se aproprie do sistema de escrita alfabética;		x	
Assegurar um assistente nas turmas do 1º ano e 2º ano para que os estudantes que apresentam baixo rendimento acadêmico consigam evoluir frente à construção da base alfabética;			x
Criar a interlocução entre a escola, a SEDUC, o conselho escolar/família, o conselho tutelar, a secretaria de saúde e o Ministério Público através de instrumentos próprios.		x	
Monitorar a reestruturação da proposta curricular do ensino fundamental de nove anos visando à sua adequação ao ciclo de alfabetização, de forma a priorizar os direitos de aprendizagem dos estudantes;		x	
Adequar a estruturação física e mobiliários do espaço das classes onde atendem o ciclo de alfabetização (1º ao 3º) em um ambiente lúdico e propício à aprendizagem, fortalecendo os cantinhos de leitura, de pesquisa, de matemática, dentre outros.		x	

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Relatório de Monitoramento do PME. São Sebastião do Passé (2019).

Analisando os dados apresentados na Tabela 17, verificamos que o desenvolvimento das estratégias propostas no PME se torna urgente e necessário, visto que a taxa de alfabetização de crianças que concluíram o 3º ano do ensino fundamental no município, segundo a Tabela 16, é de 79,5%, muito distante das taxas de 96,6% da Bahia e 97,6% do Brasil.

Tabela 16 – Taxa de alfabetização de crianças que concluíram o 3º ano do ensino fundamental – 2010

ENTE FEDERADO	TAXA
Brasil	97,6%
Bahia	96,6%
São Sebastião do Passé	79,5%

Fonte: Elaborado pela autora. IBGE/Censo Populacional (2010).

Após seis anos da divulgação da taxa de alfabetização pelo IBGE (2010), os dados da ANA, em 2016, comprovaram a dificuldade do município em alfabetizar suas crianças do ciclo inicial do ensino fundamental. Pelos dados da Tabela 17, identificamos que na leitura apenas 9,87% dos estudantes do 3º ano do ensino fundamental da rede municipal alcançaram o nível mais elevado na escala de proficiência, a maior parte encontra-se no nível 2, ou seja, 36,18%. No estado da Bahia, apenas 5,3% estudantes alcançaram o nível 4 e 36,8% encontram-se no nível 2. O Brasil apresenta um resultado de 13% no nível mais elevado da escala de proficiência e 33%, também, situam-se no nível 2.

No que se refere à escrita, no âmbito municipal, 3,01% dos estudantes alcançaram o nível 5, o maior percentual encontra-se no nível 4. O estado da Bahia, por sua vez, revelou um percentual de 2,8% no nível 5 e 42,4% no nível 4. No Brasil, 8% encontram-se no maior nível e, o maior percentual, 58%, localiza-se no nível 4.

Já em matemática, dos estudantes avaliados em São Sebastião do Passé, 13,71% alcançaram o nível 4. O maior percentual encontra-se no nível 2, ou seja, 39,51%. A Bahia obteve um resultado de 13% no nível mais elevado e a maioria dos estudantes encontra-se no nível 1, 38,0%. O resultado demonstrado pelo Brasil foi de 27% no nível 4 e 31% no nível 2. Diante desse cenário, observamos que, apesar de o município apresentar um avanço em relação à rede estadual, está aquém dos resultados apresentados pelo país.

Tabela 17 – Percentual dos estudantes do município de São Sebastião do Passé, Bahia e Brasil por nível de proficiência – ANA-2016

NÍVEL	LEITURA (%)			ESCRITA (%)			MATEMÁTICA (%)		
	Brasil	Bahia	São Sebastião do Passé	Brasil	Bahia	São Sebastião do Passé	Brasil	Bahia	São Sebastião do Passé
I	22	35,9	24,49	14	24,3	14,11	23	38,0	29,43
II	33	36,8	36,18	17	26,1	24,39	31	34,8	39,51
III	32	22,1	29,47	2	4,4	3,16	18	14,2	17,35
IV	13	5,3	9,87	58	42,4	55,33	27	13	13,71
V	-	-	-	8	2,8	3,01	-	-	-

Fonte: Elaborado pela autora. Brasil/ Inep. ANA (2018).

Consideramos oportuno acentuar que as escalas de leitura e matemática são compostas por quatro níveis e a de escrita, por cinco níveis progressivos e cumulativos, da menor para a maior proficiência. Os resultados de alfabetização são acompanhados dos indicadores de nível socioeconômico e de adequação da formação docente, que permitem analisar os condicionantes sociais e escolares para os resultados observados.

Ao discutirmos o Ideb, por meio da Tabela 18 e Gráficos 5 e 6, verificamos uma queda no resultado nos anos iniciais do ensino fundamental, apesar de ter atingido a meta prevista em 2013 e uma evolução nos anos de 2017 e 2019, superando a meta projetada. Os resultados obtidos deixaram o município abaixo das metas atingidas pelo país, mas o colocam à frente do estado da Bahia. Nos anos finais do ensino fundamental também houve uma queda em 2013 e um pequeno avanço em 2015 e 2019. Sendo assim, é possível observarmos que a meta projetada não foi atingida e os resultados alcançados foram inferiores aos obtidos pela Bahia e Brasil.

Importante colocarmos em relevo nessa análise que o Ideb é um indicador de resultado e não de qualidade, devendo, portanto, ser contextualizado a partir do cenário socioeconômico e condições de trabalho ofertadas às escolas pelo órgão gestor da educação. Assim, concordamos com Almeida, Dalben e Freitas (2013), ao afirmarem que os resultados das avaliações externas podem ajudar de forma mais efetiva na melhoria da qualidade educacional, se forem utilizados indicadores mais abrangentes que deem conta de outras dimensões da questão da qualidade, assim como instrumentos de medida com desenho mais apropriado ao fenômeno avaliado. Nesse viés, Ravitch (2011) esclarece que nem tudo o que importa pode ser quantificado, os testes que são aplicados nas escolas proporcionam informações úteis sobre o progresso dos educandos, porém não mensuram a habilidade de encontrar explicações

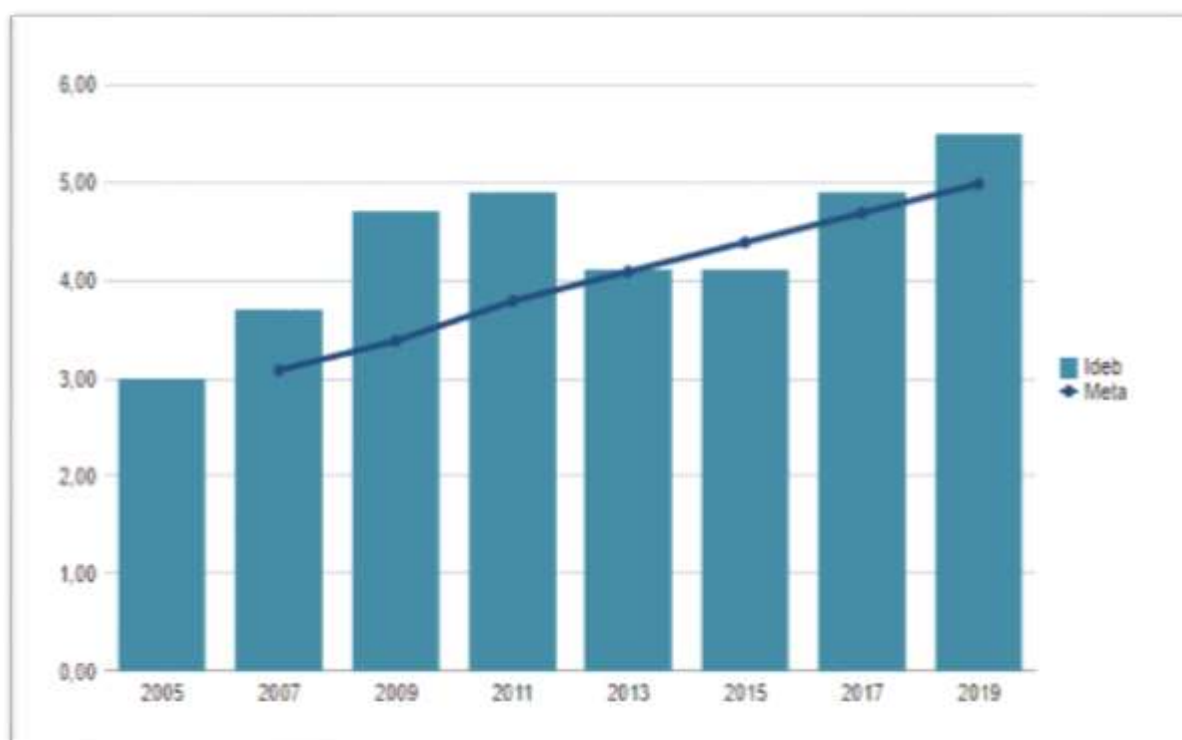
alternativas, levantar dúvidas, buscar o conhecimento de forma própria e pensar de forma diferenciada.

Tabela 18 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do ensino fundamental na rede pública do Brasil, estado da Bahia e rede municipal de ensino do município de São Sebastião do Passé- BA - 2005/2019

REDE/ ANOS	ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL								ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL							
	Ideb observado								Ideb observado							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
Brasil	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	5.5	5.7	3.5	3.8	4.0	4.1	4.2	4.5	4.7	4.9
Bahia	2.5	3.2	3.5	3.9	3.9	4.4	4.7	4.9	2.6	2.9	3.3	3.6	3.8	4.1	4.5	4.8
São Sebastião do Passé	3.0	3.7	4.7	4.9	4.1	4.1	4.9	5.5	2.6	2.8	3.0	3.0	2.8	3.4	3.4	3.8

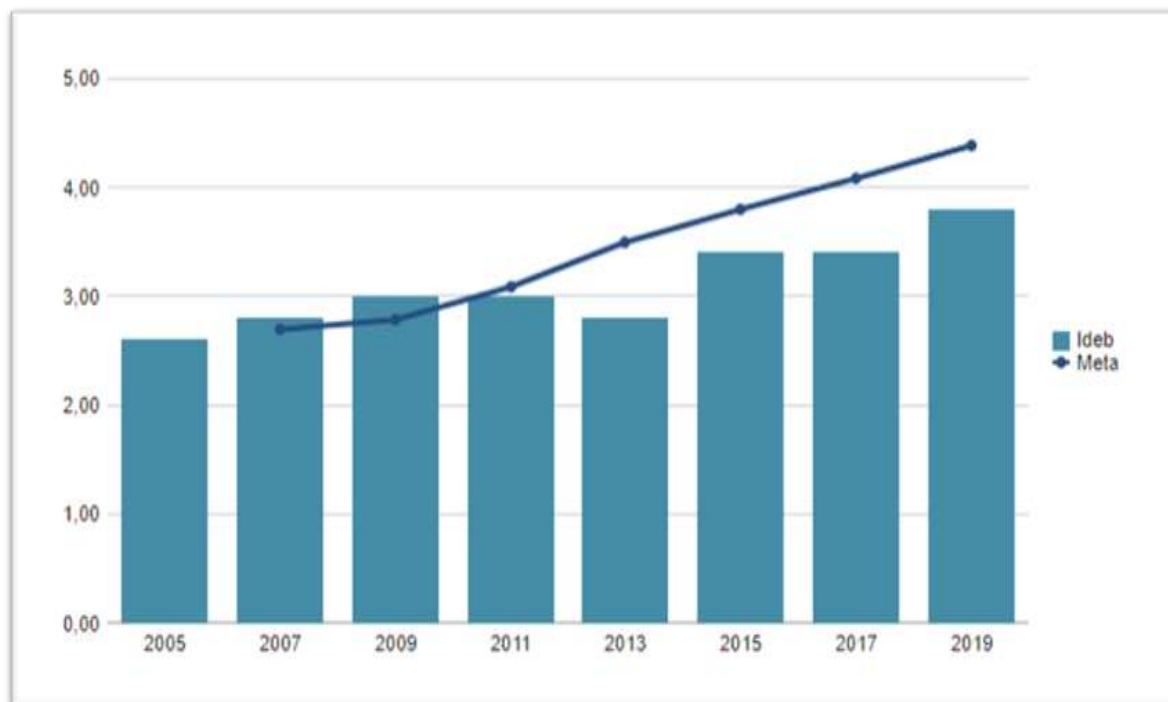
Fonte: Elaborado pela autora. Brasil/ Inep. (2020).

Gráfico 5 - Resultados do Ideb no ensino fundamental anos iniciais na rede municipal de ensino de São Sebastião do Passé- BA -2005/2019



Fonte: Print realizado pela autora a partir de publicações do MEC/Inep (2020).

Gráfico 6 - Resultados do Ideb no ensino fundamental anos finais na rede municipal de ensino do município São Sebastião do Passé- BA -2005/2017



Fonte: *Print* realizado pela autora a partir de publicações do MEC/Inep (2020).

O Gráfico 5 revela que a meta projetada para a rede municipal, em 2019, nos anos iniciais do ensino fundamental foi cumprida. Com esse resultado as escolas enfrentam o desafio de manter o crescimento alcançado pelo município nas próximas avaliações. No entanto, identificamos, a partir da análise do Gráfico 6, que não ocorreu o mesmo crescimento nos anos finais. Dessa forma, podemos inferir que o órgão gestor da educação municipal, apesar dos esforços empregados, não está conseguindo garantir a permanência e o desenvolvimento da aprendizagem de todos os seus estudantes na escola. Isso exige, portanto, uma análise do contexto das instituições que ofertam os anos finais do ensino fundamental e uma autoavaliação de todo sistema de ensino, tendo em vista que as unidades escolares não são as únicas responsáveis pelos resultados apresentados, a fim de subsidiar o poder público na tomada de decisões que contribuam para que os educandos e educandas construam os conhecimentos considerados adequados ao ciclo/ano que está cursando.

A análise dos resultados por escola revela que apesar do município ter apresentado um resultado geral considerado satisfatório no que concerne ao cumprimento da meta projetada, ao verificarmos os resultados por estabelecimento de ensino nos anos iniciais, observamos um pequeno avanço em relação a 2017, porém apenas 5 (cinco) escolas conseguiram atingir a meta prevista para 2019.

Ao considerarmos os dados do Ideb nos anos finais do ensino fundamental, verificamos que apenas 1 (uma) escola conseguiu atingir a meta projetada e apenas 2 (duas) unidades escolares, apesar de não ter conseguido atingir a meta, mostraram crescimento em comparação a 2017. Entendemos, portanto, que os resultados apresentados pelas instituições escolares exigem atenção urgente por parte da secretaria da educação, conselhos, família, professores, coordenadores pedagógicos e gestores. Não basta apenas conhecer os resultados, é necessário implementar estratégias e ações de intervenção com foco na melhoria do processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Ravitch (2011), as escolas não existem isoladamente, são parte de uma sociedade maior. Nessa vertente, exige a participação efetiva dos educandos, das famílias, dos funcionários, das organizações locais e comunidade mais ampla. Nas palavras da autora, “[...] nós temos que voltar a nossa atenção para a melhoria das escolas, injetando nelas a substância da aprendizagem genuína e revivendo as condições que tornam possível a aprendizagem” (RAVITCH, 2011, p.269).

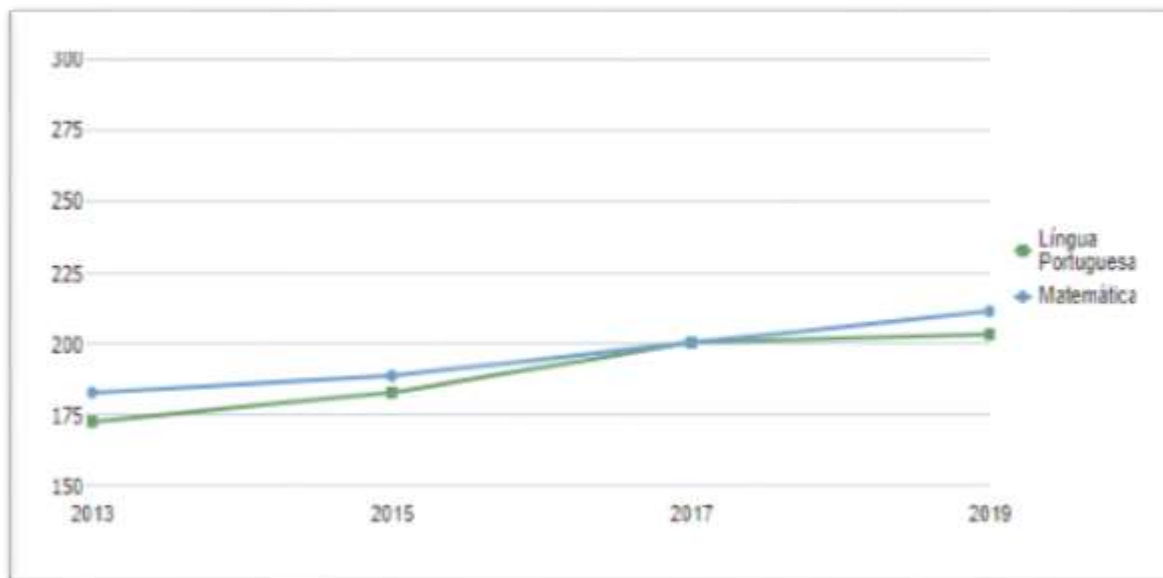
Analisando a média de proficiência, por meio da Tabela 19 e Gráficos 7 e 8, podemos identificar no componente de Língua Portuguesa um crescimento nos anos iniciais, apresentando um crescimento de 173,05, em 2013, para 203,83, em 2019. Já os anos finais vinha mantendo um crescimento, no entanto, houve um decréscimo no ano de 2019. Quanto ao componente de Matemática, houve um crescimento nos anos iniciais ao longo da série histórica. Contudo, nos anos finais houve um crescimento em 2019, mas não conseguiu atingir o resultado alcançado em 2015.

Tabela 19 - Proficiência em Língua Portuguesa e Matemática na rede municipal de ensino nos anos iniciais e finais do ensino fundamental no município de São Sebastião do Passé- BA- 2015 a 2019

ANO	MÉDIAS DE PROFICIÊNCIA			
	Língua Portuguesa		Matemática	
	Anos iniciais	Anos finais	Anos iniciais	Anos finais
2013	173,05	224,53	183,44	218,60
2015	182,79	235,47	189,28	232,51
2017	200,97	238,43	200,44	228,39
2019	203,83	236,82	212,13	231,34

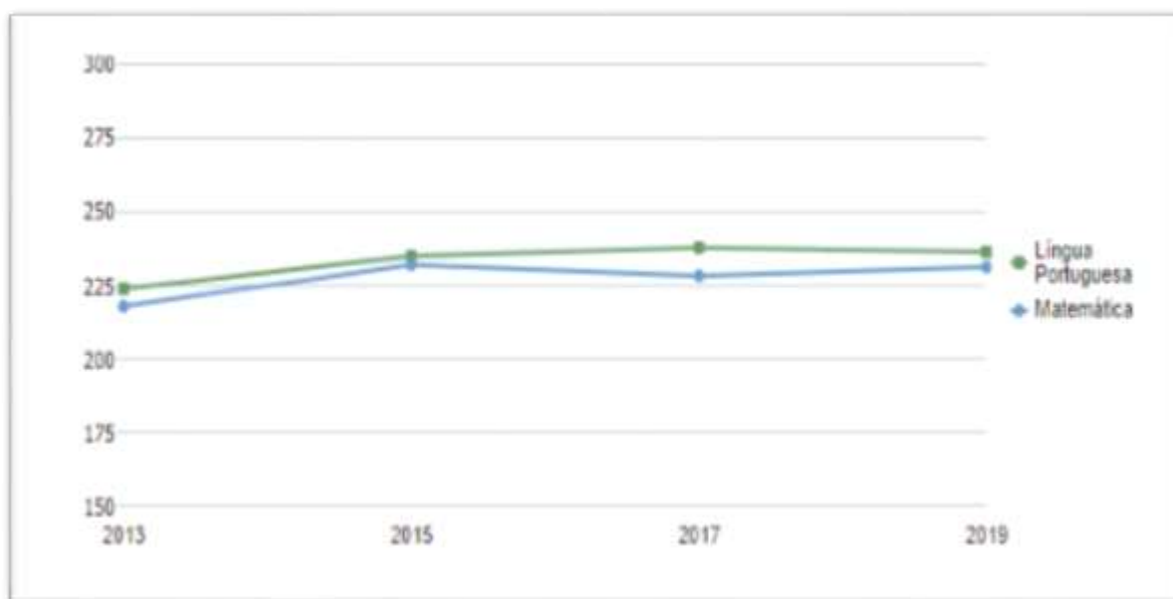
Fonte: Elaborado pela autora. Brasil/Inep (2020).

Gráfico 7 – Médias de proficiência na rede municipal de ensino nos anos iniciais do ensino fundamental no município de São Sebastião do Passé-BA-2015 a 2019



Fonte: *Print* realizado pela autora a partir de publicações do MEC/Inep (2020).

Gráfico 8 – Médias de proficiência na rede municipal de ensino nos anos finais do ensino fundamental no município de São Sebastião do Passé-BA-2015 a 2019



Fonte: *Print* realizado pela autora a partir de publicações do MEC/Inep (2020).

Como destaca Alavarse (2013), o conhecimento e a utilização dos resultados das avaliações externas nas salas de aula e a comparação com as avaliações internas significa compreendê-los não como um fim em si mesmo, mas sim como possibilidade de associá-los às transformações necessárias no sentido de fortalecer a qualidade da escola pública democrática

e inclusiva. Nessa senda, é oportuno que o coletivo da escola, a partir da análise e reflexões sobre os resultados das referidas avaliações, traga o processo de ensino e aprendizagem para o foco das suas discussões, passando a entender, com maior clareza, quem são seus estudantes, quais são suas condições de vida e aspirações, condições de trabalho docente, dentre outros.

Concluimos, diante do panorama educacional evidenciado, que o município de São Sebastião do Passé- BA encontra dificuldades em alfabetizar as crianças na idade considerada adequada pelos documentos oficiais, bem como não tem conseguido obter, em algumas das suas escolas, resultados considerados satisfatórios nas avaliações externas. À vista disso, enfrenta o desafio de desenvolver, na rede municipal de ensino, políticas públicas educacionais que contribuam para a melhoria do fluxo escolar e aprendizagem com qualidade social, considerando as dimensões extraescolares e intraescolares, tendo em vista a construção de conhecimentos pelos seus educandos e educandas.

Nesses termos, entendemos que não só os docentes e coordenadores pedagógicos deverão comprometer-se com o sucesso do processo de ensino e aprendizagem, mas todo o coletivo escolar precisará envolver-se em um trabalho colaborativo para que os conhecimentos sobre ciclos sejam difundidos e reflitam no âmbito da sala de aula.

Assim, apresentaremos, no capítulo a seguir, uma análise sobre como os coordenadores pedagógicos atuam na difusão dos conhecimentos que fundamentam a organização da escolaridade em ciclos no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental. Com esse propósito, recorreremos aos dados recolhidos no processo de pesquisa de campo.

6 COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A): atuação na difusão de conhecimentos da organização da escolaridade em ciclos no contexto do ensino fundamental

[...] o trabalho em que a teoria, a prática e tudo o que se faz intelectualmente se faz com a finalidade de compreender a realidade e, se possível, transformá-la – esse é um trabalho que não se perde num jogo de ideias. (FREIRE; FAUNDEZ 2011, p. 26).

Este capítulo tem como objetivos descrever, em uma perspectiva analítica, a política do ensino fundamental anos iniciais no município de São Sebastião do Passé; analisar as concepções reveladas pelos coordenadores pedagógicos, professoras e gestoras escolares acerca da organização da escolaridade em ciclos, bem como identificar e problematizar as atribuições dos coordenadores pedagógicos no processo de difusão de conhecimentos relacionados à organização da escolaridade em ciclos. Destacamos que antes de apresentarmos as seções atuação do coordenador pedagógico e difusão de conhecimentos que estão diretamente vinculadas com a nossa questão central de pesquisa, trazemos, inicialmente, análises das categorias política do ensino fundamental e organização da escolaridade em ciclos, consideradas necessárias à compreensão do nosso objeto de estudo.

Nessa senda, importa, inicialmente, acentuarmos que a pesquisa de campo foi realizada em um contexto pandêmico que afetou e continua afetando profundamente a população mundial. A pandemia atravessou, inesperadamente, a nossa investigação, exigindo recondução das estratégias de recolha de dados e informações. Desde o mês de março de 2020 que a OMS alertou sobre o Coronavírus SARS-CoV-2, mais conhecido como COVID-19, originado na China, em dezembro de 2019, e disseminado em escala global, impactando nas áreas de economia, política, cultura, saúde e educação.

A ausência de pesquisas científicas sobre o vírus impôs protocolos sanitários e distanciamento social como principais medidas de contenção da sua propagação e colapso no sistema de saúde. Em consequência disso, no âmbito educacional, em todo o mundo, foi necessário o fechamento de creches, pré-escolas, escolas, institutos e universidades, no sentido de evitar aglomerações. Milhares de crianças, adolescentes, jovens, adultos e pessoas idosas matriculadas em instituições públicas ou particulares, ficaram sem contatos presenciais com seus colegas, professores e professoras, causando prejuízos incalculáveis às aprendizagens. Para as crianças do ciclo de alfabetização, foco deste estudo, o distanciamento imposto interrompeu um importante processo de inserção da criança no ambiente escolar, no qual é extremamente importante a interação com a professora e colegas para a apropriação do sistema alfabético e a ampliação do repertório de referências culturais.

Nessa conjuntura, as instituições de ensino começaram a experimentar uma nova realidade, foram desafiadas a se reinventar, alterar práticas enraizadas, formas de diálogos com os estudantes e as famílias e criar mecanismos de superação das distâncias. Não obstante as dificuldades encontradas, em muitas escolas, sem a orientação e apoio dos órgãos gestores da educação, foi ministrado o ensino remoto emergencial, por meio do uso das TDIC, com a intenção de substituir as aulas presenciais, manter o vínculo com o estudante e reduzir os impactos negativos no processo de aprendizagem.

A oferta de ensino, por meios tecnológicos pouco utilizados nas aulas presenciais, em alguns contextos, principalmente junto aos educandos oriundos das camadas populares, foi uma novidade e um grande desafio para a maioria dos gestores escolares, docentes e coordenadores pedagógicos, ensejando novas situações de trabalho, as quais exigiram a colaboração e compartilhamento de saberes entre os sujeitos da escola. Face a esse cenário, as AC realizadas virtualmente tornaram-se espaços formativos de temáticas como a inclusão digital e ferramentas tecnológicas digitais na educação.

Com efeito, embora os esforços empreendidos pelas instituições de ensino, a pandemia pôs em relevo as desigualdades educacionais e sociais já existentes, mostrando que ainda existe muito o que fazer para que haja equidade no âmbito da educação brasileira. O ensino remoto não contemplou a todos. A impossibilidade de acesso à internet e aos dispositivos tecnológicos, garantia fundamental ao processo de difusão de conhecimentos, devido às condições econômicas e sociais das famílias, bem como de alguns professores e professoras, inviabilizou o acesso dos estudantes aos objetos de conhecimento, negando o direito social à educação, determinado no art. 206 da CF de 1988, o qual trata da igualdade de condições para o acesso e permanência. (BRASIL, 1988).

De acordo com pesquisas realizadas pelo Unicef (2021), em novembro de 2020, mais de 5 milhões de meninas e meninos, adolescentes e jovens de 6 a 17 anos não tinham acesso à educação no Brasil. Desses, mais de 40% eram crianças de 6 a 10 anos, faixa etária em que a educação estava praticamente universalizada, no país, antes das medidas de isolamento.

No município, o qual ambientamos esta análise, de acordo com a Seduc, foram 140 estudantes do ensino fundamental sem vínculo com a escola durante o período pandêmico. Ao tratarmos, especificamente, do segmento que lançamos nosso olhar neste estudo, foram 12 (doze) crianças sem acesso às atividades escolares e interações com professores e colegas consideradas essenciais no processo de garantia do direito à apropriação do sistema alfabético pelo educando do ciclo inicial de alfabetização.

Mediante esse contexto, importante sublinharmos que a ausência de uma gestão nacional no cenário pandêmico abriu espaços para que grupos empresariais divulgassem suas plataformas educacionais como uma possibilidade de interação das escolas com os estudantes e famílias, aproveitando o espaço vazio deixado pelo poder público, para ampliar seus lucros. Tal medida beneficiou principalmente estudantes de escolas particulares, acentuando ainda mais a ausência de investimento nas unidades públicas de ensino.

Importante, também, acentuarmos que o governo federal, em março de 2021, vetou o Projeto de Lei nº 3.477, de 2020, o qual trata sobre a garantia de acesso à internet, para fins educacionais, a estudantes e professores das creches e escolas públicas (BRASIL, 2020d, n.p.), inviabilizando, assim, a possibilidade de difusão e construção de conhecimentos para milhares de sujeitos que estavam impedidos de interagir com as instituições de ensino durante o período de isolamento.

O coronavírus ainda preocupa a população, mas a ciência, a partir da disponibilização das vacinas, possibilitou a redução de óbitos e retorno às escolas de forma híbrida, em 2021, para gradativamente tornar-se presencial, observando os protocolos de saúde para o ano letivo apresentados pelos sistemas de ensino. No entanto, a retomada das atividades escolares não teve assegurada a elaboração de políticas públicas necessárias para minorar os efeitos emocionais causados pelo isolamento social nos estudantes, famílias, professores, gestores escolares e coordenadores pedagógicos, tampouco garantir a organização dos espaços físicos e construção das aprendizagens.

Nessa complexa conjuntura, compreendemos que os aprendizados obtidos nesse período nos fizeram crescer individual e coletivamente. Gestores escolares, coordenadores pedagógicos, estudantes, funcionários, famílias, técnicos de secretarias de educação e conselhos de educação foram desafiados a buscar soluções que possibilitassem o acesso dos educandos a informação e conhecimento.

Atualmente, um outro desafio urgente para o coletivo escolar é o tensionamento para a elaboração de políticas públicas intersetoriais que tenham como intencionalidade o desenvolvimento integral dos estudantes, com atenção especial à saúde emocional. Importante, ainda, garantir a difusão e construção de conhecimentos nas escolas, visando minorar a segregação cognitiva existente no contexto educacional brasileiro, mesmo antes da pandemia. Todavia, entendemos que esta não é uma tarefa fácil, principalmente em nosso país, marcado por tantas desigualdades.

O Brasil está imerso, desde o golpe jurídico-parlamentar ocorrido em 2016 contra a presidenta Dilma Roussef, em um cenário de desmonte das políticas públicas na área social,

conquistadas em governos anteriores. O início do referido desmonte tem início, a partir da implantação de um novo regime fiscal, por meio da aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016, comumente conhecida como a “PEC da Morte”, a qual limitou por 20 anos os gastos públicos, comprometendo o alcance das metas e viabilização das estratégias do PNE, causando impactos negativos na educação pública. Outras medidas de retrocesso continuaram e continuam sendo empreendidas como a alteração dos membros do CNE e Fórum Nacional da Educação (FNE), a reforma do ensino médio²³, programa escola cívico-militar²⁴, a implantação da BNCC, a BNC formação, o discurso antigênero, a educação domiciliar (*homeschooling*)²⁵, dentre outras.

Portanto, tratar sobre difusão de conhecimentos dentro de um contexto conduzido por um governo federal negacionista, neoliberal, conservador, que ataca as minorias, o sistema eleitoral, desvaloriza a ciência, impõe cortes orçamentários à educação, ciência e tecnologia, é profundamente necessário, tendo em vista que o conhecimento, se apropriado apenas por uma minoria privilegiada, pode ser utilizado como um mecanismo que promove e acentua as desigualdades sociais.

Assim, contextualizado o panorama no qual desenvolvemos a pesquisa, destacamos que o município de São Sebastião do Passé foi o cenário sobre o qual se lançaram as reflexões e conclusões desta investigação. Para tanto, realizamos, nas 8 (oito) escolas selecionadas para este estudo, entrevistas semiestruturadas com 8 (oito) gestoras escolares, 8 (oito) coordenadores pedagógicos, aplicamos questionários on-line com 29 (vinte e nove) professoras que lecionam no ciclo de alfabetização, assim como realizamos análises de documentos, tendo como base de sustentação o referencial teórico desta pesquisa.

²³ A Lei nº 13.415/2017 que alterou a LDBEN estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022), definindo uma nova organização curricular que contemple a BNCC e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. (BRASIL, 2022b, n.p.).

²⁴ O Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares é uma iniciativa do MEC, em parceria com o Ministério da Defesa, que apresenta um conceito de gestão nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa com a participação do corpo docente da escola e apoio dos militares. A proposta é implantar 216 Escolas Cívico-Militares em todo o país, até 2023, sendo 54 por ano. O referido programa tem como lastro a proposta dos colégios militares do Exército, das Polícias e dos Corpos de Bombeiros Militares. Os militares atuarão no apoio à gestão escolar e à gestão educacional, enquanto professores e demais profissionais da educação continuarão responsáveis pelo trabalho didático-pedagógico. (BRASIL, 2022b, n.p.).

²⁵ A educação domiciliar (*homeschooling*) é fator de extremo risco e constitui mais um ataque ao direito à educação como uma das garantias fundamentais da pessoa humana. Considerada como prioridade máxima do governo Bolsonaro para a educação, a regulamentação de tal proposta pode aprofundar ainda mais as imensas desigualdades sociais e educacionais, estimular à desescolarização por parte de movimentos ultraconservadores e multiplicar os casos de violência e desproteção aos quais estão submetidos milhões de crianças e adolescentes. (ANPED et al, 2022).

Em conformidade com Lüdke e André (2013), os fatos, os dados não se revelam de forma gratuita para o pesquisador. Nem este os enfrenta desarmado de todos os seus princípios e pressuposições. Ao contrário, é a partir da interrogação que é feita aos dados, baseada em tudo o que se conhece sobre o assunto que se vai construir o conhecimento sobre o fato pesquisado. (LÜDKE; ANDRÉ, 2013). Assim, com o propósito de favorecer a análise de dados, o presente capítulo está dividido, além desta introdução, em 4 (quatro) seções, as quais tratam das categorias analíticas. Em vista disso, apresentamos nos Quadros 27, 28 e 29 a identificação das escolas e o perfil dos sujeitos participantes desta pesquisa, revelando a diversidade e os variados graus de complexidade que resguardam a ação mediadora do coordenador pedagógico no processo de difusão do conhecimento.

Quadro 27 - Identificação das escolas participantes da pesquisa -2021

Escola	Tipologia			Localização		Turnos			Número de professores	Número de estudantes matriculados	Etapas e modalidades de Ensino
	PP	MP	GP	U	R	M	V	N			
E1		x		x		x	x		15	286	Ensino Fundamental anos iniciais
E2		x			x	x	x	x	10	150	Educação Infantil, Ensino Fundamental anos iniciais, Educação de Jovens e Adultos
E3		x		x		x	x		12	248	Ensino Fundamental anos iniciais
E4		x		x		x	x		9	158	Educação Infantil, Ensino Fundamental anos iniciais
E5		x		x		x	x		12	274	Ensino Fundamental anos iniciais
E6		x			x	x	x		13	274	Ensino Fundamental anos iniciais
E7		x			x	x	x		12	268	Educação Infantil, Ensino Fundamental anos iniciais
E8		x		x		x	x		6	160	Educação Infantil,

Gestora 3	Feminino	51 anos ou mais	Pedagogia	-	40 horas	Eleição	Mais de 16 anos
Gestora 4	Feminino	41 a 50 anos	Pedagogia	Especialização	40 horas	Eleição	De 6 a 10 anos
Gestora 5	Feminino	51 anos ou mais	Pedagogia	Especialização	40 horas	Eleição	De 6 a 10 anos
Gestora 6	Feminino	51 anos ou mais	Pedagogia	Especialização	40 horas	Eleição	Mais de 16 anos
Gestora 7	Feminino	41 a 50 anos	Pedagogia	Especialização	40 horas	Eleição	De 6 a 10 anos
Gestora 8	Feminino	31 a 40 anos	Pedagogia	Especialização	40 horas	Eleição	De 6 a 10 anos

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados recolhidos na entrevista com gestoras escolares da rede municipal de ensino do município de São Sebastião do Passé/BA (2021).

Quanto ao perfil dos coordenadores pedagógicos, identificamos na análise do instrumento de pesquisa que a maioria pertence ao sexo feminino, tendo apenas um sujeito do sexo masculino, retratando características históricas da constituição da profissionalização docente feminina e da inserção da mulher no mundo do trabalho. Ao observarmos os dados apresentados no Quadro 29, constatamos que dois sujeitos estão na faixa etária de 41 (quarenta e um) a 50 (cinquenta) anos, 4 (quatro) entre 31 (trinta e um) a 40 (quarenta) anos, um (a) de 20 (vinte) a 30 (trinta) anos e um (a) de 51 (cinquenta e um) anos ou mais. Desse modo, relacionamos a existência de sujeitos de diferentes faixas etárias com a diversidade de repertório de conhecimentos tácitos, potencializadores de processos de interação e construção de novos conhecimentos.

Quadro 29 – Perfil dos(as) coordenadores(as) pedagógicos entrevistados(as) no município de São Sebastião do Passé/BA-2021

PERFIL	Faixa Etária	Graduação	Pós-Graduação	Carga Horária na Escola	Forma de ingresso na função	Anos de Experiência na função
Coordenador(a) 1	41 a 50 anos	Pedagogia	Especialização	40 horas	Processo Seletivo Simplificado	Menos de 5 anos
Coordenador(a) 2	20 a 30 anos	Pedagogia	Especialização	40 horas	Processo Seletivo Simplificado	Menos de 5 anos
Coordenador(a) 3	31 a 40 anos	Pedagogia	Especialização	40 horas	Processo Seletivo Simplificado	Mais de 6 anos

Coordenador(a) 4	31 a 40 anos	Pedagogia	Especialização	40 horas	Processo Seletivo Simplificado	Menos de 5 anos
Coordenador(a) 5	31 a 40 anos	Pedagogia	Especialização	40 horas	Processo Seletivo Simplificado	Mais de 6 anos
Coordenador(a) 6	31 a 40 anos	Pedagogia	Especialização	40 horas	Processo Seletivo Simplificado	Mais de 6 anos
Coordenador(a) 7	41 a 50 anos	Pedagogia	Especialização	40 horas	Processo Seletivo Simplificado	Menos de 5 anos
Coordenador(a) 8	51 anos ou mais	Pedagogia	Especialização	40 horas	Processo Seletivo Simplificado	Menos de 5 anos

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados recolhidos na entrevista com os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) da rede municipal de ensino do município de São Sebastião do Passé/BA (2021).

No que tange à graduação, pós-graduação, carga horária e forma de ingresso na função, observamos que todos possuem curso de licenciatura em Pedagogia e pós-graduação *lato sensu*. São funcionários contratados da Seduc, com regime de trabalho de 40 (quarenta) horas semanais, atuando nos turnos matutino e vespertino. A análise do tempo de experiência no âmbito da coordenação pedagógica revela que 3 (três) entrevistados possuem mais de 6 (seis) anos e 5 (cinco) coordenadores menos de 5 (cinco) anos.

A respeito dos professores que integraram a pesquisa, os dados básicos revelados, por meio da aplicação do questionário, informam que 60,7% estão na faixa etária de 41 (quarenta e um) a 50 (cinquenta) anos e 39,3% estão com 51 (cinquenta e um) anos ou mais. Todas são do sexo feminino, possuem graduação em Pedagogia e cursos de pós-graduação *lato sensu*. No âmbito da atuação na função docente, 85,7% possuem mais de 16 (dezesesseis) anos de experiência e 14,3% de 11 (onze) a 15 (quinze) anos. Em relação à forma de ingresso na docência, 78,6% revelaram que foi por meio de concurso público e 21,4% participaram de processo seletivo simplificado.

Um dado importante que nos chama a atenção na análise empreendida nesta investigação é o número de docentes e coordenadores pedagógicos que trabalham, por meio de contrato temporário. Compreendemos que o quadro de instabilidade e rotatividade desses profissionais na rede municipal de ensino compromete a organização do trabalho pedagógico na escola e, conseqüentemente, interfere na atuação de políticas educacionais que demandam condições que favoreçam, nos níveis epistemológicos e ontológicos, a construção e difusão do conhecimento. Como destaca Gatti (2012),

[...] a precariedade dos contratos de trabalho traz consigo o rodízio excessivo de professores e a instabilidade das equipes escolares. São questões importantes a serem

consideradas pelas políticas relativas aos docentes, uma vez que interferem diretamente no próprio desenvolvimento dos professores, no trabalho cotidiano das escolas, na aprendizagem dos alunos e no seu desenvolvimento, causando também desperdício financeiro no que se refere aos investimentos formativos em serviço”. (GATTI, 2012, p.102).

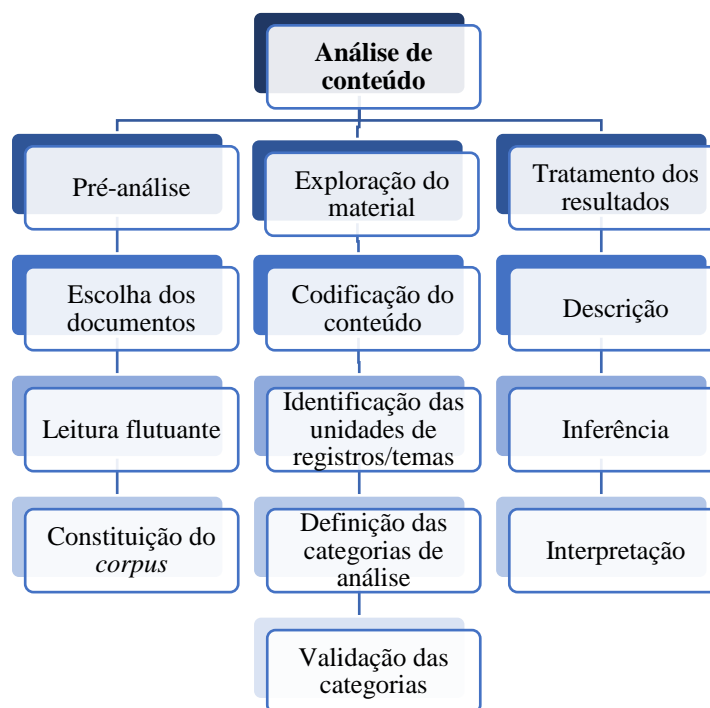
Outro dado importante é a carga horária de trabalho, as professoras não são contratadas para uma jornada de trabalho semanal de 40 horas. Das professoras participantes da pesquisa, apenas 4 (quatro) atuam em regime de 40 (quarenta) horas na mesma unidade escolar. As demais atuam apenas em regime de 20 (vinte) horas ou complementam em outra escola da rede municipal de ensino.

Refletimos que esse é um fator preocupante, pois, com isso, o professor não cria uma identidade com a escola, não tem tempo de conviver com os estudantes, com seus colegas professores, coordenação pedagógica, funcionários, gestores, famílias e ter uma relação significativa e de pertencimento com a comunidade escolar. Uma vez que a dinâmica de difusão e construção de conhecimentos na escola está relacionada à interação entre os sujeitos da ação, um dos aspectos que incidem na atuação do coordenador pedagógico como mediador do processo de difusão e construção de conhecimentos é a garantia de tempo e espaço de interação, favorecendo a reflexão sobre a ação, na ação.

Dessa forma, importa considerar as limitações das condições ofertadas para o desenvolvimento da prática, tendo em vista os argumentos de Pimenta (2002) de que a ênfase à prática reflexiva individual do professor, responsabiliza apenas o sujeito, limitando o processo de mudança às práticas individuais, desconsiderando o contexto social, político, cultural, ambiental e econômico da instituição escolar. A autora alerta que é possível produzir conhecimento a partir da prática, desde que o docente reflita intencionalmente sobre ela, problematizando os resultados alcançados com o suporte teórico.

É oportuno salientar que, como forma de preservar a identidade dos sujeitos participantes da pesquisa, utilizamos os seguintes códigos: G1, G2, G3, G4, G5, G6, G7 e G8 para nomear as gestoras escolares; C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7 e C8 para os coordenadores pedagógicos e P1 a P29 para denominar os docentes. O processo de análise dos dados obtidos envolveu as etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, utilizando como base de sustentação os estudos de Bardin (2011), de acordo com o *design* apresentado na Figura 16.

Figura 16 – Design da análise de conteúdo



Fonte: Elaborado pela autora a partir das ideias de Bardin (2011).

Inicialmente, fizemos a pré-análise. Seleccionamos todo o material disponível e que era relevante para o objeto de estudo, realizamos uma leitura flutuante de todas as entrevistas, respostas dos questionários e documentos selecionados, fazendo anotações, no sentido de demarcar o que seria analisado, tendo como foco o nosso problema de pesquisa. Na segunda etapa, passamos para o processo de codificação do conteúdo por meio, mais uma vez, de uma leitura atenta de todo o *corpus*, destacando as unidades de registro (temas) na unidade de contexto. Posteriormente, demos início a categorização, quando foram definidas as subcategorias e confirmadas as categorias de análise. Nessa fase, agrupamos os temas observando as unidades de sentido. O processo de validação das categorias foi feito a partir de uma análise detalhada para sabermos se estavam sobrepostas, repetidas, em sintonia com nossos objetivos específicos e se podiam nos ajudar na investigação. Segundo estudos de Amado (2000), o termo chave que traduz a categoria deve ser escolhido de modo a representar, com exaustividade e precisão, o sentido das unidades de registro e dos indicadores em que elas se traduzem. Para o autor, a elaboração de um conjunto de subcategorias pode ser um recurso utilizado para explicitar melhor todo o sentido da categoria. Dessa forma, na última etapa, fizemos o tratamento dos dados obtidos, a inferência e a interpretação. Esse foi o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica (BARDIN, 2011). É oportuno destacar que no processo de análise de conteúdo tomamos como

base os indicadores construídos no Quadro 22, denominado matriz operacional da pesquisa, assim como as categorias previamente definidas.

De tal modo, a análise foi desenvolvida tendo como referência as categorias analíticas: política do ensino fundamental, organização da escolaridade em ciclos, atuação do coordenador pedagógico, difusão de conhecimentos, as quais apresentaremos nas seções que seguem. Ademais, a articulação entre a fundamentação teórica construída e as falas dos sujeitos, bem como as inferências realizadas possibilitaram a análise que aqui expomos.

6.1 POLÍTICA DO ENSINO FUNDAMENTAL

A seção que ora apresentamos tem como objetivo descrever, em uma perspectiva analítica, a política do ensino fundamental anos iniciais na rede municipal de ensino. Essa etapa, com duração de nove anos, é considerada a pedra angular da educação básica. Abrange a população na faixa etária dos 6 (seis) aos 14 (quatorze) anos de idade e se estende, também, a todos os que não tiveram condições de frequentar a escola ou que a deixaram precocemente (BRASIL, 2010, n.p.). Assim, apresentamos a seguir, no Quadro 30, a matriz de análise de conteúdo referente à categoria política do ensino fundamental, às subcategorias *design* do ensino fundamental, infraestrutura física e materiais, processos metodológicos, práticas avaliativas e currículo, articulação com a família e compromissos da gestão, como também às unidades de registro organização e funcionamento, adequação física e materiais, trabalho pedagógico, mecanismo de diálogo e condições para a atuação.

Quadro 30 - Matriz de análise de conteúdo – Categoria Política do Ensino Fundamental

UNIDADE CONTEXTO	UNIDADE DE REGISTRO	NÚCLEO DE SENTIDO	
		SUBCATEGORIA	CATEGORIA
Questão 3.1 (C) Questão 5.1 (G) Questão 5.2 (G)	Organização e funcionamento	<i>Design</i> do ensino fundamental	Política do Ensino Fundamental
Questão 5.3 (G) Questão 3.1 (P) Questão 3.2 (P)	Adequação física e materiais	Infraestrutura física e materiais	
Questão 3.3 (C)	Trabalho pedagógico	Processos metodológicos, práticas avaliativas e currículo	
Questão 3.5 (C) Questão 3.4 (P)	Mecanismo de diálogo	Articulação com a família	
Questão 3.2 (C) Questão 5.4 (G)	Condições para a atuação	Compromissos da gestão	

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

No tocante ao *design* da política, convém registrarmos que o município já vinha incentivando a matrícula de crianças de seis anos no ensino fundamental mesmo antes da ampliação da escolaridade de oito para nove anos, instituída pela Lei nº 11.274/2006. Dessa forma, as crianças iniciavam mais cedo e eram submetidas ao ritmo daquelas que eram matriculadas aos sete anos. No entanto, não havia uma ampliação do tempo de escolaridade, já que concluiria essa etapa de ensino aos oito anos.

A implantação do ensino fundamental de nove anos com a matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade, em 2006, corroborou com uma situação que, de fato, já vinha acontecendo na rede municipal de ensino. Para tal finalidade, o município utilizou as orientações contidas no documento Ensino Fundamental de Nove Anos, disponibilizado pelo MEC para auxiliar as secretarias de educação e escolas.

No âmbito legal, conforme a Resolução do CME nº 01/2015, instituída 9 (nove) anos após a ampliação do tempo de escolaridade obrigatória no município, o ensino fundamental foi organizado em uma carga horária de 800 horas, distribuídas em 200 dias de efetivo trabalho escolar, funcionando nos turnos matutino e vespertino para crianças e adolescentes e no noturno para os jovens, adultos e pessoas idosas. Os anos iniciais nas escolas da rede pública municipal de ensino, serão divididos em 2 (dois) ciclos: I - Ciclo Básico de Alfabetização com duração de 3 (três) anos envolvendo o primeiro, o segundo e o terceiro anos do ensino fundamental; II - Ciclo Complementar de Alfabetização com duração de 2 (dois) anos envolvendo o quarto e o quinto anos do ensino fundamental. Os 4 (quatro) anos finais do ensino fundamental, 6º ao 9º ano, serão organizados por períodos anuais. Ainda de acordo com a Resolução do CME nº 01/15:

[...] para os três primeiros anos do Ensino Fundamental deve ser assegurado: I - A continuidade de forma ininterrupta do processo de aprendizagem no Ciclo Básico de Alfabetização. II - A alfabetização e o letramento das crianças. Art. 13 Para os dois últimos anos do Ensino Fundamental deve ser assegurado: I - A consolidação do processo de alfabetização e letramento. II - O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo. III - A formação de atitudes e valores como instrumentos para uma visão crítica do mundo. (SÃO SEBASTIÃO DO PASSÉ, 2015, n. p.).

Verificando detalhadamente o documento, percebemos a sua sintonia com Resolução CEB/CNE nº 7, de 14 de dezembro de 2010. No entanto, identificamos, a partir de entrevistas realizadas junto às gestoras, que nem todas as escolas tiveram conhecimento das orientações do CME, conforme explicitado nos fragmentos de falas de G4 (2021): “[...] o pessoal da secretaria é muito comprometido e está passando todo o lado burocrático para a gente. Então, eu creio que enviou [o documento] sim, mas não vou lhe afirmar com certeza que todos os passos foram feitos

adequadamente”; o fato é reafirmado por G5 (2021): “[...] eu não lembro de ter visto esse documento aqui na escola, se tem está arquivado. Eu lembro de ter visto sim alguns documentos que eles mandam falando sobre o ensino fundamental de nove anos, como é que acontece”; G6 (2021) afirma que: “[...] eles [técnicos da Seduc] apresentaram o documento, agora eu não lembro de eles terem enviado para as escolas não”. G7 (2021) complementa a discussão afirmando que:

[...] não foi discutido e acredito que até hoje ainda existem dúvidas a respeito dessas crianças dentro desse contexto porque foi dito, mas não foi trabalhado constantemente... porque eu vejo dessa forma: às vezes, a gente passa a informação acreditando que o outro já pegou todos os informes e já vai levar tudo de forma tranquila. Mas eu vejo que daquela época para cá as coisas vieram muito quebradas, diante dessas trocas de professores de escola, de gestores, de secretaria, de governo... as pessoas não se preocuparam em dar essa orientação. (G7, 2021).

O excerto evidencia que o conhecimento explícito, sistematizado como orientações do CME e comunicado pela Seduc, por meio da equipe técnica, chegou nas unidades escolares, mas não se caracterizou como objeto de compreensão individual e discussão coletiva, favorecendo a análise dos fatores internos e externos que incidem sobre a atuação da política no contexto escolar. Desse modo, consideramos, a partir de Galeffi (2011), que a difusão de conhecimentos se constitui em processos complexos com implicações políticas que controlam a dinâmica de produção e socialização de conhecimentos. Apenas o encaminhamento à escola de diretrizes que regulam a política não se constituiu suficiente à dinâmica de difusão de conhecimentos. Assim, no próximo fragmento de fala, C4 (2021) corrobora com a análise evidenciada, uma vez que destaca a importância da reflexão coletiva na escola, com envolvimento dos diversos segmentos, da garantia de espaço de construção colaborativa de conhecimentos, como subsídio à estruturação de argumentos e ação mediadora protagonizada pelo coordenador pedagógico na escola.

[...] quando teve essa transição deveria ter passado a informação para os professores para estar orientando os pais porque houve inclusive até o fato de que nem as escolas tinham esse respaldo de estar sentando e conversando. Tinha dia que chegavam e não se tinham o argumento para estar falando, mas aí foi o próprio profissional [coordenador pedagógico] quem teve que fazer a pesquisa do que estava acontecendo para poder passar para os pais. (C4, 2021).

Percebemos que G7 reconhece a necessidade da continuidade do processo formativo, devido a rotatividade de professores, coordenadores, gestores e equipes técnicas das secretarias de educação. A fala da gestora alerta para a necessidade de fortalecimento das equipes pedagógicas do órgão gestor da educação, as quais podem assumir um papel essencial no período de transição político partidária, ao assegurar a continuidades das políticas educacionais em curso.

Fica também evidenciado na fala de C4 (2021) que ficou sob a responsabilidade da coordenação pedagógica a difusão de conhecimentos acerca do sistema de ciclos. Coube ao coordenador pedagógico investir em sua autoformação para assegurar na escola o acesso aos fundamentos da política, considerando as especificidades dos sujeitos que compõem o coletivo da instituição educativa. A difusão da política no âmbito escolar implica na mediação da construção de conhecimentos em uma perspectiva dialógica, de modo a tornar, conforme Fróes Burnhan (2012d), o conhecimento privado de comunidades científicas, epistêmicas em conhecimento público, mais compreensível para a comunidade cognitiva dos docentes e, também, para famílias. Essa forma de apresentação da política em uma linguagem acessível e prática, na perspectiva de Ball, Maguire e Braun (2016), está vinculada ao processo de recodificação do texto, tendo em vista a realidade da escola.

Ainda sobre os marcos legais, G8 (2021) contribui afirmando que:

[...] o documento foi apresentado para os gestores e professores, mas não foi enviado uma cópia para as escolas. [...]. Então, assim, as inconsistências políticas de mudanças, entendeu? Faz com o que as pessoas esqueçam o que foi feito e a trajetória até chegar o momento de hoje. (G8, 2021).

Diante dos excertos apresentados, refletimos sobre a atuação da política no município sem uma base legal que orientasse as escolas no desenvolvimento das ações. Observamos neste estudo que em âmbito federal as orientações foram elaboradas e socializadas com a política em curso. No estado da Bahia, conforme escrito anteriormente, apenas em 2007 ocorreu a regulamentação da Lei nº 11.274/2006 pelo CEE e socialização do documento para as municipalidades baianas. No município investigado, apenas em 2015 foi construído pelo CME um documento fixando as diretrizes para a organização do ensino fundamental. Face a esse contexto, as escolas tiveram que criar suas próprias estratégias, conforme declara G6 (2021) “[...] a gente tentou criar estratégias dentro da própria escola para estar trabalhando com os meninos de 06 anos matriculados no primeiro ano”.

Para além da ausência de marcos legais, as escolas não foram consultadas sobre a implantação da política. Isso fica explícito quando um dos sujeitos afirma que “[...] quando o ensino fundamental foi implantado não tinha muito essa questão dessa relação dialógica. Por exemplo: as coisas chegavam, mas o diretor não tinha muita voz, não! Chegava, era repassado para a gente, da maneira: já veio, é lei” G2 (2021). Essa situação é reafirmada por G4 (2021): “[...] aí não houve aquela pergunta se poderia fazer ou não, não houve nem sequer essa possibilidade de uma instituição não estar como todas as outras, não houve. Não houve esse

processo de diálogo”. E, também, por G6 (2021): “[...] foram [os técnicos da Seduc] até a escola e passaram as informações de que os alunos de 06 (seis) anos iriam para o primeiro ano. Foi difícil para a gente receber aquilo e até passar para as famílias”. G6 (2021) posiciona-se declarando que:

[...] eu acho que a Seduc não só da cidade, mas do Brasil precisa pensar nesses novos programas que colocam na educação porque, por exemplo, tinha o Pacto aí veio outro Programa e eles excluem aquilo que está dando certo, entendeu? Então eu acho que aí eles “pecam” muito porque naquele time que está ganhando não se mexe. Como é que tem um programa que está dando certo, que você está vendo indo para frente e você exclui aquele e joga outro? Então, isso aí atrapalha muito a educação. Ficam sempre procurando renovar, sem considerar aquilo que está dando certo. Muitos programas nós tivemos aqui, lembra? Mas quando aparece um, deixa de escanteio aquele que está dando certo e vai para um novo que a gente não sabe se vai funcionar. (G6, 2021).

A gestora chama atenção para a descontinuidade político pedagógica que caracteriza a política educacional brasileira, mediante a falta de continuidade político partidária. Concordamos com Oliveira (2004), de que a participação dos profissionais docentes e da comunidade na elaboração e decisão das políticas públicas para a educação deve ser refletida em mecanismos mais coletivos e participativos. Desse modo, é no agir coletivo que serão delineados os itinerários e as estratégias que serão desenvolvidas no processo de atuação das políticas educacionais que chegam à escola. Gestores escolares, coordenadores pedagógicos, estudantes, funcionários e famílias, cujos saberes devem ser reconhecidos, devem participar das tomadas de decisões, expressar seus diferentes pontos de vista, conciliar divergências, sugerir alternativas que contribuam para o aprimoramento das políticas educacionais que chegam à unidade escolar.

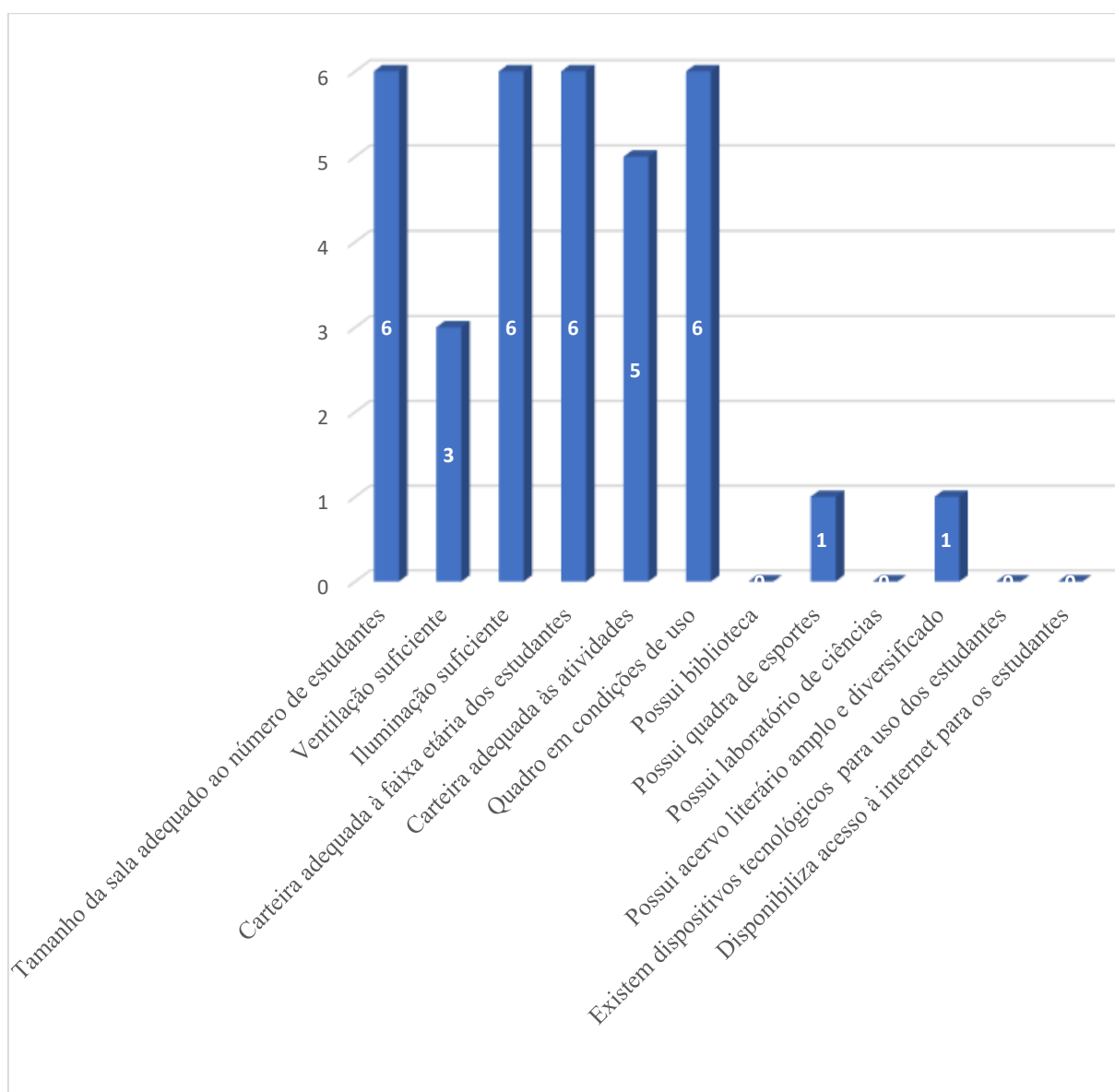
Para Ball, Maguirre e Braun (2016, p.13), “[...] política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política. A política é escrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos”. Dessa forma, a política não é simplesmente implementada, é colocada em prática de diversas formas de acordo com a realidade de cada contexto. Nessa via de raciocínio, os gestores escolares, coordenadores pedagógicos, os professores e demais sujeitos do coletivo escolar não são simplesmente implementadores de políticas educacionais. A política quando chega à escola é reinterpretada, ressignificada, recriada, assume as nuances do espaço onde está sendo atuada. Ainda de acordo com Ball, Maguirre e Braun (2016),

[...] políticas “começam” em pontos diferentes e têm diferentes trajetórias e expectativas de vida; algumas são obrigatórias, outras fortemente recomendadas ou sugeridas. Algumas políticas são formuladas “acima” e outras são produzidas nas escolas ou pelas

autoridades locais, ou simplesmente tornam-se abordagens da “moda” na prática sem um início claro. (BALL; MAGUIRRE; BRAUN, 2016, p.19).

Dessa forma, refletimos sobre o contexto de atuação da política do ensino fundamental no município, ao analisarmos os materiais didáticos e infraestrutura física das unidades escolares, como mostra o Gráfico 9.

Gráfico 9 – Estrutura física e material das escolas



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados recolhidos na entrevista com gestoras escolares da rede municipal de ensino do município de São Sebastião do Passé/BA (2021).

Ao observarmos o tamanho da sala em relação ao número de estudantes matriculados, identificamos que duas unidades escolares possuem salas pequenas, o que dificulta a arrumação das carteiras e desenvolvimento das atividades pedagógicas, seis apresentam tamanho adequado, segundo as gestoras entrevistadas. Na maioria das escolas a ventilação é considerada insuficiente. A iluminação é inadequada em duas escolas e em seis as gestoras avaliaram como satisfatória.

No que tange à adequação dos mobiliários escolares à faixa etária das crianças do ciclo de alfabetização, os dados revelam que duas escolas ainda utilizam carteiras que são consideradas inadequadas para os estudantes. Sobre a adequação das carteiras ao desenvolvimento das atividades pedagógicas, observamos que cinco escolas possuem mobiliário considerado satisfatório e três apontam a necessidade de serem trocados, conforme mostram as Fotos 3 e 4. Os quadros estão em boas condições de uso em seis escolas e em duas existe a necessidade de reposição.

Foto 3 – Escola da zona urbana da rede municipal de ensino do município de São Sebastião do Passé-BA



Fonte: Conceição (2022).

Foto 4 – Escola da zona rural da rede municipal de ensino do município de São Sebastião do Passé-BA



Fonte: Novaes (2022).

Sobre a quadra de esportes, apenas uma escola possui. A respeito da biblioteca, laboratório de ciências, acervo literário amplo e diversificado, dispositivos tecnológicos para uso dos estudantes, acesso à internet, nenhuma escola contempla, o que consideramos preocupante, visto que concordamos com Sátiro e Soares (2007) de que a estrutura física de uma escola pode exercer influência significativa sobre a qualidade da educação. Não é um fator determinante, mas um aspecto extremamente importante.

Sobre os materiais didáticos, uma gestora se posiciona afirmando: “[...] não foram disponibilizados materiais didáticos, a gente ia trabalhando mesmo com o que a gente podia, com as nossas estratégias, de acordo com a coordenação, com a equipe da escola” G8 (2021). G7 (2021) confirma a ausência de materiais na escola: “[...] o que eu sinto falta é de materiais para essas crianças porque, às vezes, apresenta o material para o professor, mas a escola não tem condições de reproduzir para que atenda todos os alunos e isso enfraquece o trabalho”. A fala da gestora confirma, conforme Ball, Maguire e Braun (2016, p.14), que a atuação da política ocorre “[...] dentro dos limites e das possibilidades do contexto”.

Tais condições implicam na precarização do fazer docente. Nesse viés, estudos realizados por Hipólito (2015) alertam que a precarização do trabalho dos professores e as péssimas condições físicas e materiais das escolas públicas exigem investimentos, tanto em

termos de infraestrutura física, como em termos de materiais didáticos e políticas de valorização docente. Corroborando com a ideia, Ravitch (2011) defende que uma das formas de melhorar as instituições escolares é aprimorar as condições nas quais os professores trabalham e os educandos aprendem. Para a autora, recursos amplos não garantem o desenvolvimento da aprendizagem dos educando, mas certamente é mais difícil para as escolas atingirem seus objetivos sem eles.

No que concerne às práticas avaliativas vivenciadas na escola para assegurar a organização curricular em ciclos, os sujeitos apontam os aspectos qualitativos e quantitativos do processo de avaliação, segundo ilustram os relatos que seguem. C1 (2021) relata que “[...] avaliamos todo o trabalho, como: atividades, testes, provas, ou seja, tudo o que a criança for fazendo no decorrer do processo ela será avaliada”. A esse respeito, Hoffmann (2011) alerta que nem todas as atividades realizadas pela criança têm por objetivo a verificação de suas aprendizagens, podendo absorver diferentes dimensões avaliativas, quem irá definir tal dimensão são as intenções do docente ao propor a tarefa, assim como sua forma de proceder frente ao que foi observado. C2 (2021), por sua vez, sustenta que: “[...] a avaliação é processual e contínua, no entanto, há sim as avaliações quantitativas, que são aquelas que exigimos a nota”; C7 (2021) acrescenta que: “[...] temos também as avaliações escritas porque a gente precisa também ter e de tudo o que é produzido pela criança, né”?

Considerando os fragmentos apresentados, percebemos que ainda se encontra presente na rede municipal de ensino uma visão conservadora de avaliação, preocupada com a nota que irá para o boletim da criança. De acordo com a LDBEN nº 9394/96, art.24, a avaliação será “[...] contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (BRASIL, 2006a). A avaliação, assim considerada, é parte do processo de ensino e aprendizagem, o objetivo não é selecionar ou classificar o estudante. Sobre a avaliação quantitativa, Esteban (2005, p.16) argumenta que “[...] expressa, no âmbito escolar, a epistemologia positivista que conduz uma metodologia em que a manipulação dos dados tem prioridade sobre a compreensão do processo”. Ainda de acordo com a autora, “[...] a avaliação qualitativa configura-se como um modelo de transição por ter como centralidade a compreensão dos processos, dos sujeitos e da aprendizagem, o que produz uma ruptura com a primazia do resultado característico do processo quantitativo”. (ESTEBAN, 2005, p.26).

Argumentamos que a avaliação formativa se constitui em uma sistemática de avaliação mais adequada nos anos iniciais do ensino fundamental, tendo em vista que oferece subsídios para que o professor, continuamente, planeje as intervenções, redimensionando, desse modo, a ação pedagógica e qualificando o processo de ensino e aprendizagem. As práticas avaliativas

precisam ter como propósito a compreensão do percurso vivido pelas crianças individual e coletivamente no processo de construção de conhecimento. Nesse prisma, consideramos necessário aprofundamento de estudos acerca do ato avaliativo nas dimensões diagnóstica, mediadora, formativa, assim como os instrumentos de avaliação adequados ao processo de alfabetização.

Sobre os processos metodológicos, como bem coloca Soares (2022, p.285), é necessária uma ação pedagógica fundamentada em uma concepção de aprendizagem da língua escrita, visando “[...] orientar em sua inteireza, a aprendizagem das crianças que, ao se alfabetizar e letrar, apropriam-se de muitas e diferentes competências”. Nesses termos, observamos que os sujeitos entrevistados têm clareza sobre a intencionalidade da metodologia de ensino proposta no âmbito da sala de aula. São utilizadas diversas formas de organização do trabalho pedagógico, a saber: rotinas didáticas, projetos, sequências didáticas. Os sujeitos participantes expõem que: “[...] a gente trabalha mais com projetos com foco na leitura e escrita, sequência didática (C1, 2021); “[...] nos apoiamos na ludicidade para alfabetizar, essa é a principal característica da escola, você pode perceber até pelos kits pedagógicos, todos eles são assim, então a gente se baseia na ludicidade para desenvolver as nossas aulas” (C2, 2021); “[...] nós fazemos os trabalhos em grupos porque faz com que os meninos interajam uns com os outros, socializem o entendimento em relação a certo conteúdo que está sendo abordado ali” (C7, 2021). Por sua vez, C6 (2021) afirma que: “[...] se o professor percebe alunos com uma grande dificuldade, faz uma atividade direcionada apenas para eles”. E C8 (2021), em seu turno, expõe que: “[...] as atividades realizadas têm muito o foco na leitura e escrita. Tem o tempo para gostar de ler e na questão lógico matemática tem desafios. Então, é sempre trabalhado nessa vertente”. C3 e C5 (2021) também contribuem explicitando como é desenvolvido o trabalho pedagógico em suas escolas:

[...] em relação às salas, a gente coloca os grupos, eu acho que dá para fazer um trabalho melhor quando os meninos estão sentados em grupos [...]. Além do cantinho de leitura, de matemática como acontece dentro da proposta do Pacto/Pnaic. Então, tem que assegurar a rotina”. (C3, 2021).

[...] lá na escola, a gente sempre busca trabalhar de acordo com o nível de aprendizagem de cada criança, buscamos sempre trabalhar com atividades diversificadas que facilitem a aprendizagem e com relação a estrutura da própria sala para que facilite a aprendizagem dos alunos, fazemos trabalhos em grupos, atendimento individual, atividades diversificadas com objetos concretos para promover a aprendizagem”. (C5, 2021).

Na abordagem histórico-cultural, as atividades em grupo que favorecem a colaboração entre sujeitos são essenciais, pois é nessa interação com o outro, mediada pelo docente, que a criança entra em conflito cognitivo, reconhece suas possibilidades, avança na sua zona de desenvolvimento e constrói conhecimentos. Como descrito por Wadsworth (2003, p.14), para Vigotsky, “[...] o ambiente da sala de aula requer interação [...] o ambiente social é a fonte de modelos dos quais as construções devem se aproximar. É a fonte do conhecimento socialmente construído que serve de modelos e medeia as construções infantis”. Sob esse viés, a mediação docente torna-se imprescindível para que os conhecimentos sejam construídos pelas crianças.

No nosso ponto de vista, a forma como a escola organiza seu trabalho pedagógico reflete no processo de ensino e aprendizagem das crianças. Nas palavras de Goulart (2007, p.10), “[...] o trabalho pedagógico está ligado ao sentido que atribuímos à escola e à sua função social; aos modos como entendemos a criança; aos sentidos que damos à infância e à adolescência e aos processos de ensino-aprendizagem”. Nessa senda, a metodologia desenvolvida em sala de aula precisa ser compreendida como orientação pedagógica a serviço de práticas de ensino sintonizadas com seus princípios orientadores e atentas à heterogeneidade presente no âmbito escolar. A esse respeito, Mainardes (2008) afirma que:

[...] a heterogeneidade que caracteriza a sala de aula é um conceito abrangente. Envolve a diversidade de habilidades cognitivas dos alunos, estilos e ritmos de aprendizagem, fatores socioeconômicos e familiares, influências culturais e étnicas, influências de gênero, valorização da aprendizagem pelo aluno e pela família, confiança em si e desejo de aprender, entre outros aspectos. Essa diversidade constitui a riqueza da sala de aula e as múltiplas possibilidades de interações sociais e mediações sociais e pedagógicas. (MAINARDES, 2008, p. 130).

Valendo-nos dos estudos de Rego (2014), reforçamos que os diferentes ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contexto familiares, valores e níveis de conhecimento dos estudantes e docentes favorecem, no cotidiano escolar, a possibilidade de partilha de diferentes visões de mundo, confronto, colaboração e ampliação de capacidades individuais.

Isso posto, cabe sublinhar que nos três primeiros anos do ensino fundamental é preciso assegurar os objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem de cada ano. Para tanto, torna-se imprescindível, dentre outras variáveis, que haja um trabalho articulado entre os docentes que atuam no sistema de ciclos, os quais devem ter clareza sobre o que se espera alcançar ao final de cada etapa.

Quanto aos mecanismos utilizados como espaços de diálogo entre a escola e famílias para que estas tenham direito de conhecer a organização da escolaridade em ciclos, identificamos a partir das respostas dos sujeitos que é recorrente em todas as escolas as reuniões com a família. Todavia, embora a frequência satisfatória nas reuniões, percebemos que existem famílias que ainda não compreendem a organização do sistema de ciclos, o que pode ser observado na fala de C1 (2021):

[...] a gente costuma trazer os pais para estarem tendo esse diálogo. Tem pais muito compreensivos [a respeito do ciclo] e outros não. Tem alguns até que não entendem, não sabem o que é o 1º ano; pensam que o 5º ano [...] é a 5ª série, mas a gente tenta explicar a eles da melhor forma”. (C1, 2021).

Esse fato é confirmado por C2, G2 e C8 (2021) respectivamente: “[...]em toda reunião estamos colocando em pauta o sistema de ciclos, a gente pede a parceria, mas mesmo pedindo tem ainda essa dificuldade de que eles alcancem o saber necessário para entender essa organização” (C2, 2021). Na ótica de G2 (2021), “[...] a maioria das famílias não tem muito essa compreensão sobre o ciclo não, elas querem realmente que os filhos estudem e passem”. Para C8 (2021), “[...] os pais precisam ter essa consciência porque, às vezes, se diz: ah, mas minha criança está indo para o 2º ano, mas ele ainda não lê”.

Analisando os questionários aplicados com as professoras do ciclo inicial de alfabetização, observamos que 10,3% discordam totalmente, 10,3% discordam parcialmente, 55,2% concordam parcialmente e 24,1% concordam totalmente que a família conhece a forma de organização da escolaridade em ciclos.

De acordo com tais resultados e os excertos apresentados, inferimos que os conhecimentos relacionados ao sistema de ciclos ainda precisam ser difundidos junto às famílias, no intuito de que possam acompanhar e contribuir com o processo de aprendizagem das crianças. A respeito da interação escola e família, concordamos com Hoffmann (2011) ao afirmar que:

[...] é compromisso da família acompanhar o processo vivido pelos filhos, dialogar com a escola e assumir o que lhes é de responsabilidade, mas é de responsabilidade da escola compreender e assumir os compromissos e limites de cada parte, bem como é responsabilidade do governo que institui uma escola obrigatória e de direito a todas as crianças, provê-la de recursos humanos e materiais necessários oriundos dos impostos cobrados a toda a sociedade. (HOFFMANN, 2011. p.48).

Consideramos importante que os mecanismos de diálogos estabelecidos com a família sejam aproveitados para acolhê-la, conhecer e respeitar seus contextos de vida, partilhar ideias, ouvir as suas expectativas em relação ao trabalho desenvolvido, difundir conhecimentos que

fundamentam as políticas educacionais que estão em curso na escola, construir colaborativamente as metas, estratégias e ações da unidade escolar, favorecer a resolução dos problemas que se apresentam no cotidiano, fortalecer o trabalho pedagógico, bem como envolvê-la nas discussões sobre a utilização dos recursos financeiros que as escolas recebem e na elaboração, acompanhamento e avaliação do PPP.

Sobre a reelaboração dos PPP das escolas, de modo a assegurar que a matrícula das crianças de seis anos de idade permita, conforme orientação do MEC, o pleno desenvolvimento em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, social e cognitivo, com vistas a alcançar os objetivos do ensino fundamental, identificamos que não foram todas as escolas que se organizaram. As análises dos PPP com o objetivo de verificar como a política de ensino fundamental de nove anos, assim como a organização da escolaridade em ciclo é assegurada no documento revelam que, das oito escolas que participaram da pesquisa, apenas uma atualizou seu projeto pedagógico. Tal fato merece atenção, pois, de acordo com Goulart (2007), o PPP é um instrumento que direciona caminhos, é um eixo organizador da ação de todos que fazem parte do coletivo escolar.

Para fins de análise do PPP, organizamos uma matriz que nos ajudou a identificar se o projeto foi construído de forma participativa com a comunidade interna e externa à escola; apresenta o diagnóstico da instituição considerando as dimensões pedagógica, administrativa e financeira; explica marcos teóricos que fundamentam a organização da escolaridade em ciclos; expõe com clareza os objetivos, sintonizados com as situações problema apresentadas no diagnóstico; define as orientações para o acesso e acompanhamento do percurso educativo da criança e o desenvolvimento do currículo no ciclo de alfabetização; demarca ações voltadas para a integração escola e comunidade; assegura o processo de acompanhamento, monitoramento e avaliação das aprendizagens.

Ademais, não existiu ressignificação da proposta curricular, parte integrante do PPP, a qual expressa os fundamentos conceituais, metodológicos, avaliativos e objetos de conhecimento de cada componente curricular. As escolas continuam utilizando os referenciais curriculares do município construídos de forma colaborativa em 2004. Atualmente, existe uma mobilização nas escolas para reelaboração dos referenciais curriculares, adequando-o às competências e habilidades da BNCC. Entendemos, haja vista que a base comum impõe à escola o que deve ser ensinado, tendo como foco as avaliações externas e desconsiderando os anseios que os estudantes trazem para o espaço escolar, de que este é um importante momento para que o coletivo de educadores da instituição possa discutir, refletir colaborativamente, potencializando a parte diversificada, bem como trazendo uma perspectiva crítica que possa atravessar todos os

componentes curriculares. A esse respeito, Morais (2020, p.13) recomenda que as redes municipais de ensino, “[...] ao formularem seus currículos próprios, não se deixem guiar pelos erros e baixas expectativas evidenciados na BNCC”.

Sobre o currículo escolar, afirma Vigotski (2017) que cada componente curricular tem uma relação própria com o curso de desenvolvimento infantil, relação que muda de uma etapa para outra, existindo necessidade, portanto, de reexaminar o papel e importância de cada componente no posterior desenvolvimento psicointelectual geral da criança. Desse modo, torna-se necessário fomentar diálogos nos espaços escolares, com vistas à difusão e aprofundamento de conhecimentos sobre o currículo da(s) infância(s), no intuito de contribuir para a consolidação da política de alfabetização no município.

Outro conjunto de dados analisados, tratou dos compromissos que precisam ser assumidos pela secretaria municipal de educação para garantir a efetiva gestão da organização da escolaridade em ciclos nos três primeiros anos do ensino fundamental. A formação continuada apareceu como o indicativo mais recorrente nas falas dos entrevistados. Outros indicativos também apareceram, mas com menos recorrência. Os sujeitos sinalizam a necessidade de material didático, reestruturação das escolas, material para os estudantes com necessidades educacionais especiais, livros didáticos escolhidos pelos professores, mesas com as cadeiras adequadas ao tamanho e a idade da criança, jogos, acervo literário, valorização dos profissionais; acompanhamento às unidades escolares (C1, G1, C2, C3, G3, C4, G4, C6, 2021).

Demarcamos, tendo em vista a análise realizada, que consideramos a formação docente como um pilar importante, mas não o único, para a efetivação do ensino fundamental. A garantia do direito à alfabetização das crianças não é tarefa apenas dos professores alfabetizadores, compreendemos que esse é um trabalho que envolve todos que compõem o coletivo da escola, tendo como base de sustentação uma gestão democrática que assegure a mobilização e o engajamento dos sujeitos, com definições claras dos papéis e responsabilidades a serem assumidos em todo o processo de elaboração, atuação, monitoramento e avaliação da política de alfabetização.

Nesse viés, os gestores dos órgãos centrais da educação precisam assegurar as condições adequadas para a atuação da política, com base em uma relação dialógica, potencializando a gestão democrática, delineando um plano de trabalho de forma colaborativa, o qual atenda todas as demandas e promovam o desenvolvimento das instituições escolares.

De acordo com análise realizada, ainda há muito a ser feito para que esta etapa de ensino cumpra seu objetivo proposto. Identificamos, conforme descrito por Mainardes (2015), que diversos fatores interferem na transformação do texto das políticas em efetivas práticas escolares:

a infraestrutura das escolas, o nível das informações e conhecimentos que os gestores escolares, docentes e coordenadores pedagógicos possuem a respeito da política, as características das escolas e da comunidade, as relações de poder no espaço escolar, o suporte e acompanhamento que os professores recebem da coordenação pedagógica, assim como o apoio que as escolas recebem do órgão gestor da educação municipal.

Cabe aos gestores do sistema de ensino concentrarem esforços para promover diálogos constantes com as escolas no intuito de assegurar, dentre outras: a democratização da normatização legal determinada pelo CME; reelaboração da proposta pedagógica da secretaria municipal de educação; requalificação da estrutura física das escolas; ampliação e diversidade do acervo literário para potencializar as atividades de leitura e escrita; disponibilização de recursos e materiais pedagógicos; garantia de formação continuada para professores, gestores escolares, coordenadores pedagógicos e equipe técnico-pedagógica da secretaria de educação; entrega às escolas de mobiliário adequado à faixa etária dos estudantes; subsídios às escolas na reelaboração dos PPP e das propostas curriculares; valorização do magistério público, por meio da garantia de 1/3 da jornada docente destinada às atividades extraclasse, realização de concurso público e enquadramento de professores de 20h para 40h para que possam se dedicar a uma única escola, fortalecendo seu vínculo com a instituição; monitoramento contínuo desta etapa de ensino; articulação entre a educação infantil e ensino fundamental e fortalecimento da equipe de suporte pedagógico às escolas para que possa mediar a difusão e construção de conhecimentos que fundamentam as políticas educacionais nos espaços formativos. Por fim, mas não menos importante, considerando o contexto pandêmico provocado pela COVID-19, no qual estão inseridas as crianças, jovens, pessoas adultas e idosas, é essencial uma conjugação de esforços entre escolas, famílias, comunidade e poder público para pensar coletivamente o ensino fundamental necessário nesse cenário de complexidades e incertezas.

Podemos conjecturar que a configuração da política do ensino fundamental nos anos iniciais no município não está totalmente em sintonia com que revelam os documentos oficiais do MEC que orientaram o processo de implantação. Como alerta Boneti (2011),

[...] nem sempre há interface entre o resultado esperado e o obtido com uma política pública, isto porque nem sempre o anunciado publicamente como meta de uma ação resultante de uma política pública se constitui o real almejado. [...] a diferença entre o discurso em relação ao resultado e a real meta de uma política pública se dá em virtude da busca de “legitimidade” social em torno de sua elaboração e execução. (BONETI, 2011, p.57).

Com esse entendimento, podemos perceber, também, que a atuação da política não é a mesma em todas as escolas, haja vista que cada instituição tem práticas cotidianas singulares, sua própria realidade, permeada por diferenças conjunturais e estruturais. Logo, uma análise dos dados precisa considerar a compreensão do contexto local, as condições ofertadas para a operacionalização da política, sem classificar as unidades escolares. Sendo assim, realizada a apresentação da categoria política do ensino fundamental, trataremos, na sequência, da categoria que versa sobre organização da escolaridade em ciclos, reunindo elementos que contribuem para o estudo da complexidade que envolve a política educacional e a necessária institucionalização do coordenador pedagógico como sujeito de mediação da difusão do conhecimento na escola.

6.2 ORGANIZAÇÃO DA ESCOLARIDADE EM CICLOS

Esta seção tem como finalidade identificar as concepções dos coordenadores pedagógicos, professoras e gestoras escolares acerca da organização da escolaridade em ciclos, favorecendo a análise sobre a atuação do coordenador como difusor de conhecimentos e, conseqüentemente, as práticas de mediação experienciadas no acompanhamento da política. Com esse intuito, recorreremos às entrevistas realizadas, bem como aos questionários on-line aplicados. Assim, no Quadro 31, apresentamos a matriz de análise referente à categoria organização da escolaridade em ciclos, às subcategorias concepções sobre a organização da escolaridade em ciclo e acompanhamento da política e às unidades de registro entendimento sobre a política e procedimentos utilizados.

Quadro 31- Matriz de análise de conteúdo – Categoria Organização da Escolaridade em Ciclos

UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DE REGISTRO	NÚCLEO DE SENTIDO	
		SUBCATEGORIA	CATEGORIA
Questão 3.5 (C) Questão 5.7 (G) Questão 3.2 (P)	Entendimento sobre a política	Concepções sobre a organização da escolaridade em ciclo	Organização da escolaridade em ciclo
Questão 3.8 (C)	Procedimentos utilizados	Acompanhamento da política	

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A respeito das concepções das gestoras escolares sobre a organização em ciclos, G1 (2021) informa que “[...] o ciclo veio oportunizando à criança mais uma chance de aprender no ano seguinte. [...] o maior propósito do ciclo é que a criança avance, não é só avançar de ano, mas é avançar no conhecimento”. De acordo com G2 (2021),

[...] a organização da escolaridade em ciclos é a construção do saber aos poucos, sabe? O que você não conseguiu aprender no primeiro ano você vai aprender no segundo. É a questão do tempo de cada pessoa porque cada criança tem o próprio tempo dela para poder desenvolver e aprender. Então, o que ela não desenvolveu nesse ano, no outro ano ela vai conseguir. (G2, 2021).

Na visão de G4 (2021), “[...] o ciclo contribui muito com o processo de aprendizagem porque os professores focam na questão do alfabetizar do 1º ao 3º ano”. Na mesma direção, G5 (2021) afirma que “[...] no ciclo a criança vai caminhando e a gente vai ver onde está a dificuldade, então dá oportunidade ao aluno para ele ser avançado”. G6 (2011) corrobora ao declarar que: “[...] eu acho o ciclo algo positivo porque os alunos permanecem mais tempo e aí tem como aprender cada um no seu tempo. Diminui a exclusão, mas [...] precisa ter professores preparados”. Na mesma direção, G7 (2021) enfatiza a questão da ampliação do tempo: “[...] na época em que coloquei achei muito bom porque eles teriam um tempo para preparar essas crianças, certo? Então, eu vejo com uma proposta ótima para trabalhar com alfabetização”. Já G8 (2021) esclarece que: “[...] eu concordo com o ciclo porque as crianças têm até o terceiro ano para serem alfabetizadas. Eu não entendo que o menino do 1º ano deve ser reprovado, eu entendo que a gente tem que fazer com que essa criança construa a base alfabética”. De forma divergente, G3 (2011) assevera que: “[...] eu acho que deveria ser como era antigamente [em série] porque se em uma escola particular retém o aluno, por que no município a gente não retém? ”. A fala de G3 revela a resistência de mudança na forma centenária de organização escolar, caracterizada pela repetência e exclusão. Sob a ótica de Libâneo (2018), é a cultura organizacional de uma escola que explica a aceitação ou resistência face às inovações. Há nas escolas aspectos de natureza cultural que as diferenciam uma das outras, por exemplo, as formas de interação entre as pessoas, crenças, modos de agir, valores, significados etc.

A concepção que a maioria das gestoras escolares evidenciou sobre o sistema de ciclos revela a compreensão de que o conhecimento não é construído ao mesmo tempo e da mesma forma por todas as crianças. O sistema de ciclos considera que a aprendizagem não ocorre em um mesmo ritmo para todos os educandos e que eles não percorrem exatamente os mesmos caminhos. Por contar com a ampliação do tempo pedagógico, a proposta de ciclos favorece ao processo de ensino, permitindo a construção e reconstrução de conhecimentos e uma maior flexibilidade quanto ao atendimento às diferenças de ritmos de aprendizagem dos estudantes. Stremel e Mainardes (2011) reforçam a importância da flexibilização do tempo de escolarização, objetivando a garantia de maior tempo de permanência e apropriação do conhecimento, tendo em vista que a política de ciclos se constitui em uma tentativa de tornar o

processo escolar mais inclusivo e democrático. No entanto, chamam a atenção de que a modalidade de ciclo pode ser implantada nas redes de ensino com objetivos diferenciados em cada contexto político-ideológico.

Na concepção dos coordenadores pedagógicos, a organização em ciclos possibilita um tempo mais amplo e flexível para a alfabetização das crianças, evitando a ruptura do processo de ensino e aprendizagem, conforme excerto:

[...] acho ótimo porque do primeiro para ir para o segundo ciclo a criança já tem que cumprir as habilidades da leitura e da escrita. [...] já tiveram casos de aproximarmos o aluno tendo algumas habilidades, mas não tendo outras, então isso gerou um incentivo e no ano seguinte ele construiu. Então essa é uma parte muito positiva de dar oportunidade para que o aluno construa no próximo ano. (C1, 2021).

Concordamos com Freitas (2003, p.36) ao afirmar que vemos o sistema de ciclos de forma positiva, “[...], mas não como uma mera solução pedagógica para um problema de desempenho escolar, e sim como um longo e necessário processo de resistência de professores, do aluno e pais à lógica excludente e seletiva da escola”.

Por seu turno, C2 (2021) expõe que o ciclo “[...] favorece a inclusão quando dá um tempo maior para o sujeito se alfabetizar respeitando os ritmos de cada um”. C3 (2021) complementa que “[...] nem toda criança vai aprender ao mesmo tempo. Na opinião de C4 (2011):

[...] eu vim do tempo de antes do ciclo, então por um lado eu gostei até porque a criança tinha ali a retenção, ela estudava e parava porque não sabia ler e escrever. Então, eu gostei muito porque até o 3º ano se a criança tem esse ciclo bem estruturado e organizado quando chegar ao 4º ano com certeza vai ser bem melhor”. (C4, 2021).

Já C8 (2011) sublinha que: “[...] eu vejo o ciclo como positivo [...] o ‘calcanhar de Aquiles’ é o 3º ano porque se os alunos chegarem ali para ir para o 4º ano, o professor fica muito preocupado e a gente também com essa criança que não adquiriu as habilidades e que vai precisar ser retida”.

As diretrizes da proposta de ciclos são conhecidas por C5, C6 e C7 (2021). Todavia, as entrevistadas manifestam preocupações em relação à retenção dos estudantes no terceiro ano, como podemos perceber nas falas que seguem: C5 (2021) expõe que: “[...] eu vejo que agora que estamos nesse processo nem todas as crianças estão com as habilidades adquiridas [...] e, mesmo não tendo essas habilidades, têm que ser aprovadas. C6 (2011) acrescenta que: “[...] ainda não me adaptei a questão de estar passando o aluno sem ele estar pronto”. Outrossim, C7

(2011) descreve que “[...] chegam crianças no 3º ano sem ler, embora a gente saiba que ainda faz parte do ciclo.

A esse respeito, Freitas (2003) esclarece que não basta dar ao estudante todo o tempo necessário, é essencial que ele tenha ajuda igualmente diferenciada para que possa construir suas aprendizagens, de forma que esse tempo adicional seja suportável para a escola e para o educando em seu processo de construção de conhecimentos, o qual é considerado relevante o acesso a materiais diversificados e a mediação docente.

Os posicionamentos dos entrevistados revelam que a atuação da política de ciclos no município ainda se constitui, pois, em um grande desafio para a coordenação pedagógica, tendo em vista a preocupação demonstrada com as crianças que não atingem os objetivos de aprendizagem. Ball, em entrevista para Mainardes e Marcondes (2009), declara que:

[...] o processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põem em prática as políticas têm que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de atuação, a efetivação da política na prática e através da prática. É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa. E este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim”. (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305).

Depreendemos da citação apresentada que o profissional que atua no âmbito da coordenação pedagógica, com vista à difusão de conhecimentos que fundamentam as políticas educacionais implantadas na escola pelos dirigentes do órgão gestor da educação, enfrenta o desafio de mediar o processo de interpretação, tradução e ressignificação das políticas educacionais. Para tanto, pode articular espaços formativos que envolvam os sujeitos da escola na discussão de textos institucionais, desenvolver sessões de estudo, difundir experiências de atuação da política vivenciadas em outras unidades de ensino, dentre outras possibilidades. Essa dinâmica favorece a transformação da política, sob o prisma de Ball, Maguire e Braun (2016, p.70) em “[...] materiais, práticas, conceitos, procedimentos e orientações”.

Essa ação mediadora de revelar e desvelar o sentido do texto da política, transformando-o em prática, precisa valorizar a multiplicidade de saberes, as experiências e as demandas dos sujeitos que compõem o coletivo escolar. Nesse processo, importa considerar as diretrizes do PPP da instituição.

No tocante às concepções das professoras acerca da organização da escolaridade em ciclos, 26 (vinte e seis) entrevistadas validaram a proposta de ciclos, sendo a ampliação do

tempo para que as crianças possam ser alfabetizadas um indicativo recorrente nas falas, mas 3 (três) docentes declararam que não concordam, como podemos exemplificar. P1 (2021) expõe que “[...] concordo, pois, a criança terá mais tempo para construir seus conhecimentos, e o professor conseguirá detectar e trabalhar as dificuldades que a criança vem encontrando na aprendizagem dentro da sala de aula”. P16 (2021) complementa ao afirmar:

[...] acredito no avanço das crianças através do ciclo, entretanto, se faz necessário um acompanhamento mais sistemático da aprendizagem das crianças no sentido de se ter a certeza do que o educando já aprendeu e o que ele ainda precisa desenvolver de habilidades para que seja promovido para o ciclo seguinte”. (P16, 2021).

P9 (2021) de forma divergente manifesta sua opinião ao afirmar que: “[...] não concordo [com o ciclo]. As crianças precisam adquirir as habilidades e competências inerentes à série ou ao ano para poder avançar”. Para Mainardes (2009), embora a resistência seja um fato entre os profissionais da educação, acreditamos que esta precisa ser compreendida no contexto no qual as políticas de organização escolar são atuadas.

A resistência revela, também, as demandas de formação continuada, subjacente aos posicionamentos das gestoras e professoras, que devem orientar a ação mediadora da coordenação pedagógica, na dinâmica de desconstrução, reconstrução, construção e difusão de saberes individuais e coletivos, necessários à consecução da política de ciclos, assegurando o direito de aprender das crianças e a atuação da escola como espaço coletivo de difusão e construção de conhecimentos.

Paro (2001) já anuncia que um aspecto que deve ser considerado para o êxito de medidas inovadoras no interior da escola é a disposição dos educadores envolverem-se em tal proposta. Destaca o autor, que pouco adianta lamentar-se da resistência à mudança que porventura aí se verifique, havendo a necessidade, portanto, de pôr-se essa resistência como objeto de estudo e preocupação, procurando formas de superá-la com medidas concretas que promovam essa comunicação entre teoria e prática e leve os sujeitos a se apropriarem de uma consciência crítica elevada, que os instrumentalize em uma prática escolar transformadora.

Compreendemos, a partir das concepções analisadas, que a atuação da política varia de uma escola para outra, em virtude das crenças, valores, condições de recursos humanos, infraestrutura e materiais pedagógicos que cada instituição possui. Conforme declara C2 (2021), “[...] eu acho que devemos ser flexíveis porque toda escola é diferente, cada local tem sua realidade. Então, aqui eu sou dessa forma, mas não quer dizer que na outra escola eu tenha que ser dessa mesma forma”.

Do ponto de vista de Ball, Maguire e Braun (2016), não podemos considerar os sujeitos das escolas como iguais, eles estão sempre posicionados e o lugar onde estão influi na forma como interpretam e traduzem a política. Nesse prisma, precisamos considerar na nossa análise o tempo de serviço desses sujeitos (gestoras escolares, coordenadores pedagógicos, professoras) na rede de ensino, as formações que já participaram, o regime de trabalho, o vínculo com a instituição, as condições efetivas para o exercício da profissão e a compreensão do contexto político, econômico, social e cultural em que cada escola está inserida.

Indagamos também sobre os procedimentos utilizados pelo coordenador pedagógico no acompanhamento da organização da escolaridade em ciclos. Para Blanchard e Muzás (2008), o acompanhamento é espaço de intercâmbio de posições e opiniões, de reflexão sobre a tarefa concreta e busca das mudanças que devem ocorrer, favorecendo a análise dentro de um marco conceitual que permita dar conta do que se vive nas realidades; concebe-se como um processo em espiral no qual as intervenções têm um fio condutor; não são compartimentos estanques e podem dar lugar a outras mudanças. Transcrevemos a seguir os diferentes procedimentos utilizados pelos sujeitos entrevistados no processo de acompanhamento da proposta de ciclos:

[...] acompanhar o desempenho dos professores, fazer planejamento semanalmente através das observações que foram feitas durante as aulas para que vejam onde é que não estão alcançando o desenvolvimento da turma, aí a gente vem, vê onde não fluiu bem, reúne, busca atividades para que melhore a aprendizagem das crianças, para que elas façam atividades diferenciadas com um olhar naqueles que não conseguiram porque, às vezes, o professor planeja uma aula, mas ele não observou que tem uma, duas ou mais crianças que não acompanharam aquele planejamento. Então, o acompanhamento das aulas dos professores é muito importante porque a gente vê onde está precisando melhorar alguma coisa. (C1, 2021).

Sobre a observação em sala de aula, Ball, Maguire e Braun (2016) alertam que essa ação pode ser formativa ou somativa, constituindo-se em um momento de partilha e melhoria da prática, um processo de aprendizagem ou pode ser redutiva, a redução do professor a uma determinada nota. Nessa linha de pensamento, Oliveira-Formosinho (2009) sublinha que:

[...] o contexto em que se desenrola o processo de observação é decisivo para sua aceitação, desejabilidade e utilidade. É muito diferente um contexto de abertura às práticas e de trabalho colaborativo para a melhoria das práticas de um outro contexto com uma agenda pouco clara ou de avaliação formal. Esta estratégia, como todas as estratégias, pode ser degenerativa. Os objetivos que presidem ao desenvolver de estratégias, as atitudes que se desenrolam, as relações e interações que criam são centrais para que a estratégia tenha sentido positivo ou, contrariamente, sentido negativo. O significado é criado na atividade. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 242).

Sendo assim, não podemos conceber o acompanhamento da política de ciclos de forma verticalizada. Os processos mediadores dessa ação envolvem o dia a dia da escola, na qual nos deparamos com condições de trabalho nem sempre favoráveis e sujeitos com trajetórias de vida diversas. Torna-se necessário, portanto, rompermos com ações de natureza fiscalizadora que tenham como propósito vigiar, julgar o trabalho docente. Nas palavras de Giovani e Tamassia (2013), “[...] é preciso educar o olhar para sair de si e ver o outro sem julgamento e, principalmente, com objetividade, buscando entender o que está por trás de cada ação e o que poderia ser melhorado”.

Ainda sobre o acompanhamento pedagógico, C2 (2021) afirma que: “[...] a gente analisa e vê onde está sendo a deficiência e tenta saná-la, vê quais as metodologias que podem ser aplicadas, não na turma, mas com aquele aluno para que consiga desenvolver essa competência, enfim ser um parceiro do professor, um mediador”. C3 (2021) declara que: “[...] acompanho como está sendo direcionada a rotina, as atividades, o tempo todo tentando buscar informações para que, dentro desse processo de troca de experiência, a gente possa garantir que os professores caminhem juntos, aqui acontece isso”. C4 (2021) informa que dialoga muito com as professoras: “[...] dialogo, ajudo muito com a questão das atividades, propostas pedagógicas”. C5 (2021) explica que: “[...] na escola a gente visa muito a prática de leitura todos os dias com os alunos, também temos o relatório desses alunos e fazemos o acompanhamento individualizado”. Já C6 (2021) destaca o papel do coordenador pedagógico na articulação no PPP e reconhece que: “[...] o acompanhamento é fundamental [...] para a gente obter o resultado que a escola pensa em ter lá no final que é a questão da aprendizagem”. C7 (2021) comenta que acompanha por meio da articulação do planejamento e utilização de instrumento para coleta de dados e que: “[...] a partir de todo esse levantamento vamos conversando também com os pais e buscando saber do professor como é que está o aluno dentro desse processo”. Segundo C8 (2021),

[...] junto ao professor a gente já tem esse acompanhamento, não vou dizer que todos os dias na sala de aula, mas a gente procura fazer. Nas AC o professor traz aqueles alunos que tem as maiores dificuldades e aí a gente discute, há uma relação dialógica, de conversa, de troca de experiências com o professor que pegou aquele aluno no ano anterior para ir vendo as possibilidades, como aquela criança teve um aproveitamento melhor ou não anteriormente, então essa discussão é constante. (C8, 2021).

A ação de acompanhamento do coordenador pedagógico evidencia-se como uma ação planejada, intencional, que articula conhecimentos e práticas da sala de aula do ciclo de alfabetização, como conhecimentos tácitos que são difundidos nos espaços de AC,

institucionalizados como ambiente de interação, para possibilitar a construção de novos conhecimentos e as mudanças no processo de ensino e aprendizagem. Assim, é possível caracterizar o acompanhamento da política como atividade de suporte à docência no processo de difusão e construção de conhecimentos. Para tanto, compreendemos que essa ação requer registros sistemáticos sobre o desenvolvimento do trabalho, que servirão de alicerce às discussões que devem fundamentar as orientações junto aos professores, passando a ser compartilhado com toda a escola.

Nos termos de Fujikawa (2010, p.141), “[...] a conversão das informações presentes nesses registros em ideias que professores e coordenadores possam utilizar no aperfeiçoamento do seu próprio trabalho ocorre na medida em que o conhecimento gerado é colocado à serviço da ação”. Nesse trilho, a relação dialógica, colaborativa precisa ser enfatizada no trabalho com o docente, no sentido de reorganizar estratégias que qualifiquem a prática pedagógica e assegurem o desenvolvimento das aprendizagens de todas as crianças.

Para os coordenadores pedagógicos assumirem o acompanhamento pedagógico nas escolas é necessário, segundo Atta (2002), que estejam preparados para seu exercício, o que implica uma presença permanente, crítica e criativa junto ao grupo, atentando para o processo pedagógico desenvolvido na escola. Medina (1997, p.35) enfatiza que é imprescindível que esse sujeito esteja disposto a “[...] problematizar, responder e duvidar, refletir/reagir e agir a respeito de seu próprio trabalho, cujo objeto é a produção do professor e do aluno no ato de ensinar e aprender”.

A ação crítico-reflexiva atenta ao contexto social, no qual a atuação do coordenador pedagógico se insere, é destacada por Atta (2002) nesse processo de acompanhamento junto aos docentes. Para a autora, esse profissional, vai assumindo que o aspecto político do seu trabalho já não tem as características reprodutoras do autoritarismo que, por tanto tempo, essa função desenvolveu, mas vai sendo marcado pela ação transformadora que nasce no coletivo da escola.

Assim, a investigação realizada sobre as concepções dos sujeitos da pesquisa sobre a organização da escolaridade em ciclos permitiu-nos identificar que não são todos os sujeitos que concebem o ciclo como uma proposta que requer o respeito à diversidade, a resignificação de tempos e espaços escolares, uma concepção de avaliação diagnóstica e formativa, visando a construção e reconstrução contínuas de conhecimentos.

Ao analisarmos tais concepções, refletimos sobre os estudos de Freitas (2003) ao destacar que mais do que classificar as diferentes compreensões dos sujeitos e possibilidades de atuação do sistema de ciclos, é importante a identificação das concepções de educação e das

políticas públicas que orientam tais escolhas. Para o autor, “[...] a concepção de ciclos acaba sendo depositária dessas políticas e seu sucesso dependerá de tais concepções”. (FREITAS, 2003, p.72).

Considerando as falas dos entrevistados no processo de análise de que ainda existem crianças que chegam ao terceiro ano sem a construção da base alfabética, o acompanhamento pedagógico, um dos aspectos estruturantes do ciclo, precisa ser garantido, visando identificar se objetivos de aprendizagens estão sendo atingidos processualmente. O acompanhamento sistemático vai contribuir para a reestruturação das estratégias que estão sendo utilizadas, caso seja necessário, no intuito de garantir aos estudantes a apropriação do sistema alfabético, permitindo-lhes a utilização da língua nas diversas práticas sociais de escrita e leitura.

Desse modo, os resultados evidenciados através desta pesquisa permitem-nos afirmar a necessidade de difusão de conhecimentos acerca do sistema de ciclos no contexto escolar. Para esse propósito, torna-se necessário a mobilização e controle social do sistema de ciclos, a elaboração de diretrizes municipais para a gestão e acompanhamento da prática pedagógica da política do ciclo inicial de alfabetização, com vistas à efetivação de projetos de intervenção pedagógica para a garantia dos direitos de aprendizagem das crianças, bem como investimentos na formação do coordenador pedagógico, para que, ao lado de fundamentos teóricos que alicerçam sua prática, possam ser discutidos, também, os textos das políticas educacionais que chegam às escolas, haja vista que esse sujeito é um importante mediador na interação dos docentes com os objetos do conhecimento. A esse respeito, discutiremos na sequência.

6.3 ATUAÇÃO DO(A) COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A)

Esta seção tem como objetivo identificar e problematizar as atribuições dos coordenadores pedagógicos no processo de difusão de conhecimentos relacionados à organização da escolaridade em ciclos. À vista disso, recorreremos às entrevistas realizadas junto às gestoras escolares e coordenadores pedagógicos, como também aos questionários utilizados com as professoras que atuam no ciclo de alfabetização e à análise de documentos. A seguir, no Quadro 32, apresentamos a matriz de análise de conteúdo referente à categoria atuação do(a) coordenador(a) pedagógico(a), às subcategorias atribuições do coordenador pedagógico e saberes necessários à atuação e às unidades de registro atribuições identificadas e tipos de saberes.

Quadro 32- Matriz de análise de conteúdo – Categoria Atuação do(a) coordenador(a) pedagógico(a)

UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DE REGISTRO	NÚCLEO DE SENTIDO	
		SUBCATEGORIA	CATEGORIA
Questão 3.6 (CP)	Atribuições identificadas	Atribuições do coordenador pedagógico	Atuação do(a) coordenador(a) pedagógico(a)
Questão 3.7 (CP)	Tipos de saberes	Saberes necessários à atuação	

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

De acordo com a Lei Municipal nº 014/08 que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do município, para o ingresso no cargo de coordenador pedagógico é necessária a formação de nível superior em curso de graduação em pedagogia e ou pós-graduação. A mesma Lei define, no seu art. 8º, como atribuições da coordenação pedagógica, no âmbito do sistema ou da escola, a supervisão do processo didático, em seu tríplice aspecto, de planejamento, controle, avaliação, a cooperação com as atividades docentes no acompanhamento ao trabalho individual ou em grupo, a orientação, o aconselhamento e o encaminhamento de alunos em sua formação geral e a participação na elaboração da proposta pedagógica da escola. (SÃO SEBASTIÃO DO PASSÉ, 2008).

Percebemos no documento analisado que algumas atribuições remontam à ideia de supervisão e controle do processo didático, concebendo o profissional que atua no suporte à docência como um fiscal. A esse propósito, pesquisa desenvolvida por Medina (1997) já destaca que o coordenador não é mais aquele sujeito que tem um “superpoder” de assessorar, acompanhar, controlar e avaliar o trabalho que a equipe docente realiza, mas aquele que constrói com os professores o seu trabalho diário. Ressalta, a autora, que essa construção se faz a partir do “desmascaramento” das realidades existentes na escola. Chama-nos atenção, também, na análise do referido estatuto, a atribuição concernente ao aconselhamento dos estudantes, característica da habilitação em orientação educacional²⁶, mas que foi incorporada ao campo de atuação da coordenação pedagógica.

²⁶ Constitui o objeto da Orientação Educacional a assistência ao educando, individualmente ou em grupo, no âmbito do ensino de 1º e 2º graus, visando o desenvolvimento integral e harmonioso de sua personalidade, ordenando e integrando os elementos que exercem influência em sua formação e preparando-o para o exercício das opções básicas. O exercício da profissão de Orientador Educacional é privativo: I - Dos licenciados em pedagogia, habilitados em orientação educacional, possuidores de diplomas expedidos por estabelecimentos de ensino superior oficiais ou reconhecidos. (BRASIL, 1973, n.p.).

Ao realizarmos as análises das entrevistas, identificamos como atribuições da coordenação nas falas dos entrevistados: promover a integração de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem; acompanhar e dar atendimento ao professor e estudantes; realizar formação continuada dos professores; coordenar a AC; socializar informações; articular o PPP; promover articulação com as famílias; estabelecer “ponte” entre os projetos e programas da secretaria da educação e a escola.

Nas entrevistas foram reveladas as dificuldades enfrentadas no exercício da função. Para C1 (2021), “[...] não é fácil estar trabalhando numa função dessas como articulador, formador, transformador”. C3 (2021) sinaliza que: “[...] dentro das atribuições da gente, claro que tem o acompanhamento direto com o professor, direto com o aluno”. C4 (2021) informa que suas atribuições na escola consistem em: “[...] coordenar a AC, acompanhar os professores... Também estar socializando informações, tudo o que é passado para mim [pela secretaria de educação], dar atendimento aos pais e às crianças também quando é preciso”.

Entretanto, de acordo com os dados recolhidos, as atribuições dos sujeitos vão além do que estabelece o Estatuto do Magistério Público da municipalidade, *lócus* deste estudo, como podemos verificar nas falas que seguem: “[...] o trabalho do coordenador é esse processo, mas nunca se resume só nisso, são coisas da secretaria, “apagar incêndios” ... (C1, 2021). C2 (2021) segue na mesma direção: “[...] quando aceitei assumir a coordenação, eu falei: Nossa! É muito lindo! Mas quando a gente vem... o campo burocrático, às vezes, consome tanto tempo nosso que esquecemos o pedagógico. [...] Nossa, dificulta mesmo... vem muito preencher papel, preencher papel...”. C3 (2021) reflete que o excesso de atividades faz com que não se cumpra as reais atribuições da coordenação pedagógica.

[...] então, eu vejo que a gente acaba não cumprindo realmente o nosso papel dentro da escola porque quando estamos dando um suporte, ajudando o professor, você é chamado para “apagar algum incêndio”, você é chamado porque tem um pai que veio reclamar, você é chamado porque o professor não está dando conta de uma turma ou de um aluno, então tudo isso eu vejo que não é nosso papel e a gente acaba fazendo e fugindo das nossas demandas. [...] no geral existe um cronograma semanal do professor, do coordenador, o plano de ação da semana, mas muitas vezes a gente não consegue cumprir nem 50%. (C3, 2021).

Na mesma linha de C3, C4 (2021) relata que:

[...] minhas atribuições passam um pouco. [...] em todo momento é solicitado a minha presença, inclusive aconteceu da diretora ter férias e eu tive que ficar indo à escola para tomar conta da unidade escolar, da diretoria. Então, eu estava ali fazendo atribuições que eram da direção, as questões burocráticas”. (C4, 2021).

Os aspectos burocráticos aparecem também como entraves nas falas de C5, C6 e C7 (2021), respectivamente: “[...] a gente sabe quais são as atribuições do coordenador, mas muitas vezes vamos além, [...] as questões burocráticas fazem com que a gente deixe de estar cumprindo com aquelas necessidades dentro da escola” (C5, 2021). Já C6 (2021) contribui declarando: “[...] o que é que eu faço na escola? Eu faço tudo, [...] eu digo que o coordenador hoje acaba fazendo de tudo um pouco”. Por seu turno, C7 (2021) enfatiza que: “[...] faço outras atribuições que, às vezes, nem cabem tanto na coordenação, mas a gente acaba se envolvendo para ver o espaço organizado da melhor forma”.

Sobre o desenvolvimento das atribuições do coordenador pedagógico na unidade escolar, Campos e Aragão (2012) citam que:

[...] o cotidiano escolar é repleto de situações emergentes e pontuais, que preenchem o dia a dia do coordenador pedagógico. Atender alunos, pais e professores, planejar reuniões, agendar estudos, registrar os processos do projeto pedagógico, atender às constantes solicitações do Departamento Pedagógico, escrever bilhetes sobre diversas atividades para os alunos, organizar e reorganizar o calendário escolar, coordenar as reuniões de conselho de classe são algumas das atividades que preenchem o tempo de trabalho do coordenador na escola [...] No entanto, mesmo considerando essa “condição tarefaira,” [...] é necessário que se coloque em discussão a natureza de sua atuação e o desenvolvimento do seu papel na escola. Afinal, em que se diferenciará a atuação do coordenador pedagógico da atuação de um secretário administrativo, por exemplo, se seu tempo de trabalho for preenchido apenas com questões burocráticas ou procedimentais. (CAMPOS; ARAGÃO, 2012, p. 37-38).

Nesse viés, compreendemos as urgências subjacentes ao cotidiano escolar, no entanto, refletimos sobre a importância e operacionalização do plano de trabalho desse profissional, como também sobre a organização da sua rotina na escola.

O planejamento serve como uma importante prática orientadora da ação do coordenador pedagógico, tendo em vista a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Com esse propósito, precisa explicitar com clareza quais as situações problemas enfrentadas no contexto de trabalho, bem como as metas, objetivos, estratégias e ações que evidenciem as atribuições da coordenação pedagógica. Dessa forma, tendo definido de forma colaborativa com o coletivo escolar quais os rumos a seguir, evitam-se as improvisações, desvios de percurso e uma inadequada canalização de energia e recursos. Com um plano construído colaborativamente, articulado com o PPP da escola, com objetivos e atribuições

próprias, os gestores escolares, professores e demais funcionários poderão entender que o coordenador pedagógico não é um profissional tarefeiro, disponível para qualquer atividade.

Ainda sobre as atribuições do coordenador pedagógico, C8 (2021) coloca em relevo o papel de “ponte” entre a secretaria municipal de educação e instituição escolar: “[...] para mim a coordenação é também uma ponte entre a Seduc e a escola”. E ainda destaca:

[...] eu trago a proposta pedagógica do município para a escola para nós “digerirmos” dentro das nossas possibilidades, discutimos em AC tudo o que é proposto de lá. Avaliamos a situação e levamos para o professor trazer as contribuições deles sobre como é que vamos desenvolver tal projeto, então vem essas propostas e temos que ressignificar para a nossa realidade. E aí nós vamos agregando como é que a família vai participar, qual vai ser a participação deles no contexto dessa ação. (C8, 2021).

O excerto em destaque revela a ação mediadora de C8 (2021), no sentido de colocar em discussão os significados dos projetos e programas instituídos pelo órgão central da educação para que os docentes elaborem seus próprios sentidos, efetivando propostas que estão de acordo com suas crenças e compromissos sobre a escola e o estudante, rejeitando aquelas que não se coadunam com o PPP da escola, naquele momento, conforme assevera Almeida (2018). Esse papel mediador envolve também a família, ao dialogar e mostrar a importância da sua participação na atuação das políticas oriundas da secretaria de educação.

Outro aspecto importante que nos chama a atenção na análise é o lugar da formação continuada na instituição. C3 (2021) expõe que: “[...] as formações continuadas que são para a gente estar trazendo, nem sempre a gente consegue por conta das demandas de comunicados, avisos, informações. Dentro dessa ponte entre secretaria e escola, a gente não consegue fazer muitas coisas, entendeu?”

Concebemos a escola como espaço privilegiado de trabalho coletivo e por excelência de formação continuada dos professores. Os coordenadores pedagógicos no cotidiano escolar podem mediar a reflexão sobre a prática docente e sua relação com os fundamentos teóricos, com a intencionalidade, segundo Imbernón (2010, p. 41), “[...] de possibilitar o aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e docência”. Ainda de acordo com o autor, o professor não deve refletir apenas sobre sua prática, sua reflexão deve atravessar as paredes da organização educativa para analisar todos os interesses subjacentes à educação, à realidade social, com o objetivo concreto de favorecer a emancipação das pessoas. Nessa linha de pensamento, Freire (1993) afirma que:

[...] não podemos duvidar de que a nossa prática nos ensina. Não podemos duvidar de que conhecemos muitas coisas por causa de nossa prática [...]. Mas este conhecimento que ganhamos de nossa prática não basta. Precisamos ir além dele. Precisamos conhecer melhor as coisas que já conhecemos e conhecer outras coisas que ainda não conhecemos. (FREIRE, 1993, p. 71).

Diferentemente de C3, C4 (2021) demarca o espaço da formação no espaço escolar, destaca as dificuldades para a sua realização, mas declara: “[...] inclusive hoje eu disse: não! Minhas prós têm que ter a AC e eu fiz, eu ‘bati o pé hoje’, dei uma de rebelde e disse que ficaria com minhas prós”. Na mesma direção, C5 (2021) sublinha que: “[...] as formações fazemos quinzenalmente. Após a formação, os professores dão continuidade ao planejamento”.

A atuação do coordenador pedagógico na escola é fundamental para o fortalecimento da ação docente e, conseqüentemente, o desenvolvimento do processo de aprendizagem. Como sujeito mediador da difusão e construção de conhecimentos na unidade escolar, deve dedicar-se às ações de articulação, formação e transformação do trabalho pedagógico, comprometido com o desenvolvimento da aprendizagem, com qualidade socialmente referenciada, para todos os educandos.

Na instituição escolar, os professores são os sujeitos do processo de formação, enquanto os coordenadores pedagógicos são mediadores, atuando na organização dos espaços e tempos formativos e na articulação de saberes e práticas que dialogam com as necessidades formativas dos educadores e demandas dos educandos.

Para Placco e Souza (2006, p.50), os coordenadores e professores devem “[...] aprender a se posicionar diante do processo contínuo de construção do conhecimento, devem saber converter informações em saberes, devem desenvolver a sensibilidade para perceber as necessidades de mudança, os novos sentidos que emergem permanentemente no grupo”. Essa construção de conhecimentos requer a mediação constante do coordenador pedagógico, incentivando a socialização de informações, compartilhamento de ideias, a pesquisa, o levantamento de hipóteses, o respeito ao outro, a reflexão crítica sobre a prática, atentando-se para:

[...] a compreensão sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, filosóficos, psicológicos, políticos e sociais, bem como, o domínio dos conteúdos da Educação Básica, de maneira a criar condições para o exercício da análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional, com vistas à superação de seus problemas. (ANFOPE, 2021, p.29).

A formação docente é entendida como um processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional. Para tanto, compreendemos que é necessário a disponibilidade dos professores para o compartilhamento de experiências, conhecimentos, desenvolvimento de estudos, assim como que sejam garantidas as condições favoráveis na instituição escolar para que esse processo formativo aconteça.

Ao elaborar o plano de formação docente, o coordenador pedagógico não pode perder de vista que os docentes são sujeitos ativos do processo de construção de conhecimentos, considerar as suas necessidades pedagógicas imediatas em sintonia com as necessidades de aprendizagem dos estudantes. Precisa atentar ao contexto, no qual a formação vai incidir, visando atender às reais demandas do PPP. Os objetivos de aprendizagem, objetos de conhecimentos que serão trabalhados nos espaços formativos decorrem de uma análise cuidadosa da realidade vivenciada na escola, a qual vai permitir que os processos formativos sejam significativos e orientados pelas demandas do contexto escolar.

A formação docente centrada na escola, na perspectiva de Canário (2000, p.80), tem como objetivo central a resolução de problemas e a promoção, ao mesmo tempo, do “[...] desenvolvimento profissional dos professores e o desenvolvimento organizacional das escolas; ela se materializa na criação e no funcionamento de equipes que trabalham na concretização de um projeto”. Canário (1998, p.13) entende a formação centrada na escola “[...] como uma estratégia susceptível de assegurar a diversidade, a contextualização e a pertinência dos processos e ofertas formativos”, devendo permitir, como cita Barroso (2003, p.75), “[...] que os próprios professores disponham de um conhecimento aprofundado e concreto sobre a organização, elaborem um diagnóstico sobre os seus problemas e mobilizem as suas experiências, saberes e ideias para encontrar e aplicar soluções possíveis”.

Atuar no campo da formação docente é uma atribuição consensual na literatura que trata sobre o coordenador pedagógico. Nesse trilha, refletimos sobre a importância de políticas públicas educacionais voltadas para a formação continuada desse sujeito, haja vista que alguns coordenadores pedagógicos chegam às escolas sem saberem como vão atuar, conforme demonstra a fala de C7:

[...] inicialmente, quando comecei a atuar eu disse: meu Deus! Para onde é que eu vou mesmo? Que caminhos eu tenho que seguir? O que eu tenho que fazer primeiro na escola? Ver com o professor qual é a dificuldade dele? Orientar esse professor? E é por aí o caminho. Você precisa ver com o professor o que ele pretende com aquela turma, criar metas para aquela turma também que é muito importante, inicialmente. Eu tive toda essa dificuldade porque, praticamente, eu não tive orientação nenhuma. Então daqui a pouco veio o relatório. Meu primeiro relatório foi um sofrimento, eu fiquei meses sem saber o que fazer, com a mão na cabeça. (C7, 2021).

O excerto nos remete aos estudos de Ferreira (2012, p.100) quando nos faz refletir que sem uma formação inicial considerada consistente, o profissional parte, em alguns casos, sem condições “[...] para detectar ou visualizar o contexto circunstancial onde vai atuar, preocupado em transmitir conteúdos e aplicar técnicas aprendidas e que nada têm a ver com as necessidades daquela realidade”.

Face o exposto, consideramos a necessidade da garantia de formação continuada para os coordenadores pedagógicos, bem como que esses sujeitos assegurem no seu plano de trabalho as suas atribuições, assegurando espaço para o monitoramento e avaliação das suas ações a fim de evitar o “apagar de incêndios” e desvios de função. Importa também que a secretaria de educação fortaleça a equipe de coordenadores da rede municipal de ensino, acompanhando seu plano de trabalho e possibilitando condições efetivas para sua operacionalização.

Por meio das evidências recolhidas no estudo, foi possível verificar que o cenário no qual o coordenador pedagógico atua nem sempre é favorável à execução das suas atribuições. No contexto da prática, é desafiado a atuar na complexidade da ação educativa, resolvendo as diversas situações- problema que emergem no cotidiano. Dessa maneira, sua atuação implica em uma ação compartilhada, dialogada e na mobilização de múltiplos saberes, ao promover a difusão e construção de conhecimentos, visando a diminuição das desigualdades educacionais.

O cotidiano do coordenador pedagógico, na perspectiva de André e Vieira (2010), é cheio de diferentes acontecimentos, superpostos e imprevisíveis, o que o leva a cada nova situação a acionar um ou mais saberes e a construir novos. A prática da coordenação, inspirando-nos nos estudos de Tardif (2014, p.21) sobre os saberes docentes, significa a mobilização de “[...] uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho”.

Nesse entendimento, quando indagamos aos coordenadores entrevistados sobre quais saberes consideram necessários ao campo de atuação da coordenação pedagógica e, especificamente, no ciclo inicial de alfabetização, apareceram muitos e diversificados saberes. Ao analisarmos o conteúdo das entrevistas, atentamos para o contexto de trabalho dos sujeitos participantes da pesquisa, entendendo que seus saberes são singulares, relaciona-se, conforme Tardif (2014), com a sua identidade, experiência de vida, história profissional e suas relações com os sujeitos da instituição educativa.

Desse modo, C1 (2021) destaca o saber relacionado às relações interpessoais. Para o(a) entrevistado(a), “[...] as relações interpessoais são muito importantes, você saber lidar com o outro, respeitar as diferenças”. Para C5 (2021): “[...] então, hoje a minha maior dificuldade em relação à coordenação é o saber lidar com o outro, isso é muito difícil”.

Sobre os saberes relacionais, André e Vieira (2010) sublinham que é fundamental que o coordenador pedagógico seja alguém que saiba ouvir, pois esta habilidade, traz ao docente enquanto fala, mudança na forma de se perceber, faz com que perca o medo de apresentar-se. A esse propósito, Freire (1996, p.113, grifo do autor) acrescenta que “[...] o que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar *impositivamente*. Até quando, necessariamente, fala contra posições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso”. Para o autor, o sujeito que escuta aprende a difícil tarefa de transformar seu discurso, às vezes, necessário ao outro, em uma fala *com* ele. Nessa perspectiva, no contexto da espiral do conhecimento (TAKEUCHI; NONAKA, 2008), a escuta atenta torna-se fundamental no processo de compartilhamento de saberes da experiência, o qual demanda também, acolhimento, valorização e confiança mútua entre os que integram a comunidade escolar.

Nas palavras de Almeida (2016, p.39), “[...] quando o professor sente que o outro tem uma escuta verdadeira, que há alguém que deseja compreender suas razões, e que é a partir da escuta desse outro que o caminho vai se abrir, o encontro formativo flui”. Silva, Rabello e Almeida (2017) acrescentam que ouvir o que o outro tem a dizer permite ao docente não somente pensar sobre sua atuação pedagógica, mas também criar uma empatia com o outro, o que o faz sentir-se amparado. Para as autoras, é fundamental que o coordenador não perca de vista que relações pedagógicas e interpessoais facilitadoras da aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, professores e gestores escolares se constroem ao longo do tempo, mesmo quando se tem a intencionalidade.

É destacado, ainda, por C5 (2021): “[...] os saberes relacionados à liderança dentro da escola, agora cada um com sua forma, com seu jeitinho diferenciado”. C2 (2021), por seu lado, cita que “[...] é uma função que exige liderança, mas não uma liderança autoritária, exige mediação, companheirismo”. As falas dos sujeitos participantes da pesquisa evidenciam uma concepção de liderança ancorada em uma prática democrática, a qual se coaduna com as ideias de Hargreaves e Fink (2007, p.23):

[...] liderança diz respeito a aprender junto e a construir sentido e companheirismo, colaborativamente. Envolve oportunidades de evidenciar e de mediar percepções, valores, crenças, informações e pressuposições por meio de conversações contínuas; inquirir sobre e gerar ideias juntos; buscar refletir sobre e dar um sentido ao trabalho à luz de crenças compartilhadas e de novas informações; e criar ações que resultem dessas novas compreensões. Este é o centro da liderança. (HARGREAVES; FINK, 2007, p.23).

A centralidade da liderança, desse modo, no âmbito da coordenação pedagógica, envolve a colaboração com o outro, uma ação mediadora, por meio de diálogos contínuos, favorecendo o desenvolvimento pessoal e do grupo, sem perder de vista o desenvolvimento da aprendizagem das crianças. É pertinente acrescentarmos que o diálogo, conforme Freire e Faundez (2011, p. 53), “[...] só existe quando aceitamos que o outro é diferente e pode nos dizer algo que não conhecemos”.

É ressaltado, também, por C2 (2021) que: “[...] não há um saber definitivo [...] então, eu acredito que não existe algo de virtuosos formados para tal”. Essa afirmação vai ao encontro das ideias de Tardif e Raymond (2000, p.211) quando afirmam que “[...] pode-se dizer que os saberes ligados ao trabalho são temporais, pois são construídos e dominados progressivamente durante um período de aprendizagem variável, de acordo com cada ocupação”. Desse modo, os saberes podem ser aprendidos, trabalhados, aperfeiçoados ao longo da trajetória profissional do sujeito. Podemos considerar que na unidade escolar o conhecimento individual, vai sendo compartilhado e convertido em conhecimento coletivo e organizacional, com significativa contribuição do coordenador pedagógico que atua como liderança mediadora dos modos que caracterizam as dimensões epistemológica e ontológica de criação do conhecimento organizacional. Nesse contexto, os saberes são transitórios, se resignificam, em diálogo com as demandas dos sujeitos que integram a escola e da política de ciclos, dando origem a novos conhecimentos como síntese do movimento dinâmico de socialização, externalização, combinação e internalização.

Os saberes sobre os marcos legais da educação são evidenciados por C3 e C4 (2021): “[...] dentro desse processo eu acredito que é preciso saber e dominar a questão dos documentos legais. O principal fator para que o nosso trabalho também não seja 100% é essa falta de estudo”. (C3,2021). Para C4:

[...] eu acredito que precisamos ter competência nas leis, nas normativas legais, você tem que entender tudo porque se você está ali com o professor e com os pais dos alunos, você precisa ter esse conhecimento porque, por exemplo, tem algo ali que de repente vai ser questionado. Já iniciei minha pós-graduação [em coordenação pedagógica], por quê? Para eu estar estudando, para eu entender melhor e o resto é com a prática. (C4, 2021).

A atuação no âmbito da coordenação pedagógica, segundo os entrevistados, exige também a constituição de saberes relacionados às referências normativas vigentes para a educação seja no âmbito nacional, estadual ou municipal. As leis, decretos, resoluções, pareceres são instrumentos que embasam, orientam o trabalho diário.

Como importantes marcos legais constitutivos do trabalho da coordenação pedagógica, podemos citar, dentre outros, a CF/88, LDBEN nº 9394/96, Lei do FUNDEB nº 14.113/20, Lei do ECA nº 8.069/90, Lei do PNE nº 13.005/ 2014, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, Resoluções do CNE, BNCC.

Acrescentam-se a esses instrumentos, aqueles específicos da etapa de ensino ou modalidade de atuação do coordenador pedagógico, bem como as leis, decretos, resoluções e pareceres oriundos dos conselhos estaduais e municipais de educação. No que tange ao ciclo inicial de alfabetização, cabe a apropriação crítica da Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto nº 9.765/2019. É pertinente destacarmos que a PNA imposta pelo MEC, de acordo com estudos de Moraes (2019), visa à padronização, por meio de prescrições, formuladas por grupos privados, que já enriquecem vendendo métodos fônicos, do que ensinar, como ensinar e quando ensinar.

Os saberes referentes ao currículo, metodologias de ensino e avaliação são destaques também na fala de C2, C3, C7, C8 (2021). Para C2 (2021): “[...] acredito que precisa saber sobre metodologias de ensino, um pouco sobre leis e temos que estar por dentro de toda construção do sistema, de calendário escolar, currículo, avaliação... essas coisas”; C3 (2021) reforça este aspecto quando diz que “[...] precisa estudar currículo, avaliação... porque a cada ano que passa vai mudando, cada tempo vão surgindo novas coisas, então a gente acaba deixando isso defasado, assim como o professor em sala”. A importância desses saberes é reforçada por C7 (2021) quando declara que: “[...] então, é preciso saberes sobre currículo, avaliação”. Na mesma via de raciocínio, C8 (2021) ressalta que:

[...] eu preciso estar me inteirando desses conhecimentos pedagógicos, currículo, avaliação, metodologias... essas questões mesmo do fazer diário para que eu saiba se estão levando com eficiência tal conteúdo, são nessas questões que eu preciso estar mais preparada até mesmo para sugerir, para intervir. (C8, 2021).

Os saberes curriculares são apresentados como os objetivos de aprendizagem, objetos de conhecimento, definidos por órgãos oficiais, que precisam ser apreendidos pelas crianças. Entretanto, concordamos com Sacristán (2013, p.33) que “[...] as decisões sobre currículo, sua própria elaboração e reforma, são realizados fora do sistema escolar e à margem dos professores”. Na ótica de Ferraço (2008), o currículo é construído no contexto escolar, na prática diária de professores e estudantes e, dessa forma, nem sempre atende exatamente o que os documentos oficiais determinam. Nesses termos, importa pôr em relevo, a partir da argumentação teórica de Fróes Burnham (1998), a importância do aprofundamento sobre currículo,

[...] como processo social, que se realiza no espaço concreto da escola, cujo papel principal é o de contribuir para o acesso daqueles sujeitos que aí interagem, a diferentes referenciais de leitura de mundo e de relacionamento com este mesmo mundo, proporcionando-lhes não apenas um lastro de conhecimento e de outras vivências para a sua inserção no processo da história, como sujeito do fazer dessa história, mas também para a sua construção como sujeito (quicá autônomo) que participa ativamente do processo de produção e de socialização do conhecimento e, assim, da instituição histórico-social de sua sociedade. (FRÓES BURNHAM, 1998, p.37).

Nesse enfoque, o coordenador pode, junto com os docentes, articular os conhecimentos que os instrumentos normativos orientam que os estudantes precisam apreender com aqueles que já possuem quando chegam à escola, tendo em vista uma perspectiva de educação inclusiva que garanta o direito de todas as crianças à aprendizagem da leitura e da escrita no ciclo inicial, compreendendo a alfabetização como um direito humano e social.

Os encaminhamentos metodológicos que podem favorecer à comunicação dos objetos de conhecimento no âmbito do ciclo também se constituem como um importante saber a ser apreendido. Utilizando as palavras de Lerner (2002), o saber didático:

[...] é construído para resolver problemas próprios da comunicação do conhecimento, é o resultado do estudo sistemático das interações que se produzem entre o professor, os alunos e os objetos de ensino; é produto da análise das relações entre o ensino e a aprendizagem de cada conteúdo específico; é elaborado através da investigação rigorosa do fundamento das situações didáticas. (LERNER, 2002, p. 105).

O processo de ensino e aprendizagem direcionado para a alfabetização e letramento, nessa perspectiva, deve orientar-se para as práticas de leitura e escrita, integrando os processos de alfabetizar e letrar, assim como respeitando a lógica e o modo de pensar da criança no processo da construção de conhecimentos, compreendendo a leitura e a escrita como ferramentas básicas para o acesso e participação na sociedade contemporânea e a chave para a apropriação dos saberes produzidos pela humanidade. Nessa linha, Morais (2019, p.70) defende que a iniciação precoce de práticas de letramento no contexto escolar, em um país em que “[...] o acesso ao mundo da escrita é tão desigualmente assegurado, é uma opção política por democratização, por redução de desigualdades, que só faz bem para os meninos e para as meninas que frequentam nossas redes públicas”.

Quanto aos saberes referentes à avaliação da aprendizagem, também identificados nas falas dos participantes da pesquisa, implicam na clareza de que o processo avaliativo não se restringe à medição de conhecimentos. A avaliação, utilizando argumentos de Hoffmann (2014, p.86) “[...] é ação, movimento, provocação, a busca da reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa, professores e alunos buscando coordenar seus pontos de vista, trocando ideias, (re)organizando-as, transformando(as)”. Avalia-se para identificar o que as crianças já aprenderam, mas também as práticas pedagógicas que devem ser modificadas. Dessa forma, conforme Esteban (2005), a professora pode ir ampliando seu conhecimento sobre cada criança, sobre o coletivo de que participam, sobre o seu fazer pedagógico, bem como sua atuação nesse coletivo.

No tocante ao registro dessas avaliações, podem ser usados no ciclo de alfabetização, dentre outros, o portfólio com as atividades realizadas por bimestre, o qual permite aos estudantes, família, professores e coordenadores pedagógicos acompanharem a progressão das aprendizagens dos educandos, caderno de registro, instrumento de acompanhamento dos níveis de leitura e escrita.

Os saberes da experiência tiveram ênfase na fala de C6 (2021): “[...] os saberes da experiência são importantes, às vezes a gente estuda, estuda, mas a gente, às vezes, não põe em prática e esquece”. Esses saberes são produzidos no fazer da ação pedagógica dos coordenadores, em um processo permanente, de acordo com Pimenta (1999), de reflexão crítica sobre a prática mediatizada pela de outrem, ou seja, seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores.

Entendemos que o saber do coordenador pedagógico, na perspectiva de Tardif (2014), a partir de estudos sobre o saber docente, não é “foro íntimo”, povoado de representações mentais, mas um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (estudantes,

docentes, gestores, funcionários, pais, mães etc.), um saber ancorado na tarefa complexa de atuar em uma escola, situada numa determinada sociedade.

Para Canário (1998), esse conjunto de saberes é permanentemente enriquecido e atualizado, por meio da recolha de novos elementos segundo o princípio adotado de que tudo “poderá vir a ser útil”. E é nessa perspectiva que, na atuação do profissional que trabalha no campo de suporte à docência, o saber construído na ação se assume como um saber de grande relevância.

Valendo-nos de pesquisa de Tardif e Raymond (2000, p.213) sobre os saberes docentes, refletimos que os saberes necessários à atuação dos coordenadores pedagógicos parecem ser, desse modo, “[...] plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor que sejam também de natureza diferente”.

Portanto, um aspecto que consideramos importante reforçar é de que, no processo de mediação das políticas educacionais no contexto escolar, o coordenador pedagógico mobiliza uma pluralidade de saberes, composto de vários elementos, no intuito de favorecer o acesso e democratização de conhecimentos que fundamentam tais políticas. A apropriação do objeto de conhecimento que será difundido é imprescindível, mas não é o suficiente. Ademais, é importante saber como tornar o objeto acessível aos professores, planejando as estratégias adequadas. Sendo assim, na próxima seção versaremos sobre a categoria difusão de conhecimentos.

6.4 DIFUSÃO DE CONHECIMENTOS

Esta seção tem como intencionalidade tratar da difusão de conhecimentos que fundamentam a organização da escolaridade em ciclos no contexto do ensino fundamental anos iniciais. Dessa forma, no Quadro 33, expomos a matriz de análise de conteúdo referente à categoria difusão de conhecimentos, às subcategorias forma de atuação, estratégias de difusão e às unidades de registro perspectiva dialógica, compartilhamento de experiência, análise da prática e formação docente.

Quadro 33- Matriz de análise de conteúdo – Categoria Difusão de Conhecimentos

UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DE REGISTRO	NÚCLEO DE SENTIDO	
		SUBCATEGORIA	CATEGORIA
Questão 3.9 (C) Questão 5.5 (G) Questão 3.3 (P)	Perspectiva dialógica	Forma de atuação	Difusão de conhecimentos
Questão 3.10 (C) Questão 5.6 (G)	Compartilhamento de experiências Análise da prática Formação docente	Estratégias de difusão	

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Ao perguntarmos sobre como contribui na escola no sentido de favorecer o processo de difusão de conhecimentos que fundamentam a organização da escolaridade em ciclos, os coordenadores pedagógicos relatam que esse processo acontece, apesar das dificuldades encontradas, com mais recorrência na AC. De acordo com C2 (2021),

[...] é tudo na base do **diálogo**, ao observarmos que há algo não andando dentro dos trilhos, vamos sim para reuniões, conversamos e tentamos manter formações internas e até com a ajuda da própria secretaria de educação. A gente trabalha muito no coletivo, na parceria. Então há essa vantagem até para mim. (C2, 2021, grifo nosso).

Na visão de C8 (2021),

[...] esta contribuição só se materializa se for **dialógica** e reflexiva, justificando o planejamento e o porquê e para quem planejar. Problematizamos buscando soluções, nas discussões promovidas em reuniões estruturadas semanalmente, buscando socializar as fragilidades, elencando as possibilidades e intervenções necessárias. As pautas são construídas mediante às fragilidades e ou dificuldades do professor bem como ao acompanhamento do desempenho dos estudantes. (C8, 2021, grifo nosso).

C3 (2021) informa que: “[...] procuro sempre trazer, em momento de AC, diálogos direcionados, a partir de acompanhamento semanal, aproveitando, assim, [...] para socialização de práticas assertivas ou não”. Sob a perspectiva da espiral do conhecimento, podemos relacionar esse excerto a ação mediadora do coordenador pedagógico, ao articular a AC como espaço de interação dos conhecimentos construídos pelos docentes, no modo de internalização em que se experencia e reflete sobre o conhecimento explícito na ação, que retorna como conhecimento tácito a ser compartilhado no modo de socialização, transformando-se em conhecimento coletivo e caracterizando a dinâmica cíclica de construção do conhecimento organizacional. Na mesma linha de C3, C6 (2021) diz que “[...] a gente dá o suporte na questão de estar chegando mais junto, [...] quando precisa, a mediação é essa: sentar, conversar, ouvir

primeiro qual a dificuldade”. Por sua vez, C5 (2021) informa que: “[...] a gente procura sempre estar conversando com os professores para ver a necessidade [...] e o que precisa estar modificando”. Já C8 (2021) menciona que: “[...] como nós somos uma ponte da Seduc para cá [a escola], trazemos essas informações a título de, além de informar, discutir e ver como o professor entende o ciclo, avaliação, certo? Essas discussões geralmente são feitas na AC”.

Inferimos, a partir das afirmações dos sujeitos da pesquisa que a difusão de conhecimentos que fundamentam a organização da escolaridade em ciclos nos espaços formativos está ancorada em uma perspectiva dialógica. A formação docente fundada nessa abordagem procura estabelecer diálogos, com a finalidade de reduzir a territorialização e a privatização do conhecimento e encontrar alternativas para torná-lo apreensível, compreensível, (re) construível. (FRÓES BURNHAM, 2012c).

Destacando a importância do diálogo como uma exigência existencial, Freire (2014, p.109) declara que ele é “[...] o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado”. Portanto, segundo o autor, não pode se reduzir a um ato de depositar ideias de um sujeito para o outro, assim como constituir-se no compartilhamento de ideias a serem consumidas.

O diálogo entre o coordenador pedagógico e professores, inspirando-nos em Leal e Galeffi (2017), possibilita uma mudança de ponto de vista, na reflexão sobre o que lhe foi dito e compartilhado no processo formativo sem julgamentos prévios; o sujeito sai de suas verdades e se permite aprender na interação com ou outro e/ou aceitar a condição do outro com suas possibilidades relativas ao momento em que se comunica.

Nesse prisma, inferimos que o papel do coordenador pedagógico na difusão dos conhecimentos que fundamentam da política de ciclos não se constitui na transmissão de informações, tampouco na regulação do trabalho dos docentes, mas no desenvolvimento de uma ação mediadora fundamentada que os possibilitem a ressignificação da prática, considerando não apenas a reflexão sobre vivência no âmbito da sala de aula, mas, sobretudo, a crítica às estruturas de trabalho docente, tendo como lastro uma sólida fundamentação teórica, com a finalidade de favorecer o processo de ensino e aprendizagem.

Em tal perspectiva, refletimos, com base nos argumentos de Laval (2004), que a educação é atravessada por todas as dimensões da vida social e individual, portanto, não está em condição de modificar sozinha toda a sociedade. Ademais, não se vê como os professores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares sozinhos, apesar de seus tesouros de boas intenções, poderiam mudar precisamente o que as políticas não querem, que é a desigualdade social crescente na sociedade de mercado, a qual acaba gerando a desigualdade educacional.

Com esse entendimento, a despeito dos esforços dos coordenadores pedagógicos para constituírem o horário de trabalho coletivo na escola como uma oportunidade para assegurar a democratização de conhecimentos que fundamentam o sistema de ciclos, percebemos que ainda encontram muitos obstáculos nessa caminhada. O espaço da AC tem sido ocupado para informes da gestão escolar e secretaria municipal de educação, conforme os excertos a seguir:

[...] muitas vezes na AC [...] fazemos alguns estudos, procuramos textos falando de alfabetização, mas a gente tem que dar conta de algumas informações [da Seduc] que geravam discussões e essas discussões acabavam ultrapassando o tempo. [...] então, muitas vezes na AC acontecia a fragilidade com relação ao estudo direto por conta dessas demandas. (C3, 2021).

[...] então, eu venho com esse suporte com as professoras, análise das atividades para poder ver se está de acordo com o que está planejado, com os conteúdos de cada unidade. [...] Na AC a gente tira dúvidas, eu passo coisas, mas a minha conversa em relação ao pedagógico vai mais no particular. A AC geralmente tem a direção que passa informes. (C4, 2021).

Chama-nos atenção o relato de C4, embora consideremos necessário o atendimento individualizado ao professor pelo coordenador pedagógico, é igualmente importante assegurar o desenvolvimento de atividades coletivas que envolvam todo o corpo docente. Processos individualizados podem fragilizar atividades que deveriam ser colaborativas.

A análise dos questionários aplicados junto aos professores evidencia que não são todas as AC que são utilizadas como espaços formativos. Quando questionamos se nas AC são difundidos conhecimentos que fundamentam a organização da escolaridade em ciclos, 3,4% discordaram totalmente, 20,7% discordaram parcialmente, 37,9% concordaram parcialmente, 38 % concordaram totalmente.

Para que a AC se constitua em um espaço de formação e cumpra a sua função de promover o acesso ao conhecimento e favorecer o desenvolvimento profissional dos docentes, é preciso que todos na escola reconheçam a importância desse espaço, conforme evidenciado na fala de G1(2021):

[...] participo sempre da AC e observo a interação entre professor e coordenação, professor e professor. É um momento muito saudável que passamos juntos, desenvolvendo estudos, estudo de caso, situações problemas para os professores resolverem no planejamento. Já estudamos a BNCC, o Documento Curricular Referencial da Bahia e outros temas, visando enriquecer o trabalho do professor. Há também compartilhamento entre os professores das experiências exitosas do seu dia a dia, uns vão passando para os outros aquilo que melhor está sendo desenvolvido, relacionando a teoria com a prática, aprendemos muito com isso. (G1, 2021).

Percebemos, a partir do extrato analisado que a gestora entrevistada valoriza a AC como espaço de interações e construção de aprendizagens. No entanto, é importante que sejam asseguradas as condições externas necessárias para sua efetivação. Bolívar (2003) assevera que a autonomia e a descentralização, como incremento da capacidade de tomada de decisões ao nível da escola, parecem ser uma condição estrutural para implicar os sujeitos no trabalho coletivo, assim como para favorecer o desenvolvimento organizacional da escola. Entre as condições internas que contribuem para o desenvolvimento profissional dos docentes, o mesmo autor destaca as oportunidades para aprender com os colegas, para partilhar a responsabilidade entre todos os sujeitos da unidade escolar, ao nível de tempo e espaço adequados a esse tipo de tarefas e, para promover e dar suporte necessário à melhoria das atividades dos professores no âmbito da sala de aula. Na visão do autor, as estruturas, processos e “cultura” de cada instituição “[...] constituem fatores decisivos de melhoramento; e os professores refletindo e compartilhando a sua própria prática numa relação de colaboração, podem formar-se e reconstruir internamente os estabelecimentos de ensino”. (BOLÍVAR, 2003,94).

Assim, ao profissional que atua na coordenação pedagógica, compete realizar o planejamento da AC em diálogo *com* e não *para* o professor, considerando seu papel ativo na apropriação e construção do próprio saber. Dessa forma, precisa posicionar-se contra as formas de condução autoritária do processo formativo na escola, na qual o docente recebe as informações sem questionar. Ao planejar a realização da AC, é necessário conhecer os pressupostos básicos de construção de conhecimentos na escola na perspectiva da emancipação humana. Sendo assim, podemos considerar a partir de Takeuchi e Nonaka (2008) o espaço, intencionalmente, organizado da AC como um “ba” que promove a interação entre os sujeitos da ação, possibilitando a conversão dinâmica entre conhecimentos tácitos e explícitos.

Anteriormente, se cabia ao sujeito responsável pelo apoio à docência na escola transmitir conhecimentos para a equipe docente, na contemporaneidade espera-se que seja o mediador, favorecendo a construção de aprendizagem na interação entre os professores e o objeto de conhecimento. A ação mediadora fundamentada do coordenador consiste em orientar, problematizar a prática pedagógica do professor, articulando o conhecimento tácito, às vezes não verbalizado, mas refletido em seu fazer pedagógico, com a teoria que embasa o PPP da escola.

É no âmbito escolar, durante o processo de formação continuada, onde a interação entre o conhecimento tácito, que corresponde às experiências da equipe de professores, orienta suas práticas e se manifesta nos seus fazeres pedagógicos, mas que é de difícil expressão, e o conhecimento explícito, considerado formal e fácil de ser comunicado, que novas

aprendizagens são geradas. Para Takeuchi e Nonaka (2008), quando há compartilhamento de conhecimento individual, ele passa a ser coletivo, favorecendo a instituição. Nesse prisma, o desenvolvimento organizacional depende da disponibilidade dos sujeitos em compartilhar suas aprendizagens porque a organização educativa sozinha não consegue criá-las.

Essas aprendizagens, na perspectiva de Canário (1998), correspondem a um percurso pessoal e profissional de cada sujeito, no qual se articulam, de maneira indissociável, dimensões pessoais, profissionais e organizacionais, o que supõe a combinação permanente de muitas e diversificadas formas de aprender.

Convém salientarmos a importância da colaboração nesse processo porque, em conformidade com Freire (1995), não nos fazemos sozinhos, nem fazemos as coisas sozinhos. Fazemo-nos com os outros e com eles fazemos coisas. Nessa linha de pensamento, a difusão e a construção de conhecimentos, de forma colaborativa, nos espaços formativos, a partir da ação mediadora do coordenador pedagógico, pode ser incorporada pela organização educativa, promovendo o seu fortalecimento.

Assim, a difusão do conhecimento, conforme Jesus (2020), pode ser entendida como o processo, institucionalmente organizado, de socialização de conhecimentos, que integram o repertório de vida dos sujeitos, a partir da mediação voltada para o compartilhamento de experiências. Tais experiências, vão possibilitando a construção colaborativa de um novo conhecimento, que é sistematizado para favorecimento da qualificação da atuação docente e de um projeto de escola comprometido com a emancipação dos sujeitos que dela fazem parte.

Cabe destacar, que no espaço da escola, o coordenador pedagógico pode atuar como liderança organizacional responsável pela mediação dos espaços “ba” de interação em que, dialeticamente se constrói e se amplifica o conhecimento escolar na atuação da política de ciclo.

Em relação às estratégias de difusão de conhecimentos relacionados à organização da escolaridade em ciclos, os coordenadores pedagógicos relatam que tal desafio vem acontecendo por meio do desenvolvimento de trabalho coletivo, reuniões no espaço escolar e formação nas AC, conforme descrito nos extratos que seguem. C2 (2021) diz que:

[...] quando eu cheguei aqui elas [as professoras] já estavam porque trabalham há anos, então estão sempre nesse diálogo, troca de atividades, troca de experiências, troca de conhecimentos específicos sobre os alunos que foram da outra professora no ano anterior e isso já contribui bastante. Então, é dessa forma que nos estruturamos: com formações, reuniões, debates, roda de conversa, já montamos como estratégias mesmo. (C2, 2021).

O relato de C3(2021) segue na mesma linha:

[...] tem relatos de experiência e, principalmente, a troca, não de forma direta, mas pegando aspectos da aula e trazendo no geral, dizendo: Olha, gente! Eu assisti a uma aula essa semana e teve essa prática, o que podemos fazer? O que a gente pode colocar? Alguém quer comentar alguma coisa? Porque precisa dar espaço para o outro se colocar também e fazer essa troca. (C3, 2021).

Já C5 (2021) complementa afirmando que:

[...] faço sessão de estudos, exibição de vídeos. Uso esses instrumentos, construímos recursos pedagógicos e, assim, temos aquela busca de atividades diversificadas para essas crianças que apresentam dificuldades, então a gente faz isso e o que eu mais admiro com relação ao grupo da escola é o companheirismo porque, graças a Deus, lá sempre eles tiveram isso, é uma buscando ajudar a outra. (C5, 2021).

Na escola, a AC se constitui em um espaço de formação continuada, definido organizacionalmente, para que, de forma colaborativa, os conhecimentos, a partir da mediação do coordenador pedagógico, possam ser difundidos e construídos. Entretanto, é mister pôr em relevo que a difusão de conhecimentos não acontece apenas nas AC, pois existem no âmbito da instituição educativa processos de difusão e construção que ocorrem no cotidiano das práticas, da convivência entre os membros da escola. Assim, podemos considerar conforme Tackeuchi e Nonaka (2008), a existência de espaços de interação, “ba”, definidos intencionalmente e, espontaneamente, podendo inclusive interagir com outros “ba”, favorecendo a construção de conhecimentos em rede e extrapolando os limites da própria escola.

O conhecimento tecido colaborativamente pelos sujeitos que integram os espaços formativos vai demarcando a identidade do PPP da escola. Dessa forma, o conhecimento que é individual passa a ser do coletivo, fortalecendo a ação institucional. Não adianta apenas um professor desenvolver uma prática considerada exitosa, o alcance dos objetivos da instituição escolar depende de todo o grupo. Sendo assim, a mudança de organização da escolaridade em série para ciclos implica em uma ação conjunta, não depende apenas do coordenador pedagógico. A políticas educacionais não se concretizam chegando à escola de “cima para baixo” por decreto, leis, resoluções. Uma condição importante para sua materialização é o investimento na formação dos sujeitos, tendo em vista o fortalecimento da instituição. A atuação da política de ciclos, assim, assume características diversas, pois depende da dinâmica de cada escola.

Nos processos formativos desenvolvidos na escola, identificamos, a partir dos fragmentos da entrevista de C2, C3 e C5 (2021), que são utilizados diversos mecanismos, que caracterizamos como espaços “ba”, no sentido de favorecer o engajamento dos professores, como a roda de conversa, sessão de estudos, debates, compartilhamento de práticas de sala de aula.

Convém destacar que o uso das TDIC que não eram tão usuais até o início do ano de 2020, passaram a ser utilizadas também com frequência nos processos formativos, caracterizando-se como espaços “ba” virtuais (TAKEUCHI; NONAKA, 2008). As ferramentas digitais como o *WhatsApp*, aplicativo que possibilita mensagens simultâneas, chamadas de vídeos e o *Google Meet*, que permite a comunicação por vídeo, começaram a ser usadas como ferramentas pedagógicas, visando a disseminação de informações no período em que o ensino estava acontecendo de forma remota, por causa das medidas de segurança orientadas pela OMS. Como afirma Nóvoa (2020),

[...] num momento dramático da nossa história colectiva, seria inaceitável que a escola pública fechasse as portas e não quisesse saber de seus alunos. Isso obrigou a um recurso extensivo às tecnologias e a avaliação que, hoje, já podemos fazer revela aspectos negativos, como as desigualdades e o empobrecimento pedagógico, mas também positivos, como a ligação com as famílias e a inventividade de muitos professores. É preciso reconhecer os esforços para manter uma ligação com os alunos e com as famílias. (NÓVOA, 2020, p.8).

Salientamos, apesar desse contexto não fazer parte do recorte temporal da nossa investigação, que no município, *locus* deste estudo, as dificuldades de conectividade, em virtude da impossibilidade de acesso à internet e dispositivos tecnológicos por parte de muitos sujeitos do coletivo escolar, impediram que esses aplicativos trouxessem maiores benefícios para o processo de construção de conhecimentos. Apenas no ano de 2021, o órgão gestor da educação municipal disponibilizou *notebooks* para todos os professores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares. A disponibilização de computadores e *tablets* para uso dos estudantes nas escolas ainda é uma realidade a ser conquistada.

Em âmbito nacional, não se elaborou uma política pública que contribuísse para a qualificação do ensino remoto nos estados, Distrito Federal e municípios, ficando sob a responsabilidade das escolas a tomada de decisões, conforme explicita o parecer nº 5/2020 CNE/CP, o qual aborda os efeitos provocados pela COVID-19 e orienta sobre a reorganização do calendário escolar:

[...] para que se possa ter um olhar para as oportunidades trazidas pela dificuldade do momento, recomenda-se um esforço dos gestores educacionais no sentido de que sejam criadas ou reforçadas plataformas públicas de ensino on-line, na medida do possível, que sirvam de referência não apenas para o desenvolvimento dos objetivos de aprendizagem em períodos de normalidade quanto em momentos de emergência como este. (BRASIL, 2020e, p. 23).

Ao coordenador pedagógico coube, nesse processo, diante de tantas demandas que já enfrenta, investir na sua autoformação, buscando novos saberes para atuar nesse novo contexto histórico-político-sanitário, mobilizando os sujeitos da escola, tendo como foco central a difusão e construção de conhecimentos na instituição escolar para que, colaborativamente, todos pudessem pensar em estratégias e ações para minorar os prejuízos causados pela pandemia na escola.

À vista disso, da análise efetuada nesta investigação, inferimos que o coordenador pedagógico atua como um sujeito mediador que promove a difusão facilitada de conhecimentos que fundamentam a organização da escolaridade em ciclos na unidade escolar, por meio da valorização dos saberes dos sujeitos que produzem o cotidiano da escola, da articulação do trabalho colaborativo, da realização de reunião com as famílias, da formação docente, utilizando diferentes procedimentos como a sessão de estudos, a devolutiva dos acompanhamentos pedagógicos realizados no âmbito da sala de aula, o incentivo ao compartilhamento de experiências, os diálogos contínuos com os membros que compõem a comunidade escolar, a escuta atenta, configurando as interações em espaços “ba” físicos e virtuais. Isso posto, o coordenador contribui para a difusão do sistema de ciclos junto aos docentes, gestores, estudantes e família, como diz Alarcão (2011, p.72), [...] pelo que ele é e pelo que faz, pelo que diz e pelo que sabe”.

Face ao panorama exposto nesta análise, para melhor compreendermos a atuação do coordenador pedagógico no que tange à difusão de conhecimentos que fundamentam a organização da escolaridade em ciclos, cabe pôr em relevo os limites expressos ao seu trabalho e que justificam, também, porque o sistema de ciclos se constitui uma necessidade ainda a ser difundida na rede municipal de ensino, no intuito de alcançar a alfabetização plena de todas as crianças.

Um limite identificado é o excesso de atribuições, explicitadas neste capítulo de análise, dadas a esse profissional, o que acaba tirando o foco das suas reais funções. É imposta ao coordenador pedagógico, seja por falta de um quadro de pessoal suficiente na escola ou por desconhecimento e valorização do seu papel, atividades que não favorecem o processo de ensino e aprendizagem.

Outro limite que podemos destacar é a ausência de formação continuada para os coordenadores pedagógicos. Como demonstra C7 (2021): “[...] o que eu observo é que eu poderia estar fazendo um trabalho mais organizado se estivessem acontecendo essas formações continuadas para a coordenação [...] a rede [municipal de ensino] só tinha a ganhar”.

A formação da equipe de suporte pedagógico às escolas deve se constituir em uma política pública dos sistemas de ensino, possibilitando a difusão e produção de conhecimentos que nascem do exercício de uma prática reflexiva sobre a atuação da coordenação pedagógica, sem perder de vista a análise das condições de trabalho em que esse profissional está imerso e a articulação com uma sólida fundamentação teórica. Com esse fim, o poder central pode constituir espaços formativos que favoreçam oportunidades para o debate, aprofundamento de temas educacionais, com a finalidade de promover o desenvolvimento ético e profissional; apoiar tecnicamente os coordenadores pedagógicos no processo de formação continuada dos docentes, privilegiando a escola como espaço coletivo de formação; dinamizar e diversificar oportunidades de acesso e compartilhamento de informações e de experiências pedagógicas entre as escolas, proporcionando a integração e interação entre os sujeitos. Nesse contexto, podemos considerar importante a constituição de um processo formativo de coordenadores também dialético, orientado por uma epistemologia que considere a interação do conhecimento tácito e explícito e que reverbere no fortalecimento da ação mediadora do coordenador pedagógico na escola e na rede municipal de ensino.

Por fim, mas não menos importante, verificamos como limite, a precarização do trabalho do coordenador pedagógico. A rotatividade entre as escolas da rede municipal de ensino, o contrato temporário, a ausência de tempo destinado a autoformação e planejamento, condições de infraestrutura das escolas e a insuficiência de materiais adequados ao seu fazer diário acabam fragilizando o seu trabalho.

Dessarte, importa que os gestores de sistemas de ensino concentrem esforços no intuito de promover a adequação do espaço físico e das instalações das instituições educativas; assegurem a qualidade dos recursos e materiais didáticos disponíveis; implantem biblioteca e ampliem os acervo de materiais diversificados de leitura e pesquisa; disponibilizem dispositivos tecnológicos com acesso à internet para os estudantes, professores, gestores e coordenadores pedagógicos; ampliem o tempo de permanência dos estudantes na escola; garantam a relação estudante-professor adequada em sala de aula, valorizem os profissionais do magistério e realizem o monitoramento contínuo da política de ciclos juntamente com os conselhos de educação.

Sendo assim, no nosso entendimento, não basta apenas implantar a política de ciclos, sem assegurar as condições necessárias à sua atuação na escola. Importa a construção de uma rede colaborativa, visando o fortalecimento da política de alfabetização no município e a consolidação do PPP, considerando o contexto local de cada unidade escolar, os saberes e a experiência dos profissionais que dela fazem parte, assim como constituindo uma equipe de suporte pedagógico às escolas que seja crítica e comprometida com um projeto de sociedade efetivamente justa, solidária, humana, sem nenhuma forma de segregação cognitiva, principalmente, no atual cenário histórico-político e sanitário no qual estamos vivendo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS...E INÍCIO DE NOVOS DIÁLOGOS

*A cada instante há na vida um novo conhecimento a encontrar,
Uma nova lição despertando, uma situação nova,
que se deve resolver. Tudo isso é aprender.
(MEIRELES, 2001, p.64).*

Conforme apresentado na introdução desse trabalho, esta pesquisa teve como objetivo geral compreender a atuação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) na difusão de conhecimentos que fundamentam a organização da escolaridade em ciclos nos anos iniciais do ensino fundamental na rede municipal de ensino de São Sebastião do Passé- BA.

O caminho percorrido para o alcance do objetivo geral perpassou pela descrição, em uma perspectiva analítica, da política do ensino fundamental anos iniciais; análise das concepções dos coordenadores pedagógicos, professores e gestores escolares acerca da organização da escolaridade em ciclos; identificação e problematização das atribuições dos coordenadores pedagógicos no processo de difusão de conhecimentos relacionados à organização da escolaridade em ciclos.

Quanto à perspectiva epistemológica utilizada, adotamos como centralidade a abordagem histórico-cultural, a qual se fundamenta numa concepção de homem e mulher que se constituem enquanto sujeito, por meio das interações com o meio físico e social, as quais possibilitam a apropriação dos saberes produzidos pela humanidade e a construção de novos conhecimentos.

As análises que fizemos dos documentos, instrumentos legais, bem como das entrevistas realizadas com as gestoras das escolas, coordenadores pedagógicos e questionário on-line aplicados junto às professoras do ciclo inicial de alfabetização buscaram responder à questão central de pesquisa: como o(a) coordenador(a) pedagógico(a) atua na difusão de conhecimentos que fundamentam a organização da escolaridade em ciclos nos anos iniciais do ensino fundamental na rede municipal de ensino de São Sebastião do Passé -BA?

Definimos como questões orientadoras, no sentido de buscarmos aprofundamento acerca do objeto de estudo: como se configura no município a política do ensino fundamental anos iniciais? Quais as concepções dos coordenadores pedagógicos, professores e gestores escolares acerca da organização da escolaridade em ciclos? Quais as atribuições do(a) coordenador(a) pedagógico(a) na articulação do processo de difusão de conhecimentos relacionados à organização da escolaridade em ciclos?

Assim, partindo do pressuposto de que o coordenador pedagógico de escola é sujeito de mediação na difusão de conhecimentos estruturantes à atuação da política de ciclos, realizamos estudos teóricos que serviram de lastro para a análise de dados e ampliação da compreensão acerca do objeto de estudo.

Iniciamos a apresentação dos estudos teóricos no capítulo intitulado *Difusão do conhecimento no contexto escolar: o coordenador pedagógico como sujeito articulador*. Dialogamos sobre o coordenador pedagógico como sujeito articulador da construção e difusão de conhecimentos na escola, realçando o seu percurso histórico, atribuições, saberes necessários à atuação e desafios vivenciados no que concerne à difusão e construção de conhecimentos. Destacamos que, ao longo da sua trajetória, o coordenador pedagógico recebeu várias denominações associadas aos interesses e às concepções de educação subjacentes às políticas educacionais de cada momento histórico. Acentuamos, ainda, que a atuação do coordenador pedagógico exige o desenvolvimento, a mobilização e articulação de diversos saberes, considerando que todos são relevantes, não existindo sobreposição entre eles.

A organização da escolaridade em ciclos nos anos iniciais do ensino fundamental foi a tônica do segundo capítulo teórico. Trouxemos, primeiramente, discussões sobre o conceito de política, política pública, políticas educacionais, como também as influências dos organismos multilaterais na sua formulação. Posteriormente, apresentamos a política do ensino fundamental de nove anos, chamando a atenção das implicações para a escola. Enfatizamos que a atuação da política de ciclos nas unidades escolares requer uma reestruturação administrativa e pedagógica do sistema educacional e a importante ação mediadora do coordenador pedagógico na difusão de conhecimentos que fundamentam esta modalidade organizativa de escolarização, bem como realçamos que a política não é simplesmente implementada, quando colocada em prática é interpretada e traduzida de diferentes formas, considerando as singularidades do contexto escolar no qual está inserida.

Por meio das evidências recolhidas na pesquisa de campo, no que tange ao objetivo específico descrever, em uma perspectiva analítica, a política do ensino fundamental anos iniciais, constatamos que a configuração da política em tela no município, *lócus* da pesquisa, não está totalmente em sintonia com o que preconizam os documentos legais e normativos, necessitando, portanto, de infraestrutura física e pedagógica adequadas para que os estudantes possam alcançar os objetivos previstos para a segunda etapa da educação básica. Compreendemos que não é suficiente apenas aumentar o tempo de escolarização, é imprescindível que os poderes instituídos propiciem às escolas as condições necessárias para

que se efetive, em seus espaços, a construção e apropriação de conhecimentos que permitam aos estudantes a leitura crítica do contexto político e social no qual atuam.

No atinente à análise das concepções dos coordenadores pedagógicos, professores e gestores acerca da organização da escolaridade em ciclos, apreendemos que não são todos os sujeitos que concebem a política em foco como uma proposta que requer reflexão coletiva sobre a função social da escola, a ressignificação do PPP, da proposta curricular, da sistemática de avaliação utilizada, a reorganização do trabalho pedagógico e escolar, o que consideramos preocupante, tendo em vista que a compreensão sobre a organização pedagógica na modalidade de ciclo é fundamental para efetivação da política do ensino fundamental.

Por esse prisma, os elementos estruturantes da organização da escolaridade em ciclos, na municipalidade em tela, ainda se constituem em conhecimentos a serem difundidos no espaço escolar, assim como a compreensão dos objetivos de aprendizagem a serem adquiridos no final de cada etapa do ciclo de alfabetização. Tal fato pode ser explicado, também, pela rotatividade de professores e coordenadores pedagógicos na rede municipal de ensino, provocada pelos contratos temporários, os quais têm fragilizado os processos formativos nas AC. Nesse enfoque, a pesquisa evidencia que os coordenadores pedagógicos, docentes, gestores escolares e funcionários não podem ser considerados como meros implementadores de políticas educacionais, pois a realidade, na qual a escola está inserida, suas trajetórias profissionais e formativas definem a forma como atuam, traduzem e concebem a política. A política de ciclos é atuada de formas diversas, assumindo configurações de acordo com o contexto de cada unidade de ensino, tendo em vista as condições de trabalho, crenças, valores, subjetividades dos sujeitos que produzem o cotidiano escolar.

No que concerne ao objetivo identificar e problematizar as atribuições dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) no processo de difusão de conhecimentos relacionados à organização da escolaridade em ciclos, observamos como atribuições nas falas dos entrevistados: promover a integração de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem; acompanhar e dar atendimento ao(à) professor(a) e estudantes; realizar formação continuada dos(as) professores(as); articular a AC; socializar informações; articular o PPP; promover articulação com as famílias; estabelecer “ponte” entre os projetos e programas da secretaria da educação e a escola. No entanto, a análise realizada evidenciou que as questões de natureza burocráticas que são demandadas ao profissional que atua na coordenação pedagógica comprometem a operacionalização das suas reais atribuições. No cotidiano escolar, o coordenador pedagógico é desafiado a atuar na complexidade da ação educativa, resolvendo as diversas demandas que vão surgindo. Nesse sentido, a sua atuação nem sempre está

sincronizada com seu plano de trabalho, algumas vezes realizam o que podem dentro das possibilidades impostas pelo contexto e com as ferramentas disponíveis, distanciando-se, algumas vezes, da articulação da formação docente.

Nesse contexto, destacamos que o coordenador pedagógico, no exercício da sua atribuição formativa, tem papel fundamental, pois articula processos de formação continuada na escola, que promovem a difusão de conhecimentos articulados ao PPP, comprometido com o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes. Dessa forma, ao organizar a formação, é relevante que o coordenador considere o perfil da comunidade, a história da escola, as demandas dos educandos, dos professores, atuando como mediador, valorizando e potencializando a socialização de saberes e experiências que se articulam na construção de conhecimentos necessários à atuação da política de ciclos.

Sendo assim, os espaços de formação continuada na escola vão se constituindo como ambientes de difusão e construção de conhecimentos, uma vez que oportunizam o diálogo entre o conhecimento tácito, compreendido como as experiências individualizadas e compartilhadas entre os sujeitos envolvidos nos processos formativos, e o seu processo de conversão em conhecimentos explícitos que são assumidos institucionalmente pelos docentes, modificando e qualificando as suas práticas a favor da materialização do PPP da escola. Nessa vertente, os docentes são incentivados a analisar a sua prática, as condições concretas de trabalho, bem como a agir sobre a realidade sociocultural.

Todavia, observamos que a falta de investimento na formação continuada dos coordenadores pedagógicos, as relações precarizadas de trabalho, o espaço e tempo da AC destinados a questões burocráticas em algumas instituições escolares são situações, as quais podemos destacar que fragilizam a atuação do coordenador pedagógico no processo de difusão de conhecimentos que fundamentam o sistema de ciclos.

Necessário se faz realçar que o processo de difusão de conhecimentos exige formação, pesquisa e estudo do coordenador pedagógico para que, alicerçado em uma sólida fundamentação teórica, possa promover compartilhamento de experiências, problematizações, debates e diálogos nos espaços formativos, articulando a teoria e prática. Desse modo, difusão não significa transferir conhecimentos, é mediar para que o conhecimento possa ser difundido, construído e criticado a fim de que os sujeitos da escola possam ser proponentes de uma nova realidade.

Nessa senda, um aspecto que consideramos importante reforçar é que as políticas educacionais não se restringem aos documentos normativos, como também não podem chegar às instituições de ensino “de cima para baixo”. Nenhuma mudança ocorrerá no processo de

ensino e aprendizagem, por meio de leis, resoluções e decretos que chegam às escolas, em alguns casos, de forma verticalizada, desconsiderando a realidade local. A instituição escolar, como espaço de interações em que as políticas são atuadas, necessitam ser escutadas, precisam ser demandantes e não apenas executoras passivas de projetos e programas pensados por formuladores alheios ao seu contexto.

Em face ao exposto, esperamos que este estudo possa contribuir com as pesquisas no âmbito da coordenação pedagógica e a difusão de conhecimentos, como também para o fortalecimento do coordenador pedagógico na escola e reconhecimento da sua importante ação mediadora na construção e difusão de conhecimentos que fundamentam a política de ciclos. Esperamos, ainda, que possa fortalecer a política de ciclo de alfabetização no sistema municipal de ensino, tendo em vistas à garantia dos direitos de aprendizagem de todas as crianças das escolas públicas.

Com efeito, a consolidação de uma escola pública democrática, includente e de qualidade social referenciada, que combata as desigualdades educacionais, tendo como intencionalidade contribuir para a justiça social, deve estar relacionada com a garantia de democratização do acesso, mas também com a apropriação crítica dos conhecimentos no ambiente escolar, abrangendo de forma igualitária todos os estudantes. Nesse processo, importa acentuar a importância do trabalho colaborativo de todo o coletivo escolar e o apoio dos órgãos gestores da educação.

Posto isso, as análises de dados realizadas sinalizam que a atuação da política em tela não depende apenas da ação mediadora do coordenador pedagógico, no sentido de promover a difusão de conhecimentos, sendo necessário, portanto, que sejam observadas no processo de desenvolvimento da organização da escolaridade em ciclos estratégias que promovam a sua efetivação no espaço escolar, dentre outras:

- a efetivação dos princípios de gestão democrática, garantindo às escolas não apenas a eleição direta para gestores, mas a participação dos conselhos escolares, representações estudantis, famílias, professores, funcionários e coordenadores pedagógicos na tomada de decisões na unidade escolar, no monitoramento e avaliação da política;
- análise crítica, por parte do coletivo da escola, dos textos que fundamentam a política em questão, a qual chegou à instituição, em alguns casos, de “cima para baixo”;
- compreensão de que os coordenadores pedagógicos, sujeito mediador da construção e difusão de conhecimentos que fundamentam a organização da escolaridade em ciclos, precisam conhecer o contexto que influenciou a elaboração da política, como condição importante para promover discussões críticas no ambiente escolar;

- valorização dos profissionais do magistério com políticas indissociáveis de garantia de ingresso à rede pública por meio de concurso público, cumprimento da Lei do Piso, jornada de trabalho em uma única instituição, formação continuada e efetivação do plano de carreira;
- infraestrutura adequada dos espaços físicos e condições materiais para o trabalho docente, entendendo que a construção de conhecimentos ocorre em outros espaços além da sala de aula;
- ressignificação do PPP, concebendo-o como referência orientadora das ações educativas, por meio da reflexão coletiva e diálogo com os sujeitos que compõem o coletivo escolar, valorizando os saberes acumulados em suas trajetórias de vida, suas opiniões, visando o fortalecimento da instituição escolar e, conseqüentemente, a melhoria do processo de ensino e aprendizagem;
- garantia da carga horária da AC como espaço e tempo de planejamento, compartilhamento de experiências, reflexões sobre as condições concretas de trabalho, construções de bases teóricas e articulação entre teoria e prática, incentivo a pesquisa, no sentido de promover a construção do conhecimento individual e coletivo, a reestruturação das ações pedagógicas ancorada em uma análise fundamentada, bem como o desenvolvimento institucional;
- articulação com a comunidade escolar, visando ao desenvolvimento da coletividade, contribuindo para que obtenha um conhecimento aprofundado dos problemas da instituição e, colaborativamente, busquem as possíveis soluções, considerando nesse processo de trabalho colaborativo as identidades dos diferentes sujeitos, bem como o princípio de que o eu só existe em contato com o outro;
- fortalecimento da equipe de coordenadores pedagógicos, considerando sua importância para continuidade das políticas educacionais, principalmente, em período de transições político-partidárias, no âmbito da gestão municipal;
- desenvolvimento de formações integradas para gestores escolares e coordenadores pedagógicos, compreendendo que ambos têm papéis imprescindíveis na criação de tempos e espaços de mobilização do coletivo escolar, pautando diálogos que promovam a difusão de conhecimentos da política de ciclos;
- produção, de forma colaborativa, de diretrizes do ciclo de alfabetização que possam orientar o trabalho coletivo dos sujeitos da escola (coordenadores pedagógicos, professores alfabetizadores, gestores escolares, pai, mães e/ou responsáveis) para a

devida gestão pedagógica e curricular, conciliando os processos de alfabetização e letramento, ao longo do percurso do ciclo.

- compreensão de que ciclo da alfabetização constitui-se em um tempo sequencial, sem retenções ao final do ano letivo, favorecendo à criança a aprendizagem da leitura e da escrita, dando-lhes condições de perceber o seu uso no contexto social, como também ampliando suas referências no âmbito da matemática, ciências da natureza e ciências humanas;
- construção, por parte dos coordenadores pedagógicos, de saberes específicos para atuação no âmbito do ciclo de alfabetização, tais como: compreensão sobre quem é a criança desse segmento de ensino; entendimento sobre os processos de alfabetização e letramento; apropriação dos objetivos de aprendizagem e objetos de conhecimento a serem trabalhados com as crianças; processos metodológicos e sistemática de avaliação pertinente ao processo de alfabetização.

Dessa forma, durante o desenvolvimento da pesquisa estivemos sempre atentas aos objetivos propostos, bem como à pergunta central e orientadora deste estudo. Verificamos que não há uma resposta pronta e acabada para a questão problema que apresentamos porque as especificidades e demandas de cada sujeito, de cada escola e de cada comunidade são diversas. No ambiente escolar as interações ocorrem entre docentes, coordenadores pedagógicos, gestores escolares, funcionários, estudantes e famílias de identidades culturais distintas. Nesse sentido, os resultados encontrados nos permitiram algumas considerações, no entanto, não tivemos intenção de concluir ou excluir outras formas de análise.

Os resultados da investigação evidenciaram, conquanto identificadas dificuldades no exercício das atribuições do coordenador pedagógico, que esse profissional atua como sujeito mediador da difusão de conhecimentos que fundamentam a organização da escolaridade em ciclos, por meio da valorização dos saberes dos sujeitos que produzem o cotidiano da escola, da articulação do trabalho colaborativo, da realização de reuniões com as famílias, da formação docente, dos diálogos contínuos com os membros que fazem parte da comunidade escolar, utilizando diferentes procedimentos como a sessão de estudos, a roda de conversa, a devolutiva dos acompanhamentos pedagógicos realizados no âmbito da sala de aula, o incentivo ao compartilhamento de experiências, a escuta atenta, configurando as interações em espaços “ba” físicos e virtuais.

A pesquisa procurou resposta para uma questão problema que suscitou novas indagações, relativas à possibilidade de favorecer a difusão e construção de conhecimentos no espaço escolar, no sentido de minorar as desigualdades educacionais. Sugerimos, então, como

possibilidade, dentre outras, para futura pesquisa e construção de novos conhecimentos: como o desenvolvimento de ações integradas entre o(a) coordenador(a) pedagógico(a) e o(a) gestor(a) escolar contribuem para o desenvolvimento da instituição educativa, visando à diminuição das desigualdades educacionais e justiciabilidade cognitiva no contexto escolar? Nesse viés, considerando a construção do conhecimento como um movimento em espiral, retomamos à epígrafe que abre este capítulo de que “a cada instante há na vida um novo conhecimento a encontrar”. (MEIRELES, 2001, p.64).

À vista disso, reafirmamos que, no que tange aos anos iniciais do ensino fundamental, é necessário que os dirigentes do órgão gestor da educação compreendam a necessidade e importância da difusão de conhecimentos acerca do sistema de ciclos, de igual modo o entendimento de como os conhecimentos explícitos, sistematizados como fundamentos orientadores das concepções e práticas no contexto desta modalidade de organização de escolarização, reverberam nos conhecimentos tácitos dos professores, oportunizando, por meio da coordenação pedagógica, a realização de formações que dialoguem com as necessidades formativas da equipe docente e aprofundem discussões acerca das especificidades do processo de alfabetização e letramento.

Dessarte, ao chegarmos à escrita destas páginas, o sentimento é de dever cumprido, mas também de incompletude, entendemos que a luta para que todas as crianças brasileiras concluam o ciclo de alfabetização compreendendo o sistema alfabético, interagindo por meio do uso da leitura e escrita em diversas situações sociais precisa continuar. Dessa forma, alertamos que toda criança pode e deve aprender e, portanto, é responsabilidade dos órgãos gestores da educação assegurarem as oportunidades para que ocorra a construção de conhecimentos e é compromisso político, também, de todos e todas nós, pela via da coletividade, mobilizarmos esforços em favor da igualdade de oportunidades educacionais e justiça social em nosso país, concebendo o conhecimento como âncora para o processo de emancipação humana e transformação social.

REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, Fernando Luiz. Coalizão educacional no Brasil: importância e condições de sucesso. In: GRACIANO, Mariângela (Coord). **O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**. Em Questão, v.4. São Paulo: Ação Educativa, 2007.
- AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação** - para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2009.
- AFONSO, Almerindo Janela. Avaliar a escola e a gestão escolar: elementos para uma reflexão crítica. In: Maria Teresa Esteban (Org.). **Escola, currículo e avaliação**. 2ªed. São Paulo: Cortez, 2005.
- ALARCÃO, Isabel. Contributos da supervisão pedagógica para a construção reflexiva do conhecimento profissional dos professores. In: ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALAVARSE, Ocimar Munhoz. **A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões**. Revista Brasileira de Educação v. 14 nº 40 jan./abr. 2009. Disponível em:<https://revistaeducacao.com.br/>. Acesso em: 20 maio 2020.
- ALAVARSE, Ocimar Munhoz. **Avaliar as avaliações em larga escala: desafios políticos**. Revista Educação, São Paulo: 2013. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/> Acesso em: 10 mar. 2020.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Um dia na vida de um coordenador pedagógico de uma escola pública. In: PLACCO, Vera Maria N. de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho. O coordenador pedagógico e a questão do cuidar. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.). **O coordenador pedagógico e as questões da contemporaneidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho. Relações interpessoais potencializadoras do trabalho coletivo. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza(Orgs.). **O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2016.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Qual é o pedagógico do coordenador pedagógico? In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. São Paulo. (Orgs.). **O Coordenador Pedagógico e seus percursos formativos**. São Paulo: Edições Loyola, 2018.

ALMEIDA, Luana Costa; DALBEN, Adilson; FREITAS, Luiz. **O Ideb**: limites e ilusões de uma política educacional. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1153-1174, out-dez. 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/873/87330049008.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

AMADO, João da Silva. **A técnica de análise de conteúdo**. *Revista Referência* nº 5 - Novembro,-2000. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/292813312>. Acesso em: 10 fev. 2021.

AMADO, João da Silva. **Introdução à investigação qualitativa em educação**. Relatório de Disciplina (Investigação Educacional II) apresentado nas provas de Agregação. Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. 2009.

AMBROSETTI, Neusa Banhara. O “eu” e o “nós”: trabalhando com a diversidade em sala de aula. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

ANDRÉ, Marli. A pedagogia das diferenças. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. VIEIRA, Marili M. da Silva. O coordenador Pedagógico e a questão dos saberes. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Nota-Anfope-BNCC-EM**. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/11/Nota-Anfope-BNCC-EM-2018-Brasilia-14setembro.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2021.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Documento Final do XX Encontro Nacional da Anfope-2021. “**Política de formação e valorização dos profissionais da educação: Resistências propositivas à BNC da Formação inicial e continuada**”. <https://www.anfope.org.br/>. Acesso em: 11 jan. 2022.

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Nota da ANPED sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE)**. 2017. Disponível em: <https://www.anped.org.br/>. Acesso em: 14 dez.2021.

ANPED, *et al.* Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Manifesto Contra a Regulamentação da Educação Domiciliar e em Defesa do Investimento nas Escolas Públicas**. 2022. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/manifesto-contraregulamentacao-da-educacao-domiciliar-e-em-defesa-do-investimento-nas-escolas>. Acesso em: 30 maio 2022.

ARAÚJO, Mairce Teresa. Alfabetização tem conteúdos? In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **A formação da professora alfabetizadora**: reflexões sobre a prática. São Paulo: Cortez, 1998.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores**. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, dezembro/99. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a08v2068.pdf>. Acesso em: 10 maio 2020.

ATTA, Dilza Maria Andrade; SIMÕES, Jandira Leite. **Supervisão Educacional**. Salvador: Arco Íris, 1975.

ATTA, Dilza Maria Andrade. **O acompanhamento pedagógico do trabalho escolar**. Revista de educação CEAP- Ano X- n.36. Salvador, mar/maio 2002.

AZANHA, José Mário Pires. **Uma ideia de pesquisa educacional**. São Paulo: EDUSP, 1992.

AZEVEDO, Janete Maria Lins. O Estado, a política e a regulação do setor educacional no Brasil: uma abordagem histórica In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Orgs.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2001.

AZEVEDO, Janete Maria Lins. **Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal**. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 49-71. Disponível em: www.scielo.br/scielo. Acesso em: 10 jul. 2020.

AZEVEDO, Janete Maria Lins. **A educação como política pública**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

BAHIA. Decreto Nº 12.792, de 28 de abril de 2011. **Institui o Programa Estadual "Pacto pela Educação"**. 2011. Disponível em: <http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/decreto-no12792-de-28-de-abril-de-2011>. Acesso em: 03 fev. 2021.

BAHIA. **Lei complementar nº 30 de 03 de janeiro de 2008**. Publicado no DOE de 04.01.08. Disponível em: <http://www.agerba.ba.gov.br/sites/default/files/documentos/2019-05/Lei%20complementar3008.pdf>. Acesso em: 06 set. 2019.

BAHIA. **Territórios de identidade**. 2021. Disponível em: <http://www.bahiater.sdr.ba.gov.br/> Acesso em: 10 fev. 2022.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

- BALL, Stephen J. **Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação**. Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/dez 2001. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2020.
- BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BALL, Stephen. J. **Educação Global S.A.** Novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa, PR: Editora UEPG, 2014.
- BALL, Stephen. J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS. **Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória**. Cadernos de Pesquisa, nº 108, novembro/1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n108/a02n108.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2020.
- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. **Trajетória e desafios dos ciclos escolares no Brasil**. Estudos Avançados, n. 42. 2001. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9795/11367>. Acesso em: 14 maio 2020.
- BARROSO, João. Formação, Projeto e Desenvolvimento Organizacional. In: CANÁRIO, Rui (Org.) **Formação e Situações de Trabalho**. Coleção Ciências da Educação. Porto/Pt: Porto Editora, 2003.
- BARROSO, João. Da política baseada no conhecimento às práticas baseadas em evidências. Consequências para a regulação do trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. (Orgs). **Políticas Públicas e Educação: regulação e conhecimento**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.
- BARROSO, João. Conhecimento, políticas e práticas em educação. In: MARTINS, Angela Maria; CALDERÓN, Adolfo Ignacio; GANZELI, Pedro; GARCIA, Teise de Oliveira Guaranha. **Políticas e Gestão da Educação: desafios em tempos de mudanças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BAUMANN, Renato. **Globalização, Desglobalização e o Brasil**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) Ano: 2020. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/> . Acesso em: 17 jun. 2022.
- BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

BENINCÁ, Elli. Grupo de pesquisa. Prática pedagógica: uma questão de método. In: BENINCÁ, Elli; CAIMI, Flávia Eloisa. **Formação de professores** - um diálogo entre a teoria e a prática. Passo Fundo: UPF, 2004.

BERMAN, Marshal. **Tudo que é sólido desmancha no ar**: a aventura da modernidade. São Paulo. Companhia de Letras, 1986.

BETHÂNIA, Maria. **Abraçar e agradecer**. Rio de Janeiro: Biscoito Fino, 2016.

BLANCHARD, Mercedes; MUZÁS, María Dolores. **Propostas metodológicas para professores reflexivos**: como trabalhar a diversidade em sala de aula. São Paulo: Paulinas, 2008.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política** I. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998. v. 1, 674 p. Disponível em: [http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/17973/material/Norberto - Bobbio-Dicionario-de-Politica.pdf](http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/17973/material/Norberto-Bobbio-Dicionario-de-Politica.pdf). Acesso em: 10 mar. 2019.

BOGDAN, Robert.; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOLÍVAR, Antonio. A escola como organização que aprende. In: CANÁRIO, Rui (Org.) **Formação e Situações de Trabalho**. Coleção Ciências da Educação. Porto/Pt: Porto Editora. 2003.

BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas públicas por dentro**. Injuí: Ed. Unijuí, 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos**: a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. República Federativa. **Constituição Federal de 16 de julho de 1934**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 10 maio 2020.

BRASIL. República Federativa. **Constituição Federal de 10 de novembro de 1937**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm. Acesso em: 11 maio 2020.

BRASIL. República Federativa. **Constituição Federal de 18 de setembro de 1946a**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm. Acesso em: 10 maio 2020.

BRASIL. República Federativa. **Decreto- Lei. nº 8.529 de 2 de janeiro de 1946b**. Lei Orgânica do Ensino Primário. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024compilado.htm. Acesso em: 10 maio 2020.

BRASIL. República Federativa. **Constituição Federal de 1967**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm. Acesso em: 11 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 252/1969**. 1969a. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, Brasília, n. 100, p. 101-179, 1969.

BRASIL. República Federativa. **Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969**. 1969b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc01-69.htm. Acesso em: 10 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971**. Documento disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 08 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 72.846, de 26 de setembro de 1973**. Regulamenta a Lei n. 5.564, de 21 de dezembro de 1968, que provê sobre o exercício da profissão de orientador educacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/d72846.htm. Acesso em: 10 nov 2021.

BRASIL. República Federativa. **Constituição Federal de 05 de outubro de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 04 de dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 11 de maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. 1996a Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 05 dez. 2019.

BRASIL. República Federativa. **Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996**. 1996b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm. Acesso em: 11 maio 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 10 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de Nove Anos 1º Relatório**. 2004a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/9anosrelat.pdf>. Acesso em: 15 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações gerais**. 2004b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>. Acesso em: 15 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005**. 2005a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111114.htm. Acesso em: 10 de maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de Nove Anos 2º Relatório**. 2005b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/efrelatoria2.pdf>. Acesso em: 15 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006**. 2006a. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 08 abr. 2020.

BRASIL, República Federativa. **Emenda Constitucional nº 53, de 91 de dezembro de 2006**. 2006b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 11 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. 2006c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm. Acesso em: 12 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de Nove Anos 3º Relatório**. 2006d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/relatorio_internet.pdf. Acesso em: 15 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm. Acesso em: 11 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 15 maio 2020.

BRASIL. **Lei Nacional do Piso do Magistério n.11.738/2008**. 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indagações sobre currículo**. BEAUCHAMP, Jeanete. PAGEL, Sandra Denise. NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro. (Orgs.) – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag5.pdf>. Acesso em: 15 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 4/2008**. Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. 2008c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb004_08.p. Acesso em: 11 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009**. 2009a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112014.htm. Acesso em: 17 maio 2020.

BRASIL, República Federativa. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. 2009b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 11 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Passo a passo da implementação do ensino fundamental de nove anos**. 2009c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passo_a_passo_versao_atual_16_setembro.pdf. Acesso em: 15 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos**: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade. MACIEL, Francisca Izabel Pereira; BAPTISTA, Mônica Correia; MONTEIRO, Sara Mourão (Orgs.). – Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009d. Disponível em: http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/biblioteca/crianca_seis_anos_opt.pdf. Acesso em: 15 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 12 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Medida Provisória nº 586, de 8 de novembro de 2012**. Disponível em : http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Mpv/586.htm. Acesso em: 27 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. 2013a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 10 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 12.801, de 24 de abril de 2013**. 2013b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12801.htm. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 30 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório Educação para Todos no Brasil-Versão preliminar, 2000-2015 / Ministério da Educação**. – Brasília: MEC, 2014b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/-resolucoes-do-conselho-pleno-2015>. Acesso em: 20 set. 2015.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 9 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/resolucao_cne_cp222dedezembrode2017.pdf. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. **Relatório SAEB/ANA 2016: panorama do Brasil e dos estados**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/>. Acesso em: 23 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019**. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Decreto/D9765.htm. Acesso em: 14 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. **Relatório Saeb 2019** [recurso eletrônico]. Versão preliminar. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao>. Acesso em: 23 maio 2020.

BRASIL, República Federativa. **Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020**. 2020b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm. Acesso em: 09 dez. 2021.

BRASIL. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação** – 2020 [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020c. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio>. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei nº 3477, de 2020**, 2020d. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?> Acesso em: 10 mar 2022.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2020**, 2020e. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020. Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **O que é a Covid-19?** 2021a. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programas do Livro**. 2021b. Disponível em: <http://www.fnede.gov.br/programas/programas-do-livro/pnld/remanejamento/item/518-historico.2021>. Acesso em: 15 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Exame Nacional de Cursos (Provão)**. 2021c. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/iniciativas-descontinuadas/provao.2021>. Acesso em: 15 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE – Apresentação**. 2021d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/137-programas-e-acoes-1921564125/pde-plano-de-desenvolvimento-da-educacao>. Acesso em: 15 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação**. 2021e. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao>. Acesso em: 17 out 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)**. 2021f. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem>. <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao>. Acesso em: 17 out. 2021.

BRASIL. Fundo de Desenvolvimento da Educação. **Formação pela Escola**. 2021g. Disponível em: <https://www.fnede.gov.br/programas/formacao-pela-escola> 2021. Acesso em: 17 out. 2021.

BRASIL. **Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação**. 2022a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/estudos-educacionais/lancado-relatorio-do-4o-ciclo-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 29 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **O que muda no Novo Ensino Médio?** 2022b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/>. Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **O que é o programa nacional das escolas cívico-militares?** 2022c. Disponível em: <https://escolacivicomilitar.mec.gov.br/18-o-programa>. Acesso em: 10 mar. 2022.

BUENO, Wilson da Costa. **Comunicação científica e divulgação científica:** aproximações e rupturas conceituais. *Inf. Inf.*, Londrina, v. 15, n. esp, p. 1 - 12, 2010. Disponível em: [file:///C:/Users/proan/Downloads/6585-27729-3-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/proan/Downloads/6585-27729-3-PB%20(2).pdf). Acesso em: 04 maio 2020.

BUENO, Wilson da Costa. **Jornalismo científico:** conceito e funções. *Ciência e Cultura*. Setembro de 1985. Disponível em: <https://biopibid.ccb.ufsc.br/files/2013/12/Jornalismo-científico-conceito-e-funpdf>. Acesso em: 05 maio 2020.

BUENO, Wilson da Costa. **Jornalismo científico:** revisitando o conceito. In: VICTOR, C.; CALDAS, G.; BORTOLIERO, S. (Org.). *Jornalismo científico e desenvolvimento sustentável*. São Paulo: All Print, 2009. Disponível em : <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao>. Acesso em: 15 out. 2021.

CAMINI, Lúcia. **A política educacional do PDE e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. *RBPAAE* – v.26, n.3, p. 535-550, set./dez. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19797>. Acesso em: 14 jun. 2022.

CAMPOS, Patrícia Regina Infanger; ARAGÃO Ana Maria Falcão de. O coordenador pedagógico e a formação docente: possíveis caminhos. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico:** provocações e possibilidades de atuação. São Paulo, Edições Loyola, 2012.

CANÁRIO, Rui. **Escola:** o lugar onde os professores aprendem. *Psicologia da educação*. São Paulo, 1998. Disponível em: <http://ken.pucsp.br/psicoeduca/article/view/42874>. Acesso em: 03 mar. 2020.

CANÁRIO, Rui. **A prática profissional na formação de professores**. INAFOP: “ Colóquio sobre Formação profissional de professores do Ensino Superior”. Aveiro, 2000.

CANDAU, Vera Maria. Formação Continuada de Professores: Tendências Atuais. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Magistério:** construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997.

CANDAU, Vera Maria. Currículo, didática e formação de professores: uma teia de ideias-força e perspectiva de futuro. In: OLIVEIRA, Maria Rita N.S.; PACHECO, José Augusto (Orgs.). **Currículo, didática e formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

CARDOSO, Heloísa. Supervisão: um exercício de democracia ou de autoritarismo? In: ALVES, Nilda (Org.). **Educação & Supervisão:** o trabalho coletivo na escola. São Paulo: Cortez, 2011.

CARNOY, Martin. **Estado e Teoria Política**. Campinas: Papyrus, 2008.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. A era da informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CHIAVENATO, Idalberto. **Recursos humanos na Empresa**: pessoas, organizações e sistemas. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1994.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2010.

COHEN, Ernesto; FRANCO, Rolando. **Avaliação de Projetos Sociais**. Petrópolis, RJ - Vozes, 2011.

CORREA, Bianca Cristina. **Crianças aos seis anos no Ensino Fundamental**: desafios à garantia de direitos. In: Reunião anual de Pós-Graduação e pesquisa em educação, 30., 2007, Caxambu. Anais ANPEd: 30 anos de pesquisa e compromisso social. Caxambu, 2007. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT07-3180--Int.pdf>. Acesso em: 27 maio 2020.

COSTA, Jean Mário Araújo. A proposta de municipalização do ensino no anos 1990 e seus impactos nas relações entre entes federados. In: CUNHA, Maria Couto. (Organizadora). **Gestão educacional nos Municípios**: entraves e perspectivas. Salvador: EDUFBA, 2009

COUTINHO, Marcelo. **Pandemia e Desglobalização**. METAXY. Revista Brasileira de Cultura e Política em Direitos Humanos./UFRJ. ISSN 2526-5229. (2021). Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/metaxy/announcement/view/462>. Acesso em: 01 jun. 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Gestão Democrática da Educação**: exigências e desafios. 2001. Disponível em: https://educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/gestao_democratica/kit1/gestao_democratica_da_educacao_exigencias_e_desafios_2002.pdf. Acesso em : 06 set. 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A educação básica no Brasil**. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 168-200 Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12929.pdf/>. Acesso em: 10 abr. 2020.

DAMIANI, Magda Floriana. **Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios**. Educar, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/FjYPg5gFXSffFxr4BXvLvvyx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 maio 2021.

DARDOT, Pierre.; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DAVENPORT, Thomas H; PRUSAK, Laurence. **Conhecimento empresarial**: como as organizações gerenciam o seu capital intelectual. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

DAVINI, Juliana. Olhando quatro corações. In: FREIRE, Madalena; (Org.) **Grupo indivíduo, saber e parceria**: malhas do conhecimento. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997.

DESSEN, Maria Auxiliadora; COSTA JUNIOR, Àderson Luiz. **A ciência do desenvolvimento humano**: tendências atuais e perspectivas futuras. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DICKEL, Adriana. **A Avaliação Nacional da Alfabetização no contexto do Sistema de Avaliação da Educação Básica e do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: responsabilização e controle. Cad. Cedes, Campinas, v. 36, n. 99, p. 193-206, maio-ago., 2016. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/JvYKWwXJ7hqQxn8mtdM4djK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jan. 2021.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador Pedagógico e a formação continuada do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. **A qualidade da educação**: perspectivas e desafios. Caderno Cedes, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04.pdf>. Acesso em: 17 maio 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.) **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades pessoais e profissionais. Lisboa: Porto Editora, 1997.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades**. A interpretação de uma mutação. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. Tradução de Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

ESTEBAN, Maria Teresa. Ser professora: avaliar e ser avaliada. In: ESTEBAN, Maria Teresa. (Org.) **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2005.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

FARENZENA, Nalú.; LUCE, Maria Beatriz. Políticas públicas de educação no Brasil: reconfigurações e ambiguidades. In: MADEIRA, Lígia Mori. (Org.). **Avaliação de políticas públicas**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2014.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In Ferração, Carlos Eduardo. **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Supervisão Educacional**: uma reflexão crítica. Petrópolis: Vozes, 2012.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. Campinas: Editora Associados, 2018.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: Teoria e Prática da Libertação – Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam, São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'água, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 18 ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação**: confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Educação básica no Brasil na década de 90**: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. Educação e Sociedade, Campinas, v.24, n. 82, p. 93-130, abril, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>. Acesso em: 14 maio 2020.

FRÓES BURNHAM, Teresinha. Complexidade, multirreferencialidade e subjetividade: três referências para a compreensão do currículo escolar. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves. (Org.) **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Paulo: Editora EDUFSCar, 1998.

FRÓES BURNHAM, Teresinha. Sociedade da informação, sociedade do conhecimento, sociedade da aprendizagem: implicações ético-políticas no limiar do século. In: LUBISCO, Nídia M. L. et al. **Informação e informática**. Salvador: Edufba, 2000.

FRÓES BURNHAM, Teresinha . **Análise Contrastiva**: memória da construção de uma metodologia para investigar a tradução de conhecimento científico em conhecimento público. DataGramZero - Revista de Ciência da Informação - v.3 n.3 jun/02. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/2985/1/Artigo%2003.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2020.

FRÓES BURNHAM, Teresinha . Espaços multirreferenciais de aprendizagem-lócus de resistência à segregação sociocognitiva? In: FRÓES BURNHAM, Teresinha e coletivo de autores. **Análise cognitiva e espaços multirreferenciais de aprendizagem**: currículo, educação à distância e gestão/difusão do conhecimento. Salvador: EDUFBA, 2012a.

FRÓES BURNHAM, Teresinha. Currículo escolar e a construção do saber. In: FRÓES BURNHAM, Teresinha e coletivo de autores. **Análise cognitiva e espaços multirreferenciais de aprendizagem**: currículo, educação à distância e gestão/difusão do conhecimento. Salvador: EDUFBA, 2012b.

FRÓES BURNHAM, Teresinha. **A emergência da análise cognitiva**. Poiésis, Tubarão, v. 5, n.9, p. 173-195, Jan/Jun. 2012c.

FRÓES BURNHAM, Teresinha. Análise cognitiva: reconhecendo o antes irreconhecido. In: FRÓES BURNHAM, Teresinha e coletivo de autores. **Análise cognitiva e espaços multirreferenciais de aprendizagem**: currículo, educação à distância e gestão/difusão do conhecimento. Salvador: EDUFBA, 2012d.

FRÓES BURNHAM, Teresinha. Espaços de aprendizagem uma discussão entre aprendizes no espaço de (in)formação da REDPECT. In: FRÓES BURNHAM, Teresinha e coletivo de autores. **Análise cognitiva e espaços multirreferenciais de aprendizagem**: currículo, educação à distância e gestão/difusão do conhecimento. Salvador: EDUFBA, 2012e.

FRÓES BURNHAM, Teresinha . Aprendizagem organizacional e gestão do conhecimento. In: FRÓES BURNHAM, Teresinha e coletivo de autores. **Análise cognitiva e espaços multirreferenciais de aprendizagem**: currículo, educação à distância e gestão/difusão do conhecimento. Salvador: EDUFBA, 2012f.

FUJIKAWA, Mônica Matie. O coordenador pedagógico e a questão do registro. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: edições Loyola, 2010.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**; trad. Regina Garcez. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GALARDINI, Annalia.; GIOVANNINI, Donatella. Pistóia: Elaborando um sistema dinâmico e aberto para atender às necessidades das crianças, das famílias e da comunidade. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella. **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GALEFFI, Dante Augusto. Saberes plurais e difusão do conhecimento em educação: uma perspectiva transdisciplinar. In: GURGEL, Paulo Roberto Holanda; SANTOS, Wilson Nascimento. **Saberes plurais, difusão do conhecimento e práxis pedagógicas**. Salvador: EDUFBA, 2011.

GAMBOA, S. S. **Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica**. Santos Filho, J. C. & Gamboa, S. S. (Orgs.) Pesquisa educacional: quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez. 1995.

GARRIDO, Elsa. Espaço de Formação Continuada para o Professor –Coordenador. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2015.

GATTI, Bernardete Angelina. **Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo**. Cadernos de Pesquisa, n.113, p.65-82, jul. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a04n113.pdf>. Acesso em: 20 maio 2020.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elsa de Sá Cerqueira. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina; NUNES, Marina Muniz Rossa. **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências biológicas**. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina. **Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica**. Cadernos de Pesquisa v.42 n.145 p.88-111 jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/>. Acesso em 03 mar. 2022.

GERALDI, João Wanderley. Alfabetização e letramento: perguntas de um alfabetizado que lê. In: ZACCUR, Edwiges. (Org.). **Alfabetização e Letramento: o que muda quando muda o nome?** Rio de Janeiro: Rovel, 2011.

GERMANO, Marcelo Gomes. **Uma nova ciência para um novo senso comum** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. ISBN 978-85-7879-120-9. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 03 maio 2020.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIOVANI, Priscila de; TAMASSIA, Silvana A. Santana. A observação de aulas como estratégia na formação continuada de professores. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

GOULART, Cecília. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da crianças de seis anos de idade**. Estação Gráfica, 2007.

GROSSI, Esther Pilar. Ciclos não resolvem repetência. In: GROSSI, Esther Pilar. **Como areia no alicerce: ciclos escolares**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

HADDAD, Fernando. **O Plano de Desenvolvimento da Educação : razões, princípios e programas / Fernando Haddad**. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade/ tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro-11. Ed.- Rio de janeiro: DP&A, 2006.**

HARGREAVES, A.; FINK, Dean. **Liderança sustentável: desenvolvendo gestores da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos Extremos: o breve século XX (1914-1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

HOFFMANN, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito&desafio**. 44.ed. Porto alegre, RS: Mediação, 2014.

HÖFLING, Eloísa de Matos. **Estado e Políticas (Públicas) sociais**. Caderno Cedes, ano XXI, n. 55, novembro, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>. Acesso em: 15 maio 2020.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Disponível em: https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v5-4/html/index.php#0. Acesso em: 17 abr. 2020.

HYPOLITO, Álvaro Luiz M. **Trabalho docente e o novo plano nacional de educação: valorização, formação e condições de trabalho**. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 97, p. 517-534, set.-dez., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/i/2015.v35n97/>. Acesso em: 10 maio 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. Cidades do Brasil. **Dados Gerais do Município de São Sebastião do Passé- BA**. 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/sao-sebastiao-do-passe/panorama>. Acesso em: 19 abr. 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. **PNAD Contínua-Educação 2019**. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 15 abr. 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. **Cidades e Estados**. (2020) Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/sao-sebastiao-do-passe.html>. Acesso em: 10 de abr. 2020.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. São Paulo: Cortez, 2010.

JESUS, Nadja Maria Amado de. **Difusão do Conhecimento na Política de Colaboração Implementada pelo Programa de Apoio à Educação Municipal em Itatim/Bahia**. 2020. Orientadora: Ana Maria Ferreira Menezes. 282 f. il. Tese (Doutorado em difusão do Conhecimento) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

JESUS, Nadja Maria Amado de; ALMEIDA, A. R. . **Coordenador pedagógico: saberes e práticas da educação do campo no Território do Piemonte do Paraguaçu**. In: Anísio Teixeira: educação não é privilégio, é um direito / Anais do IV Encontro Estadual da ANPAE Bahia, 2020, Salvador. Anísio Teixeira: Educação não é privilégio, é um direito. Anais do IV Encontro Estadual da ANPAE Bahia. BRASÍLIA: ANPAE, 2020.

KRAMER, Sônia. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental**. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

KRAWCZYK, Nora. A construção social das políticas educacionais no Brasil e na América latina. In: KRAWCZYK, Nora.; CAMPOS, Maria. Malta.; HADDAD, Sérgio. (Orgs). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate**. Campinas: Autores Associados, 2000.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Planta, 2004.

- LEAL, Priscylla. GALEFFI, Dante Augusto. A comunicação amorosa e dialógica no desenvolvimento do ser mais. In: **Epistemologias: multirreferencialidade e construção do conhecimento**. ARAÚJO, Manuela Barreto de; SOUZA, Cláudia Pereira de; SILVA, Francisca de Paula Santos da. Curitiba: CRV, 2017.
- LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LESSARD, Claude; CARPENTIER, Anylène. **Políticas Educativas: a aplicação na prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos para quê?** São Paulo: Cortez, 2002.
- LIBÂNEO, José Carlos. Que destino os educadores darão à Pedagogia? In: PIMENTA, Selma Garrido. (coordenadora) **Pedagogia, ciência da educação**. São Paulo: Cortez, 2006.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola- Teoria e Prática**. 6ª ed. São Paulo: Heccus Editora, 2018.
- LIMA, Elma Côrrea de. Um olhar histórico sobre a supervisão. In. RANGEL, Mary (Org.). **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2001.
- LIMA, Licínio C. **Aprender para ganhar, conhecer para competir: sobre a subordinação da educação na “sociedade da aprendizagem”**. São Paulo: Cortez, 2012.
- LIMA, Iana gomes. GANDIM, Luís Armando. **Gerencialismo e dispersão de poder na relação Estado-educação: as traduções e os hibridismos do caso brasileiro**. RBPAE - v. 33, n. 3, p. 729 - 749, set./dez. 2017.
- LOPES, Alice Casimiro Lopes; BORGES, Veronica. **Currículo, Conhecimento e Interpretação**. Currículo sem Fronteiras, v. 17, n. 3, p. 555-573, set./dez. 2017. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/lopes-borges.pdf. Acesso em: 17 maio 2021.
- LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. –Curitiba: Editora Positivo, 2009.
- LÜCK, Heloísa. **Avaliação e monitoramento do trabalho educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- LÜCK, Heloísa. **Gestão Educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis: Vozes, 2015.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazzo Afonso. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2013.

LURIA, Alexander Roimanovich. **Desenvolvimento Cognitivo**: seus fundamentos culturais e sociais. 8 ed. São Paulo: Ícone, 2017.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: Edufba, 2000.

MAINARDES, Jefferson. A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. In: FRANCO, Creso (Org.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo. Cortez, 2007.

MAINARDES, Jefferson. Escola em ciclos, processos de aprendizagem e intervenções pedagógicas: algumas reflexões. In: FETZER, Andréa Rosana. (Org.). **Ciclos em revista**. A aprendizagem em diálogo com as diferenças. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2008.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. **Entrevista com Stephen J. Ball**: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. Educação & Sociedade, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/>. Acesso em: 11 out. 2021.

MAINARDES, Jefferson. **A escola em ciclos**: fundamentos e debates. São Paulo: Cortez, 2009.

MAINARDES, Jefferson. **A organização da escolaridade em ciclos**: implicações para a gestão educacional e escolar. Revista Pedagógica. V 17, nº 35, maio/ ago. 2015.

MAINARDES, Jefferson. **Alfabetização e prática pedagógica**: trajetória & vivências. Curitiba: CRV, 2021.

MEDEIROS, Luciane; ROSA, Solange. **Supervisão educacional**: possibilidades e limites. São Paulo: Cortez, 1987.

MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de; LUCE, Maria Beatriz. Gestão democrática na e da educação: concepções e vivências. In: LUCE, Maria Beatriz. MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de (Org.). **Gestão escolar democrática**: concepções e vivências. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2006.

MEDINA, Antonia da Silva. Supervisor escolar: parceiro político-pedagógico do professor. In: SILVA, Celestino Alves Junior; RANGEL, Mary. (Orgs) **Nove olhares sobre a supervisão**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MEIRELES, Cecília. Aprender. **Crônicas de Educação 1** (Obras em prosa). Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SANCHES, Odécio. **Quantitativo-Qualitativo**: Oposição ou Complementaridade? Cad. Saúde Pública., Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262,

jul/set, 1993. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/02.pdf>. Acesso em: 10 maio 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

MORAIS, Artur Gomes de. **Análise crítica da PNA (Política Nacional de Alfabetização) imposta pelo MEC através de decreto em 2019**. Revista Brasileira de Alfabetização - ABAlf - ISSN: 2446-8584 Belo Horizonte, MG . v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 66-75, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/357>. Acesso em: 03 out. 2021.

MORAIS, Artur Gomes de. **Alfabetização e Letramento na BNCC: problemas conceituais, lacunas e inadequações no que é prescrito para os dois anos iniciais do ensino fundamental**. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/9955> Debates em Educação. Maceió, Vol. 12, Número Especial, 2020. DOI: 10.28998/2175-6600.2020v12nEsp01-16 Acesso em: 04 jun. 2021.

MORETTO, Vasco Pedro. **Construtivismo: a produção do conhecimento em aula**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Um balanço crítico da “década da alfabetização” no Brasil**. Caderno Cedes, Campinas, v. 33, n. 89, p. 15-34, jan.-abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/RthY6QQGrhJjphb6nsm8P8k/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 set. 2021.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Brasil, 2091: notas sobre a “política nacional de alfabetização”**. Revista OLHARES, v. 7, n. 3 – Guarulhos, novembro 2019 – ISSN 2317-7853. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/9980/7190>. Acesso em: 16 dez. de 2021.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **A análise das políticas públicas**. Coleção Desenvolvimento Social. nº 3, Pelotas: EDUCAT, 2002.

MULLER, Pierre. **As políticas públicas**. Carla Vicentini (tradução). Niterói: Eduff, 2018.

NONAKA, Ikujiro; TOYAMA, Ryoko. Criação do Conhecimento como Processo Sintetizador. In: TAKEUCHI, H.; NONAKA, I.; **Gestão do Conhecimento**. Porto Alegre: Bookman, 2008.

NOVAES, Ivan Luiz. **Construção do Projeto de Pesquisa sobre Políticas e Gestão Educacionais**. Salvador: EDUNEB, 2014.

NÓVOA, Antônio. A formação contínua entre a pessoa -professor e a organização-escola. In: NÓVOA, Antônio. **A formação dos professores e o trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, Antônio. **A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação**. Revista Com Censo 22, volume 7, número 3, Brasília, DF, 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/905/551>. Acesso em: 04 fev. 2022.

OLIVEIRA, Marta Kohl. O problema da afetividade em Vygotsky. In: LA TAILLE, Y.; DANTAS, H.; OLIVEIRA, M. K. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico** 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização**. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set/Dez. 2004 Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 10 jan. 2022.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como Fazer Pesquisa Qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola**. Política e Gestão da Educação. OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Felix. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

OLIVEIRA, Jane Cordeiro; MARCONDES, Maria Inês. **Os coordenadores pedagógicos de escolas da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro como mediadores das políticas curriculares**. Rio de Janeiro, 2015, 178p. Tese de Doutorado - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Disponível em: http://bdt.d.ibict.br/vufind/Record/PUC_RIO-1_1f911fb7b422ded552b5de005aed98ae. Acesso em: 02 ago. 2018.

OLIVEIRA, Jane Cordeiro. **Coordenador pedagógico: revisão empírica dos resumos de teses e dissertações produzidas no Brasil de 1988 a 2012**. Regae: Rev. Gest. Aval. Educ. Santa Maria. v. 6n. 13. Set./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/26873>. Acesso em: 10 abr. 2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Da promessa de futuro à suspensão do presente**. A teoria do capital humano e o Pisa na educação brasileira. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2020.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, João. (coord.). **Formação de professores- aprendizagem profissional e ação docente**. Porto/PT: Porto Editora, 2009.

ONU-Organizações das Nações Unidas. Departamento de Assuntos Econômicos e Sociais. Relatório Social Mundial 2020- **Desigualdade em um mundo em rápida mudança**.

Disponível em: <https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/02/World-Social-Report2020-FullReport.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2021.

PARO, Vitor Henrique. **Reprovação escolar**: renúncia à educação. São Paulo: Xamã, 2001.

PARO, Vitor Henrique. Políticas educacionais: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade. In: DOURADO, Luiz Fernando; PARO, Vitor Henrique (Orgs.). **Políticas Públicas & Educação Básica**. São Paulo: Xamã., 2001.

PARO, Vitor Henrique. **Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa**. Revista Brasileira de Educação. v.16, nº18 set/dez, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a09.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2020.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores**: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: historicidade do conceito. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTEL, Alessandra. **O método da análise documental**: seu uso numa pesquisa historiográfica. Caderno de Pesquisa, n.114, p.179-195, novembro/2001.

PINTO, José Marcelino de Rezende. **Financiamento da educação no Brasil**: um balanço do governo FHC. Educação e Sociedade, Campinas-SP, v.23, n.80, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12927.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2020.

PINTO, José Marcelino de Rezende; ALVES, Thiago. **O impacto financeiro da ampliação da obrigatoriedade escolar no contexto do Fundeb**. Educ. Real., Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 605-624, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoe realidade/article/view/15128/12931>. Acesso em: 22 jun. 2020.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de (Orgs.). **Aprendizagem do Adulto Professor**. São Paulo: Loyola, 2006.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. In: **Estudos e Pesquisas Educacionais**. v. 2. 2011.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza e SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. O trabalho do coordenador pedagógico na visão de professores e diretores: contribuições à compreensão de sua identidade profissional. In: PLACCO, Vera Maria N. de Souza e ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org.). **O coordenador pedagógico**: provocações e possibilidades de atuação. São Paulo: Edições Loyola, 1ª ed. 2012.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico no espaço escolar**: articulador, formador e transformador. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

PNUD-Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento/Ipea- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada/ FJP- Fundação João Pinheiro. **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil**. Disponível em: http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/sao-sebastiao-do-passe_ba. Acesso em: 10 dez. 2019.

PNUD-Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento : Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) : Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) : Organização Pan-americana da Saúde (OPAS). **COVID-19 e desenvolvimento sustentável** [livro eletrônico] : avaliando a crise de olho na recuperação. -- 1. ed. -- Brasília, DF, 2021.

POLANYI, Michael. **Personal Knowledge Towards a Post-Critical Philosophy**. London: by Routledge & Kegan Paul Ltd, 1962.

POLANYI, Michael. **A dimensão Tácita**. Tradução: BEIRA, Eduardo. Portugal: Universidade do Minho. Inovatec, 2010.

PORTELA, Adélia Luiza; ATTA, Dilza Maria Andrade. A gestão da educação escolar hoje: o desafio pedagógico. In: LUZ, Ana Maria de Carvalho; PORTELA, Adélia Luiza (Orgs.). **Gestão educacional e qualidade social da educação**. Salvador: UFBA, 2007.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

POZO, Juan Ignacio. **Aquisição de conhecimento**: quando a carne se faz verbo. Tradução Antonio Feltrin. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 2014.

RIBEIRO, Nubia Moura; MENEZES, Ana Maria Ferreira; CAMPOS, Maria de Fatima Hanaque. Difusão e Gestão do Conhecimento: conceitos, analogias, convergências e divergências. In: MATTA, Alfredo E. R.; ROCHA, José Cláudio (Orgs.). **COGNIÇÃO**: aspectos contemporâneos e difusão do conhecimento. Salvador: EDUNEB, 2016.

ROMANELLI, Geraldo. **A entrevista antropológica**: troca e alteridade. Revista do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 1998.

SACRITÁN, José Gimeno. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução Alexandre Salvaterra; revisão técnica: Miguel Gonzalez Arroyo. Porto Alegre: Penso 2013.

SANDER, Benno. **Políticas e gestão democrática da educação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos Santos. A promoção automática é mais perversa ainda que a reprovação. In: GROSSI, Esther Pilar. **Como areia no alicerce**: ciclos escolares. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento crítico à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SANTOS, José Jackson Reis dos. **Especificidades dos saberes para a docência na Educação de Pessoas Jovens e Adultas**. Práxis Educacional Vitória da Conquista v. 6, n. 8 p. 157-176 jan./jun. 2010. Disponível em: <http://www2.uesb.br/pesquisa/epjaidfch/wp-content/uploads/2016>. Acesso em: 15 mar. 2021.

SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos. **Guia prático da política educacional no Brasil**. Ações, planos, programas e impactos. 2 ed.- São Paulo: CengageLearning, 2014.

SÃO SEBASTIÃO DO PASSÉ. **Lei nº 016/1997 que reformula a Lei que criou o Conselho Municipal de Educação**. Marcos Legais, 1997.

SÃO SEBASTIÃO DO PASSÉ. **Lei nº 004/2001 que dispõe sobre a criação do Sistema Municipal de Ensino**. Marcos Legais, 2001.

SÃO SEBASTIÃO DO PASSÉ. **Construindo a escola** - Referenciais Curriculares para o município de São Sebastião do Passé- BA. Prefeitura de São Sebastião do Passé, BA. Fundação Clemente Mariani, 2004.

SÃO SEBASTIÃO DO PASSÉ. **Plano Municipal de Educação (PME)**, 2004.

SÃO SEBASTIÃO DO PASSÉ. **Lei nº 014/08 que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público de São Sebastião do Passé**, 2008

SÃO SEBASTIÃO DO PASSÉ. **Lei nº 005/2009 que dispõe sobre a Estrutura Administrativa da Secretaria Municipal de educação e Cultura**. Marcos Legais, 2009.

SÃO SEBASTIÃO DO PASSÉ. **Resolução CME 01/2015**. Fixa Diretrizes Curriculares para a oferta do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos nas Escolas da Rede Pública de Ensino do município e São Sebastião do Passé, estado da Bahia. 2015.

SÃO SEBASTIÃO DO PASSÉ. **Lei Municipal 005/2015 que aprova o Plano Municipal de Educação**, 2015.

SÃO SEBASTIÃO DO PASSÉ. **Relatório de Monitoramento do PME**, 2019.

SÁTIRO, Natália; SOARES, Sergei. **A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental**.

Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_1267.pdf. Acesso em: 14 jan. 2022.

SAVIANI, Dermeval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissional. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Política Educacional Brasileira: limites e perspectivas**. Revista de educação. Puc- Campinas, Campinas, n.24, p.7-16, junho 2008. Disponível em : <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/108>. Acesso em: 07 fev. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf>. Acesso em: 24 abril 2020.

SCHÖN. Donald Alan. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SETZER, Valdemar W. **Dado, Informação, Conhecimento e Competência**.

DataGramZero, v. 0, n. 0, 1999. Disponível em: <https://www.ime.usp.br/~vwsetzer/dado-info.ht>. Acesso em: 30 abr. 2020.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; Garcia, Rosalba Maria Cardoso.

Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em: 14 jan. 2022.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. Organização do trabalho na escola pública: o pedagógico e o administrativo na ação supervisora. In: SILVA JUNIOR, Celestino Alves da; RANGEL, Mary. (Orgs.). **Nove Olhares sobre a supervisão**. Campinas: Papirus, 1997.

SILVA, Ceris S. Ribas da Silva. O planejamento das práticas escolares de alfabetização e letramento. In: CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca Izabel Pereira; MARTINS, Raquel Márcia Fontes. (Orgs.). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica: Ceale, 2009.

SILVA. Antonia Almeida Silva; SCAFF, Elisângela Alves da Silva. **Ensino fundamental de nove anos: política de integração ou de conformação social?** Práxis Educativa. Ponta Grossa, v.5, n.1, p. 97-107, jan.-jun. 2010. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/732>. Acesso em: 20 maio 2020.

SILVA, Jeanny Meiry Sombra Silva; RABELLO, Kátia Marinho. ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. As relações pessoais nos contextos escolares. In: PLACCO, Vera Maria N. de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a legitimidade da sua atuação**. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

SOARES, Magda. **Metamemória-memórias: travessia de uma educadora**. São Paulo: Cortez, 1991.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf> Acesso em: 15 jul. 2020.

SOARES, Enílvia Rocha Morato; FERNANDES, Rosana César de Arruda. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da (Orgs.). **Ensino Fundamental: da LDB a BNCC**. Campinas, SP: Papirus, 2018.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e escrever**. São Paulo: Contexto, 2022.

SOUZA, Sandra Zákia Lian de; OLIVEIRA, Romualdo Portela. **Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil**. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 84, p. 873-895, setembro 2003 Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 14 dez. 2021.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura**. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, n. 16, jul/dez 2006, p. 20-45. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php.pid>. Acesso em: 10 dez. 2019.

SOUZA, Sandra M. Zákia Lian. Avaliação do Rendimento Escolar como Instrumento de Gestão Educacional. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

STREMEL, Silvana. MAINARDES, Jefferson Mainardes. **A organização da escolaridade em ciclos: aspectos de sua emergência, desenvolvimento e discussões atuais**. Acta

Scientiarum. Education Maringá, v. 33, n. 2, p. 227-238, 2011. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo>. Acesso em: 15 out. 2021.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Campinas: Autores Associados, 2018.

TAKEUCHI, Hirotaka; NONAKA, Ikujiro. **Gestão do Conhecimento**. Porto Alegre: Bookman, 2008.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. **Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente**. Teoria e Educação. Porto Alegre, 1991, n.4, p. 215-233. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=2656561&forceview=1>. Acesso em: 20 dez. 2020.

TARDIF, Maurice. Raymond, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educação & Sociedade, ano XXI, n 209 o 73, Dezembro/ 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Ks666mx7qLpLThJQmXL7CB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 abr. 2020.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. **O professor como “ator racional”**: que racionalidade, que saber, que julgamento? In: ALTET, Marguerite. In: PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne. Formando professores profissionais: que estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TORRES, Carlos Alberto. **Sociologia e Política da Educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

TROMBETTA, Derlan; KONZEN, José Oto; LUCE, Maria Beatriz. **A construção da política de formação de professores na UFFS e a Resolução 02/2015**. Formação em Movimento v.1, n.2, p. 280 -313, jul./dez. 2019. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/523/822>. Acesso em: 10 out. de 2020.

UNESCO-Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **O Marco de ação de Dakar educação para todos: atendendo nossos compromissos coletivos**. Dakar: Cúpula Mundial de Educação, 2000. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127509>. Acesso em: 10 maio 2020.

UNESCO-Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - **Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos**. 2. ed. – Brasília :UNESCO, OREALC, 2008.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação (2021)**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil>. Acesso em: 10 maio 2022.

VALENTE, Alberto de Cerqueira. **Patrimônio Histórico e Cultural de São Sebastião do Passé**. São Sebastião do Passé: EGBA, 2019.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2000.

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

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Perspectivas para a reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (Orgs.) **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Ensino fundamental: gestão democrática, projeto político-pedagógico e currículo em busca de qualidade. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da (Orgs.) **Ensino Fundamental**: da LDB a BNCC. Campinas, SP: Papyrus, 2018.

VIANA, Isabel C. Desafios do século XXI às políticas curriculares e a formação de professores em Portugal. In: **Currículo, Didática e Formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política(s) e Gestão da Educação Básica**: revisitando conceitos simples. RBPAAE. v. 23, n. 1, p. 53-69, jan/abr, 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19013/11044>. Acesso em: 20 maio 2020.

VÓVIO, Cláudia Lemos. Duas modalidades de pensamento: pensamento narrativo e pensamento lógico-científico. In: OLIVEIRA, Marcos Barbosa de; OLIVEIRA, Marta Kohl de (Orgs.). **Investigações cognitivas**: conceitos, linguagem e cultura. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. (1927/1991). El significado histórico de la crisis de la psicología: una investigación metodológica. In: VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas** - Tomo I. Madrid: Vysor e Ministerio de Educación y Ciencia, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: VYGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizado**. São Paulo: Ícone, 2017.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

WOODS, Peter. **Investigar a arte de ensinar**. Tradução de Maria Isabel Real Fernandes de Sá e Maria José Álvarez Martins. Porto: Porto Editora, 1996.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Tradução Ana Thorell; 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

APÊNDICE A – MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS RELACIONADAS À COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA/ COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A) ENCONTRADAS NA CAPES E BDTD - PERÍODO 2013 A 2018

Quadro-34 – Mapeamento das produções acadêmicas relacionadas à coordenação pedagógica/ coordenador(a) pedagógico(a) encontradas na CAPES e BDTD - período 2013 a 2018 – Nível Mestrado

ANO	Nº	AUTOR(A)	TÍTULO	INSTITUIÇÃO DE ENSINO	ESTADO DO BRASIL / DISTRITO FEDERAL
2013	01	ALVES, Andréa Ramires	Contribuições da coordenação pedagógica para formação continuada de professores do ensino fundamental I na área de matemática	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	São Paulo
	02	VASCONCELOS, Vângela do Carmo Oliveira	Práticas de letramento docente na coordenação pedagógica: reflexões sobre formação continuada no contexto escolar	Universidade de Brasília	Brasília
	03	MENDES, Ana Cláudia Bonachin	Coordenação pedagógica na Educação Infantil do município de Araçatuba: perspectivas, desafios e a formação da identidade profissional	Universidade do Oeste Paulista	São Paulo
	04	SANTOS, Islei Simone Oliveira do	Coordenação pedagógica e gestão democrática: contexto, fundamentos teóricos e propostas de atuação na Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo	Universidade Estadual Paulista	São Paulo
	05	SILVA, Mariana Augusta de Araujo	Coordenador gestor, coordenador pedagógico ou coordenador empreendedor: análise do perfil de coordenadores de curso em IES privada	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Rio Grande do Norte
	06	MOLLA, Sandra Regina Petrone	O coordenador pedagógico como agente da formação teórica continuada dos professores.	Universidade Nove de Julho	São Paulo
	07	GIOVANI, Priscila de	Coordenador pedagógico: contribuições para sua formação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	São Paulo
	08	CAMARGO, Debora Rana de	Coordenador pedagógico e os condicionantes do ser e do vir a ser um formador	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	São Paulo
	09	LEITE, Maria Inair Martins	A formação continuada na perspectiva das coordenadoras pedagógicas de creches municipais de Fortaleza	Universidade Federal do Ceará	Ceará
	10	QUIOSSA, Amanda Sangy	Coordenadores pedagógicos e professores de história: os significados de uma relação	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	Minas Gerais
	11	SILVA, Sérgio Eustáquio da	Utilização e apropriação do Avalia-BH pelos diretores, coordenadores pedagógicos e professores da rede municipal de educação de Belo Horizonte	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	Minas Gerais
	12	MUNDIM, Fabiano Cavalcanti	Apropriação da primeira dimensão do instrumento de avaliação para cursos de graduação pelos coordenadores do curso de	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	Minas Gerais

		pedagogia a distância da UFJF, UFMG e UFPB			
13	RICHTER, Josiane	A construção intersubjetiva da avaliação escolar: um estudo enunciativo das dramáticas de uso de si na atividade do coordenador pedagógico em conselho de classe	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Rio Grande do Sul	
14	NOGUEIRA, Simone do Nascimento	Coordenador pedagógico: uma identidade em construção	Universidade Católica de Santos	São Paulo	
15	ANDRADE, Janaína Cruz da Silva de	Formação e atuação do orientador pedagógico: indicações a partir dos Conselhos de Educação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	
16	COSTA, Evanilda Ferreira de Negreiros da	Entre angústias, dilemas e realizações: se constituindo coordenador pedagógico	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	
17	PATTARO, Rita de Cassia Ventura	O coordenador pedagógico como mediador da práxis docente em escolas de educação e tempo integral'	Pontifícia Universidade Católica de Campinas	São Paulo	
18	PEREIRA, Amarildo Gomes	A relação do coordenador pedagógico e o trabalho coletivo com os professores e diretores: desafios e possibilidades'	Universidade Metodista de Piracicaba	São Paulo	
19	SILVEIRA, Nadia Teixeira da	O coordenador da Rede Educacional Adventista no Estado do Tocantins'	Universidade Federal de Mato Grosso	Mato Grosso	
20	REGO, Patricia Regina Santos de Macedo	Avaliação de curso de formação continuada da 2ª coordenadoria regional de educação: o atendimento às expectativas do Coordenador Pedagógico'	Fundação Cesgranrio	Rio de Janeiro	
21	SANTOS, Leticia da Silva dos	O relatório de acompanhamento pedagógico como gênero textual a serviço do professor coordenador pedagógico: Discutindo o processo, propondo caminhos'	Universidade Cruzeiro do Sul	São Paulo	
22	TAVANO, Vinicius	Formação em serviço de professores em escolas municipais do extremo leste da capital paulista'	Universidade Presbiteriana Mackenzie	São Paulo	
23	SANTOS, Rosemeire Rodrigues dos	Colaboração crítica na formação de coordenador: uma prática em construção	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	São Paulo	
24	BARBOSA, Josiane Rodrigues	O papel do supervisor pedagógico no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: uma pesquisa colaborativa	Universidade Estadual de Londrina	Paraná	
25	FERRI, Thais Helena Jordao Bartiromo	O trabalho e os desafios do professor coordenador na rede Municipal de Rio Claro	Universidade Estadual Paulista	São Paulo	
26	DRESSLER, Marlize	A formação permanente no tempo-espaço da escola: olhares de gestoras coordenadoras pedagógicas'	Universidade Federal de Santa Maria	Rio Grande do Sul	
27	BARBOSA, Fernanda Aparecida Loiola	Percepções de Coordenadores Pedagógicos sobre a Indisciplina Escolar'	Universidade Tuiuti do Paraná	Paraná	
2014	28	PEREIRA, Jorgiana Ricardo	A coordenação pedagógica na educação infantil: o trabalho observado e as perspectivas da coordenadora e das professoras de uma creche municipal	Universidade Federal do Ceará	Ceará

29	RUDNICK, Marilda da Silva	A coordenação pedagógica e a práxis educativa na escola	Universidade Federal de Mato Grosso	Mato Grosso
30	GRIBEL, Deborah Senid	Coordenação pedagógica: entre o desejado e o vivido	Universidade Federal de Juiz de Fora	Minas Gerais
31	PASSAGLI, Tatiana Serpa Guimarães	A autonomia na formação de educadores: na perspectiva da coordenação pedagógica	Centro Universitário de Brasília - UniCEUB	Brasília
32	PEREIRA, Fátima Aparecida	Atribuições e competências gerenciais do coordenador pedagógico na educação profissional técnica de nível médio	Universidade Nove de Julho	São Paulo
33	TARDELI, Élide Aparecida	Uma proposta de formação em serviço: professores na função de coordenadores pedagógicos na rede pública paulista	Universidade Nove de Julho	São Paulo
34	SZABO, Kelly	Percepções evidenciadas pelo coordenador pedagógico sobre a formação continuada de professores para a integração das tecnologias ao currículo	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	São Paulo
35	MOYANO, Jozina Alves	O coordenador pedagógico e a formação continuada dos profissionais de creche: possibilidades e desafios	Universidade Metodista de São Paulo	São Paulo
36	ANTONIACOMI, Adriana Aparecida	O curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa: uma análise histórica, a partir dos aspectos legais e do papel dos coordenadores de curso	Universidade Estadual de Ponta Grossa	Paraná
37	PIRES, Edi Silva	Coordenador pedagógico : o alcance da sua ação e aspectos de seu fortalecimento e legitimidade no contexto escolar	Universidade de Brasília	Brasília
38	MACEDO, Sandra Regina Brito de	A contribuição da formação continuada para a atuação dos coordenadores pedagógicos da educação infantil de São Bernardo do Campo	Universidade de São Paulo	São Paulo
39	ABREU, Maritza Dessupoio de	Os significados da rotina na creche: com a palavra coordenadora pedagógica, educadoras e pesquisadora	Universidade Federal de Juiz de Fora	Minas Gerais
40	LEARDINE, Márcia Alexandra	Contribuições de uma coordenadora pedagógica na promoção e co-instituição do trabalho docente coletivo	Universidade Estadual de Campinas	São Paulo
41	ROCHA, Soraia da Silva	Atuação dos coordenadores pedagógicos da rede municipal de ensino de São Paulo: implicações políticas e sofrimento no trabalho	Universidade Estadual de Campinas	São Paulo
42	MANSANO, Michel Serigato	Dilemas no cotidiano do orientador pedagógico: entre a confrontação com a profissão e a (auto) confrontação na formação docente	Universidade Federal de São Carlos	São Paulo
43	LIMA, Ana Cristina Cantero Dorsa	A ação do coordenador pedagógico no centro de educação infantil de Campo Grande/MS	Universidade Católica Dom Bosco	Mato Grosso do Sul
44	TORNAY, Valeria Flores de Souza	Professores coordenadores pedagógicos do ensino fundamental I na Rede Estadual de Ensino de São Paulo: orientações técnicas trabalhadas nos núcleos pedagógicos	Universidade Cidade de São Paulo	São Paulo

	45	RODRIGUES, Egina Carli de Araujo.	A identidade profissional do coordenador pedagógico da rede pública estadual de Rio Branco: entre as normatizações legais e a prática cotidiana	Universidade Federal do Acre	Acre
	46	PIRES, Priscila Dutra	O “pulsar pedagógico”: estratégias e desafios de uma coordenadora na formação de professoras	Pontifícia Universidade Católica de Campinas	São Paulo
	47	OLIVEIRA, Aline de	Salas de Apoio Pedagógico e Coordenação Pedagógica: Implicações no Trabalho Docente	Universidade da Região de Joinville	Santa Catarina
	48	OLIVEIRA, Jozina Alves de	Coordenador pedagógico e a formação continuada dos profissionais de creche: possibilidades e desafios	Universidade Metodista de São Paulo	São Paulo
	49	SOUSA, Leiva Rodrigues de	A formação continuada de professores na escola mediada pelo coordenador pedagógico: implicações no trabalho docente	Universidade do Estado do Pará	Pará
	50	RIBEIRO, Renato Antonio	Rompendo barreiras: a atuação do coordenador pedagógico e seu papel junto aos docentes da EJA	Universidade Estadual de Goiás	Goiás
	51	MANCO, Iracivan Araujo	A prática cotidiana do coordenador de curso superior privado e o tipo ideal weberiano	Universidade Federal do Ceará	Ceará
	52	LASAKOSWITS CK, Ronaldo	O Professor Coordenador: da Legislação à Ação	Universidade Nove de Julho	São Paulo
	53	BENTO, Luciana Estessi	Professor coordenador na formação contínua de professores: um estudo em escolas do município de Limeira	Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho	São Paulo
	54	TEIXEIRA, Angeli Matias	A supervisão Escolar do Município de São Paulo: da função a profissão	Universidade Metodista de São Paulo	São Paulo
	55	ORTIZ, Beatriz	O supervisor de ensino da rede estadual paulista e o aluno com deficiência intelectual	Centro Universitário Moura Lacerda	São Paulo
	56	DUTRA, Priscila Pereira	O “pulsar pedagógico”: estratégias e desafios de uma coordenadora na formação de professoras	– Pontifícia Universidade Católica de Campinas	São Paulo
2015	57	MELO, Jucélia	A coordenação pedagógica em uma instituição de ensino superior: significações constituídas pelo coordenador pedagógico sobre o seu trabalho	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	São Paulo
	58	SALES, Juliana Azevedo Campos	Relações de gênero no exercício da coordenação pedagógica	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	São Paulo
	59	OLIVEIRA, Matildes Aparecida Trettel de	Coordenação pedagógica na escola: uma função para pedagogos?	Universidade Federal de Mato Grosso	Mato Grosso
	60	CORRÊA, Wilian Cândido	Coordenação pedagógica e a mediação da formação docente na educação de jovens e adultos	Universidade Federal de Goiás	Goiás
	61	XAVIER, Josimara	A formação continuada docente no espaço/tempo da coordenação pedagógica	Universidade de Brasília	Brasília

62	TEIXEIRA, Andréia de Barro	A coordenação pedagógica na educação infantil em Belo Horizonte: a delimitação de suas funções e a sua efetivação no cotidiano escolar	Universidade Federal de Juiz de Fora	Minas Gerais
63	PRADO, Gilsete da Silva	A formação continuada pela via do Coordenador Pedagógico	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	São Paulo
64	CIRIACO, Marise Leão	A formação dos coordenadores pedagógicos da Semed-Maceió: 2012-2013	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	São Paulo
65	BONAFÉ, Elisa Moreira	O coordenador pedagógico como formador de professores em grupos heterogêneos na escola: as ações de formação e suas implicações	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	São Paulo
66	MACHADO, Vivian de Andrade Torres	A atuação do coordenador pedagógico na formação de professores das Escolas Municipais de Educação Infantil (E.M.E.I.s) de São Paulo	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	São Paulo
67	SILVA, Daniel Moreira da	O coordenador pedagógico e os ambientes virtuais de aprendizagem: um espaço para a formação de professores	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	São Paulo
68	SANTOS, Cintia Anselmo dos	O papel do coordenador pedagógico no processo formativo dos professores do ciclo de alfabetização: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	São Paulo
69	COSTI, Ricardo	A atuação de uma Coordenadora Pedagógica na orquestração de intenções e ações de uma creche de São Paulo	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	São Paulo
70	MELO, Silvana Faria de	Vivências do coordenador pedagógico iniciante no contexto escolar : sentidos e significados mediando a constituição de uma identidade profissional	Universidade de Taubaté	São Paulo
71	SANTOS, Celiane Oliveira dos	As concepções das crianças, professora e coordenadora pedagógica sobre o recreio como atividade da rotina em uma escola pública de educação infantil na cidade de Fortaleza	Universidade Federal do Ceará	Ceará
72	ARAÚJO, Osmar Hélio Alves	Formação docente, professor coordenador pedagógico e contexto escolar: diálogos possíveis	Universidade Federal do Ceará	Ceará
73	VIEIRA, Hamilton Perninck	Saberes da docência universitária e práxis pedagógica de coordenadores de área do PIBID-UECE: um olhar a partir de Paulo Freire	Universidade Estadual do Ceará	Ceará
74	FERREIRA, Roberta da Silva	O Coordenador Pedagógico: formação continuada no currículo da rede	Universidade Federal da Bahia	Bahia
75	COSTA, Antonia Flavia Moraes da	A prática do coordenador pedagógico no contexto da Escola de Tempo Integral: desafios da educação integrada	Universidade Federal do Piauí	Piauí
76	PETERSEN, Flavia Sales.	O coordenador pedagógico como promotor do desenvolvimento humano na escola: saber fazer, ser e agir	Fundação Visconde de Cairu	Bahia

	77	VEGNER, Elsa Maria Gass.	Coordenação pedagógica: o ressignificar da função para qualificar o ensino na rede municipal de São Sepé-RS	Universidade Federal do Pampa	Rio Grande do Sul
	78	SANTIS, Elder Luiz de	Coordenação pedagógica e parcerias entre universidade e escola: lições de experiência	Universidade Metodista de Piracicaba	São Paulo
	79	ARRUDA, Elenise Pinto de	Coordenação pedagógica: contradições e possibilidades para a construção da gestão democrática na escola	Universidade Federal do Oeste do Pará	Pará
2016	80	FONSECA, Sueli Holanda	Avaliação Institucional Interna na perspectiva da coordenação pedagógica	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	São Paulo
	81	HERCULANO, Silvia Cristina	Adentrando os espaços de aprendizagem da coordenação pedagógica: um estudo na perspectiva da psicogenética walloniana	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	São Paulo
	82	LIMA, Eliamara Nascimento de	A atuação da coordenação pedagógica em três escolas da rede estadual de ensino do Amazonas	Universidade Federal de Juiz de Fora	Minas Gerais
	83	SULA, Margarete Cazzolato	O tempo, o caminho e a experiência do coordenador pedagógico da creche: as rotinas e os saberes que articulam, formam e transformam suas práticas educacionais	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	São Paulo
	84	GARCIA, Elis Regina Correias	O papel da colaboração crítica na relação coordenador pedagógico e professores	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	São Paulo
	85	CRUZ, Fernando Mansano	Sentidos e significados sobre o estudo e o planejamento para formação de formadores: uma experiência com professores coordenadores do núcleo pedagógico	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	São Paulo
	86	SILVA, Ednaldo Torres	O coordenador pedagógico como articulador da recuperação da aprendizagem	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	São Paulo
	87	CASTRO, Lilia Alves da Silva	O coordenador pedagógico como articulador das práticas avaliativas na unidade escolar: uma reflexão sobre a Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP)	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	São Paulo
	88	PETRI, Claudia Maria Micheluci	O coordenador pedagógico e os condicionantes de um trabalho bem-sucedido no cotidiano de uma escola estadual paulista	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	São Paulo
	89	BARTHOLOMEU, Fabiana	Uma experiência de formação continuada: o papel do coordenador pedagógico e do registro reflexivo na formação de professores de Educação Infantil	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	São Paulo
	90	SILVA, Maria Beatriz Telles Marques da	Programa de formação em Venda Nova do Imigrante na perspectiva das coordenadoras pedagógicas de educação infantil	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	São Paulo
	91	PREVIATTELLI, Wania Maria	Interação coordenador pedagógico Professores: um estudo sobre leitura colaborativa	Pontifícia Universidade	São Paulo

			Católica de São Paulo	
92	FEFFERMANN, Elizabeth	A função do coordenador pedagógico na qualificação do trabalho docente: formação continuada e avaliação educacional	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	São Paulo
93	FREITAS, Elisabete Pereira de	A formação do coordenador pedagógico de EJA/Educação Profissional de São Bernardo do Campo: análise a partir dos referenciais elaborados de 2010 a 2014	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	São Paulo
94	TONDATO, Claudia	A construção de uma proposta curricular na Rede Municipal de São Caetano do Sul: o olhar dos coordenadores pedagógicos	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	São Paulo
95	SANTOS, Alcielle dos	A formação participativa como itinerário metodológico do coordenador pedagógico para implementação de inovações	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	São Paulo
96	KAILER, Priscila Gabriele da Luz	Formação inicial do coordenador pedagógico: o egresso (2007 – 2010) da Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa- PR	Universidade Estadual de Ponta Grossa	Paraná
97	LIMA, Simone Moura Gonçalves de	O coordenador pedagógico e seu processo formativo : perspectivas e limites de trabalho	Universidade de Brasília	Brasília
98	BROXADO, Iago de Araújo Pereira	A formação do coordenador pedagógico em diálogos argumentativos na reunião pedagógica	Universidade Federal de Pernambuco	Pernambuco
99	LINS, Juliana Beltrão	O coordenador pedagógico e a construção da sua identidade profissional	Universidade Federal de Pernambuco	Pernambuco
100	VIEIRA, Andréia Maria de Souza	Crenças de autoeficácia do professor coordenador pedagógico: relevância para formação continuada	Universidade do Oeste Paulista	São Paulo
101	CAVALCANTE, Ana Lucy Martins	O coordenador adjunto pedagógico no processo educativo do macrossistema da Seduc/AM: uma análise da formação continuada	Universidade Federal de Juiz de Fora	Minas Gerais
102	NASCIMENTO, Vitor de Mattos	Educação alimentar e nutricional: percepção de professores, coordenadores pedagógicos e nutricionistas	Universidade Federal de São Paulo	São Paulo
103	PIGNATARO, Flávia Viana de Lima	Em busca da ilha desconhecida: o professor coordenador pedagógico e a formação continuada no contexto da rede estadual paulista	Universidade Estadual Paulista	São Paulo
104	OLIVEIRA, Luciane Aparecida de	A ação profissional do coordenador pedagógico e do professor coordenador: proposições como formadores	Universidade Estadual Paulista	São Paulo
105	PASSOS, Rodrigo dos	Formação e a prática dos orientadores pedagógicos do Colégio Catarinense: impasses, possibilidades e desafios	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Rio Grande do Sul
106	ACOSTA, Sidiane Barbosa	Qual o lugar dos coordenadores pedagógicos das escolas estaduais no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no município do Rio Grande	Universidade Federal do Rio Grande	Rio Grande do Sul
107	LIMA, Joara Porto de Avelar	Coordenador pedagógico: desafios, dilemas e possibilidades	Universidade do Estado da Bahia	Bahia

	108	GONÇALVES, Simone Moura.	O coordenador pedagógico e seu processo formativo: perspectivas e limites de trabalho	Universidade de Brasília	Brasília
	109	SILVA, Lenine Ferreira da.	Coordenador pedagógico: a formação continuada na rede municipal de ensino de Campo Grande-MS	Universidade estadual de Mato Grosso do Sul	Mato Grosso do Sul
	110	GARCIA, Gislene	Coordenador pedagógico: dilemas na busca por uma formação de si e dos outros	Universidade de Passo Fundo	Rio Grande do Sul
	111	OLIVEIRA, Daniela Claro de.	O professor coordenador e os desafios na constituição de uma identidade no desenvolvimento profissional: um fazer possível	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	São Paulo
	112	DOMINGOS, Joice	Entre saberes e sabores: Ações formativas em educação linguística e saberes docentes mediadas pelo Professor Coordenador	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	São Paulo
	113	RIGUETO, Rodrigo Luis	O trabalho do professor coordenador na escola pública paulista – a formação de uma identidade	Universidade Estadual de Campinas	São Paulo
	114	AQUINO, JOSE Mauro Braz de.	Coordenação pedagógica em tempos de gestão por resultados e práticas reflexivas (Maracanaú-CE,2013-2016).	Universidade Estadual do Ceará	Ceará
	115	FERRAZ, Marcia Aparecida da Silva	Supervisor de ensino e a construção dialógica com professores, coordenadores e diretores: um aprimoramento das práticas de formação continuada	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	São Paulo
	116	DAVID, Gleibiane Silva.	A prática da coordenação pedagógica dos Centros de Educação de Jovens e Adultos de Primavera do Leste e de Rondonópolis	Universidade Federal do Mato Grosso	Mato Grosso
	117	COELHO, Giuliana Sampaio de Vasconcelos Coelho	A coordenação pedagógica e a docência na escola de ensino fundamental: entre-lugares da atuação e da formação profissional	Universidade do Vale do Sapucaí	Minas Gerais
2017	118	SCHIESSL, Marlina Oliveira	Gestão da Educação Infantil e a coordenação pedagógica: diretrizes para a formação continuada do coordenador pedagógico	Universidade Federal da Fronteira Sul	Santa Catarina
	119	SOUZA, Ligia Ramo de	Formação continuada em serviço: do coordenador pedagógico ao professor o caso da rede municipal de São Paulo	Universidade Nove de Julho	São Paulo
	120	RODRIGUES, Paulo Henrique	O coordenador pedagógico no município de Peruíbe-SP e seu papel frente ao “HTPC em Rede”	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	São Paulo
	121	FERNANDES, Sebastião	As significações de coordenadores pedagógicos da rede SESI-SP sobre a sua atuação no processo de construção do projeto formativo de sua unidade escola	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	São Paulo
	122	MESSIAS, Tiago Monteiro de	Preconceito contra a diversidade sexual: análise dos relatos de duas coordenadoras pedagógicas acerca da formação desenvolvida na escola	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	São Paulo
	123	ROCHA, Tânia de Fátima	Formação contínua do professor coordenador pedagógico no âmbito regional da rede estadual paulista: entraves e possibilidades	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	São Paulo

124	OLIVEIRA, Elisangela Carmo de	O coordenador pedagógico como agente de mudanças na prática docente	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	São Paulo
125	SANTOS, Luízyana Magda Coêlho dos	O coordenador pedagógico da Educação Infantil na perspectiva de seus professores	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	São Paulo
126	FERMI, Raquel Maria Bortone	A atuação de uma coordenadora pedagógica no Centro de Educação Infantil da SME/SP: cantos e saberes que encantam	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	São Paulo
127	SOUZA, Jesus Lopes	O conhecimento didático-pedagógico para o coordenador pedagógico	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	São Paulo
128	CRUZ, Tatiana Rocha	Formação continuada de Coordenadores Pedagógicos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Rede Municipal de Educação de São Luís, Maranhão: proposições para a construção de práticas formativas inspiradas no pensamento de Paulo Freire	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	São Paulo
129	SILVA, Carlene Lima da	Intenções, tensões e contradições na formação acadêmico-profissional para os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) da rede municipal de ensino de São Lourenço do Sul.	Universidade Federal do Pampa	Rio Grande do Sul
130	CARMO, Leonardo Bezerra do	A atuação do coordenador pedagógico com o professor iniciante/ingressante	Universidade de Brasília	Brasília
131	LANGONA, Neichelli Fabrício	O trabalho formativo do coordenador pedagógico junto aos professores que ensinam matemática	Universidade Federal de São Carlos	São Paulo
132	GOMES, Liduina Maria	Concepções de coordenadores pedagógicos acerca da sua formação continuada e desenvolvimento profissional: um estudo de caso em uma escola da rede pública municipal de educação de Sobral-CE	Universidade Estadual do Ceará	Ceará
133	JUSTINO, Laura Regina Paniagua	Processos de ensino e de aprendizagem profissionais do professor coordenador pedagógico: caracterização e análise no âmbito de política públicas educacionais do estado de São Paulo	Universidade Estadual Paulista	São Paulo
134	BARROS, Mariana Spadoto de	Uma história da disciplina Didática do CEFAM de Marília e a formação inicial de professoras coordenadoras pedagógicas (1990 a 2002)	Universidade Estadual Paulista	São Paulo
135	AMORIM, Neuraci Rocha Vidal	Coordenação pedagógica durante a HTPC: as interpretações do coordenador, da professora-pesquisadora e das prescrições	Universidade Estadual Paulista	São Paulo
136	SANTOS, Adriana Barros	Sentidos e significados atribuídos pelo supervisor educacional à formação docente	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	São Paulo
137	SILAZAKI, Raquel Pozzenato	O processo de aprendizagem profissional de coordenadores pedagógicos para as/nas escolas de/em tempo integral no município de Araçatuba	Universidade Estadual Paulista	São Paulo

138	PEREIRA, Regiane Taveira	A formação docente: uma das atribuições do professor coordenador na escola	Universidade Nove de Julho	São Paulo
139	VERA, Rebeca Franciele	A formação continuada do professor coordenador na rede pública estadual paulista de ensino regular	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	São Paulo
140	MORAES, Mirro Andreolo da Silva Costa de	Trajetórias profissionais de professoras coordenadoras pedagógicas	Universidade de Taubaté	São Paulo
141	GURGEL, Terezinha Fernandes	Narrativas (auto) biográficas: interfaces da função do coordenador pedagógico no município de Caraúbas/RN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	Rio Grande do Norte
142	SOUZA, Debora Gil	Alcances e limites da ação formativa do coordenador pedagógico na escola	Universidade Metropolitana de Santos	São Paulo
143	NAGEL, Jaqueline Salanek de Oliveira.	Representações Sociais de Coordenadores Pedagógicos Sobre Função Formativa na Rede Municipal de Ensino de Curitiba	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	Paraná
144	BARROS, Maria do Desterro Melo da Rocha Nogueira	Formação Continuada: contributos para a prática educativa dos coordenadores pedagógicos no contexto	Universidade Federal do PIAUÍ	Piauí
145	LIMA, Thais Ripoli	Coordenadores pedagógicos iniciantes: pistas para uma atuação de qualidade	Universidade cidade de são paulo	São Paulo
146	SILVA, Isabel Cristina Rodrigues Brito da.	Práticas discursivas sobre gestão democrática dos coordenadores pedagógicos	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	Bahia
147	FERNANDES, Daniella Cristini	O papel do coordenador pedagógico na socialização do professor iniciante na rede municipal de Andradina-SP	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	Mato Grosso do Sul
148	MELO, Lana Cristina Barbosa de	A coordenação pedagógica na mediação do trabalho do professor: humanização ou alienação na formação do aluno com deficiência intelectual?	Universidade Estadual de Roraima	Roraima
149	CALDEIRA, Bruno Luiz Medeiros	Identidade do Coordenador Pedagógico em Teixeira de Freitas-BA: da formação inicial à função social	Faculdade Vale do Cricaré	Rio de Janeiro
150	SILVA, Sabryna Schneider da	Face e polidez nas interações entre coordenadores e professores de um curso de idiomas: entre a hierarquia e a prática colaborativa	Universidade Federal Fluminense	Rio de Janeiro
151	AGOSTINHO, Sílvia Cristina Simoes Bernardino da Silva.	A atuação do Professor Coordenador Pedagógico de Área do Conhecimento e seus desdobramentos no Programa de Ensino Integral da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo'	Universidade de Araraquara	São Paulo
152	RODRIGUES, Katia Martins	O potencial de um grupo colaborativo para a constituição do professor coordenador como formador de docentes	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	São Paulo
153	RIBEIRO, Maria Arlete Leite	Os dilemas de uma coordenadora pedagógica frente aos desafios e possibilidades no/do/com o cotidiano escolar narrados em um diário	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	Mato Grosso do Sul

	154	TORQUATO, Cristina	O papel da avaliação e da coordenação pedagógica no aprimoramento das práticas de leitura no ensino fundamental	Universidade Metropolitana de Santos	Santos
	155	TEIXEIRA, Eliane de Araujo	Contribuições da psicologia histórico-cultural para a coordenação pedagógica da educação integral politécnica	Universidade Federal de Rondônia	Rondônia
	156	BUARQUE, Maria do Socorro Lima.	A coordenação pedagógica no instituto federal de educação, ciência e tecnologia da paraíba: identidades e práticas a coordenação pedagógica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba: Identidades e Práticas	Universidade Federal da Paraíba	Paraíba
	157	OLIVEIRA, Juana da Costa	A coordenação pedagógica e os desafios das práticas educativas nas escolas públicas do município de Santo Antônio do Leste – MT	Universidade Federal de Mato Grosso	Mato Grosso
	158	ALMEIDA, Lilian Christiane Silveira de	A prática da supervisão escolar em uma escola do campo: o caso da escola municipal de educação básica Murillo Nunes de Oliveira – Alegrete, RS	Universidade Federal do Pampa	Rio Grande do Sul
	159	MORAES, Lenalda Vieira Santos	Coordenação de curso superior da educação a distância: competências desenvolvidas na gestão da Universidade Tiradentes	Universidade Tiradentes	Sergipe
	160	MEDEIROS, Claudio Aroldo da Paixão	Corpo/corporeidade e educação: as representações das coordenadoras pedagógicas	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro
	161	MEDEIROS, Danyela Martins	Coordenação pedagógica: elementos instituintes e instituídos na construção da profissionalidade docente no DF	Universidade de Brasília	Brasília
	162	NUNES, Rosângela Dias Simões	Contributos do curso de Pedagogia para a função de coordenação pedagógica: o que dizem pedagogos em atuação na rede de ensino do Moreno/PE	Universidade Federal de Pernambuco	Pernambuco
2018	163	QUEIROZ, Flávia Mariana da Silva	Práticas pedagógicas colaborativas: uma experiência de círculos de cultura entre a coordenação e professores da EJA	Universidade Nove de Julho	São Paulo
	164	GARCIA, Valéria Grecov	Coordenação pedagógica: um estudo em representações sociais	Universidade Federal de Goiás	Goiás
	165	SILVA, Lúcia Maria da	O ensino da história e da cultura afro-brasileira na visão de alunos, professora e coordenação pedagógica da EEF Ana Xavier Lopes (Russas-CE)	Universidade Estadual do Ceará	Ceará
	166	ZANETTE, Jaime Eduardo	Coordenação pedagógica na educação infantil e as (im)possibilidades de uma rede (in)formativa sobre gênero e sexualidade	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Rio Grande do Sul
	167	FABRIS, Márcia	Ressignificação do trabalho do coordenador pedagógico no redimensionamento da formação continuada em âmbito escolar	Universidade Federal da Fronteira Sul	Santa Catarina
	168	SOUZA, Taís Luciana de	A ação formativa do coordenador pedagógico na transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	São Paulo
	169	OLIVEIRA, Aline Gianoni de	O coordenador pedagógico e o analfabetismo entre adolescentes escolarizados	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	São Paulo

170	COELHO, Daniela Palma	A organização do ensino em módulos em uma EMEF de São Paulo: aprendizagens dos professores acerca da proposta e o papel formador do coordenador pedagógico	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	São Paulo
171	ORFÃO, Elizabeth Tagliatella	O papel do coordenador pedagógico na formação crítica de professores: contribuições e desafios	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	São Paulo
172	PINHEIRO, Claudio Fernando Izidoro	Estratégias de análise de resultados da avaliação da aprendizagem: plano de formação continuada para professores e coordenadores pedagógicos	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	São Paulo
173	LEITE, Alessandra Ruiz Barbosa	Centros de Educação Infantil (CEIs) conveniados da SME-SP: o desenvolvimento profissional das coordenadoras pedagógicas	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	São Paulo
174	GADDINI, Márcia Helena	Princípios da pedagogia freireana no trabalho do coordenador pedagógico como articulador do Projeto Político Pedagógico da escola	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	São Paulo
175	BEZERRA, Célia Quinteiro de Oliveira	As implicações dos descompassos das jornadas nas ações formativas do coordenador pedagógico nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) de São Paulo	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	São Paulo
176	PEREIRA, Karina Stefanin	Querer ser, ser e deixar de ser coordenador pedagógico: um estudo sobre a rotatividade na função na rede municipal de ensino de Jundiá	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	São Paulo
177	OLIVEIRA, Elisa Valério de Almeida	A transição do Coordenador Pedagógico do Ensino Fundamental para a Educação Infantil: desafios no período inicial da mudança de segmento	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	São Paulo
178	PACITTI, Monie Fernandes	Mestrado Profissional em Educação - Formação de Formadores (PUC-SP): contribuições para coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	São Paulo
179	QUEIROZ, Lindinalva Ferreira d	Escuta de professores e professoras sobre os sentidos da atuação do coordenador pedagógico na formação continuada centrada na escola	Universidade Federal de Pernambuco	Pernambuco
180	OLIVEIRA, Carolina Alves de	O papel do(a) professor(a) coordenador(a) pedagógico(a) na formação em serviço dos(as) docentes do ensino fundamental II: uma análise dessa função em uma rede municipal de ensino do interior paulista	Universidade Federal de São Carlos	São Paulo
181	MARTINS, Leandro Wendel	Formação de coordenadores pedagógicos e o uso de tecnologias educacionais: percepções e significados	Universidade Presbiteriana Mackenzie	São Paulo
182	CRUZ, Kézia Cláudia da	O papel do coordenador pedagógico na formação continuada de professores dos anos finais do ensino fundamental para uso das TDIC	Universidade Federal de Goiás	Goiás
183	GAIO, Victoria Mottin	Formação continuada do coordenador pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa (1990-2018): movimentos, possibilidades e limites	Universidade Estadual de Ponta Grossa	Paraná

184	PERINI, Renata Livia Soares	O coordenador pedagógico e a formação de professores alfabetizadores no município de São Paulo	Universidade de São Paulo	São Paulo
185	SAMPAIO, Mariana Muniz	O coordenador pedagógico e a formação continuada de professores em serviço: uma análise em escolas públicas da região metropolitana do estado de Sergipe	Universidade Federal de Sergipe	Sergipe
186	TORREZAN, Hayla Emanuelle	Desdobramentos do SARESP na prática docente: percepções de professores e coordenadores pedagógicos de escolas estaduais paulistas	Universidade Estadual Paulista	São Paulo
187	BETEGHELLI, Tagiane Giorgetti Santos	A professora coordenadora na educação infantil: na composição da organização do trabalho pedagógico e da formação dos educadores	Universidade Estadual Paulista	São Paulo
188	LINS, Cristina Pires Dias	A Função do coordenador pedagógico na implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em escolas da rede municipal de Dourados/MS (2012-2017)	Universidade Federal da Grande Dourados	Mato Grosso do Sul
189	SILVA, Liliane Lima de Freitas Sessa	O coordenador pedagógico como formador de professores: experiências de formação continuada em serviço na rede municipal de ensino de Itaperuna	Universidade Federal Fluminense	Rio de Janeiro
190	DINIZ, Camila Castro	Formação continuada e prática de coordenadores pedagógicos no Maranhão: em cena o programa nacional escola de gestores	Universidade Federal do Maranhão	Maranhão
191	ANDRADE, Fernanda Feliciano de	Cuidar e educar nas creches do município de Mauá/SP: contribuições ao trabalho do professor coordenador pedagógico	Universidade Municipal de São Caetano do Sul	São Paulo
192	REIS, Thaisa Rocha	O Coordenador Pedagógico e a Diversidade de gênero na formação de professores	Universidade de Taubaté	São Paulo
193	FERNANDES, Naiara de Souza.	O trabalho do coordenador pedagógico do ensino fundamental I da rede municipal de ensino de Cruzeiro do Sul/Acre: entre o contexto da pedagogia da exclusão e as práticas emancipadoras da escola	Universidade Federal do Acre	Acre
194	NOBRE, Luciana Regina	A atuação do coordenador pedagógico nas escolas de ensino médio em tempo integral no Programa Escola do Novo Tempo	Universidade Federal de Rondônia	Rondônia
195	PINHEIRO, Cesar Augusto Lessa	Gestão educacional em uma instituição de ensino superior privada: desafios e perspectivas da coordenação de cursos	Universidade Estácio de Sá	Rio de Janeiro
196	OLIVEIRA, Giovanna Angela Leonel	Discursos de professores e de coordenadores pedagógicos sobre alimentação escolar	Universidade Federal de Goiás	Goiás
197	MARTINS, Rosângela Novaes.	Supervisor de ensino: percepção de um agente público sobre sua atuação	Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho	São Paulo
198	OLIVEIRA, Adelayde Rodrigues Alcantara de	As ações atuais do coordenador pedagógico no Instituto Federal de Alagoas: função de formação continuada docente?	Universidade Federal de Alagoas	Alagoas

199	PIACENTINI, Glauca	O desafio da formação continuada: O Papel do Gestor Coordenador na Formação Docente	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	São Paulo
200	YOSHIOKA, Akie	Proposição de um conjunto de práticas de gestão do conhecimento para as coordenações de cursos de graduação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Rio Grande do Sul
201	MATOS, Osmeire Pinheiro de	O mapa da supervisão educacional em Duque de Caxias: As transformações ocorridas na Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias/RJ nos anos de 2000 a 2016.	Universidade do Grande Rio	Rio de Janeiro
202	MATSUDA, Adelina Braga	A formação contínua docente na rede estadual paulista: As relações entre o professor coordenador do Núcleo Pedagógico, o professor coordenador e o professor	Universidade Federal de São Paulo	São Paulo
203	FAVARIN, Rafael da Nova	Queixa escolar: de que (quem) se trata? Uma proposta de intervenção do psicólogo escolar com coordenadores pedagógicos	Pontifícia Universidade Católica de Campinas	São Paulo

Fonte: Elaborado pela autora a partir da CAPES e BDTD (2018).

Quadro 35 – Mapeamento das produções acadêmicas relacionadas à coordenação pedagógica/ Coordenador(a) pedagógico (a) encontradas na CAPES e BDTD - período 2013 a 2018 – Nível Doutorado

ANO	Nº	AUTOR	TÍTULO	INSTITUIÇÃO DE ENSINO	ESTADO DO BRASIL / DISTRITO FEDERAL
2013	01	SILVA, Claudia Heloisa Schmeiske da	Leitura na escola: as contribuições da coordenação pedagógica na formação de leitores competentes	Universidade de Brasília	Brasília
	02	CARLOS, Rinalda Bezerra	Um estudo sobre a formação continuada do coordenador pedagógico desenvolvida pelo CEFAPRO de Cáceres/MT	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	São Paulo
	03	FERREIRA, Nilza Donizetti Dias	O coordenador pedagógico e a ação docente: contribuições de uma política pública de desenvolvimento profissional no local de trabalho	Universidade Presbiteriana Mackenzie	São Paulo
	02	VENAS, Ronaldo Figueiredo	Transformações ocorridas na função do coordenador pedagógico, na rede estadual da Bahia (1950 a 2011): alguns apontamentos sociopolíticos, legais e históricos.	Universidade Federal da Bahia	Bahia
	05	ARAÚJO, Teresa Cristina Oliveira	A prática do(a) coordenador(a) pedagógico(a) na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro: formação continuada de professores?	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro
2014	06	HORTA, Patrícia Rossi Torralba	Os desafios de definir um bom professor e a herança das escolas alternativas paulistas: perspectivas de coordenadoras pedagógicas e professoras do ensino fundamental I	Universidade de São Paulo	São Paulo
	07	FERRI, Maricia da Silva	Conhecimentos implicados na tomada de decisão do coordenador pedagógico em relação à indisciplina Porto Alegre	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Rio Grande do Sul

	08	TEIXEIRA, Cristiane de Sousa Moura	O ser 'faz-tudo': a dimensão subjetiva do trabalho do coordenador pedagógico'	Universidade Federal do Piauí	Piauí
	09	BARCELOS, Ana Regina Ferreira de	Supervisão escolar na rede municipal de ensino de Florianópolis: ascensão, declínio e ressignificação de uma função (1987-2010).	Universidade Federal de Santa Catarina	Santa Catarina
2015	10	SILVA, Valéria Andrade	Coordenação do trabalho pedagógico na rede estadual paulista: desafios, limites e potencialidades	Universidade Nove de Julho	São Paulo
	11	ROGÉRIO, Rosa Maria de Freitas	Possibilidades e limites para uma coordenação compartilhada do trabalho pedagógico no CEU	Universidade de São Paulo	São Paulo
	12	MOLLICA, Andrea Jamil Paiva	O professor especialista iniciante: contribuições do coordenador pedagógico para seu trabalho	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	São Paulo
	13	OLIVEIRA, Jane Cordeiro de	Os coordenadores pedagógicos de escolas da secretaria municipal de educação da cidade do Rio de Janeiro como mediadores das políticas curriculares	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro
2016	14	SOUZA, Raquel Aparecida	Formação de professores/coordenadores pedagógicos a partir do Programa Nacional Escola de Gestores : a experiência no Tocantins	Universidade de Brasília	Brasília
	15	CORREA, Barbara Raquel do Prado Gimenez	O cotidiano do coordenador pedagógico na visão da complexidade: práticas de formação continuada no cenário da educação infantil'	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	Paraná
2017	16	PEREIRA, Rodnei	O desenvolvimento profissional de um grupo de coordenadoras pedagógicas iniciantes: movimentos e indícios de aprendizagem coletiva, a partir de uma pesquisa-formação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	São Paulo
	17	OSHIRO, Katyuscia.	Escola de tempo integral e os meandros da coordenação pedagógica no município de Campo Grande – MS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Mato Grosso do Sul
	18	BUCZENKO, Gerson L	Educação ambiental e educação do campo: o trabalho do coordenador pedagógico em escola pública localizada em área de proteção ambiental	Universidade Tuiuti do Paraná	Paraná
2018	19	ARAÚJO, Janaina Cacia Cavalcante	Coordenação pedagógica em instituições públicas de educação infantil de São Paulo: formação e profissão	Universidade de São Paulo	São Paulo
	20	SCHORN, Solange Castro	Compreensões de coordenadores pedagógicos sobre habilidades socioemocionais em contextos educativos: um estudo das contribuições de Wallon para a educação socioemocional	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul –	Rio Grande do Sul
	21	SOUZA, Denise Silva de	Nós na Rede - formação continuada na perspectiva do coletivo de coordenadores pedagógicos de Salvador: tensões, desafios e potenciais	Universidade Federal da Bahia	Bahia

Fonte: Elaborado pela autora a partir da CAPES e BDTD (2018).

APÊNDICE B- ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A)



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MULTI-INSTITUCIONAL EM DIFUSÃO DE CONHECIMENTO

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Prezado(a) coordenador(a) pedagógico(a),

O roteiro de entrevista semiestruturada, a seguir, integra a pesquisa intitulada *Difusão de conhecimentos da organização da escolaridade em ciclos nos anos iniciais do ensino fundamental: atuação do(a) coordenador(a) pedagógico(a)*. Trata-se de um estudo de doutoramento do Programa de Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento, vinculado à Universidade Federal da Bahia (UFBA), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), Laboratório Nacional de Computação Científica (LNCC), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Centro Universitário Senai/Cimatec. A pesquisa tem como objetivo compreender a atuação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) na difusão de conhecimentos que fundamentam a organização da escolaridade em ciclos nos anos iniciais do ensino fundamental na rede municipal de ensino de São Sebastião do Passé- BA. Assim, este roteiro contém questões relativas à identificação do perfil do(a) coordenador(a) pedagógico(a) das escolas, bem como algumas proposições que visam obter respostas que permitam descrever, em uma perspectiva analítica, a política do ensino fundamental anos iniciais; analisar as concepções do(a) coordenador(a) pedagógico acerca da organização da escolaridade em ciclos, bem como identificar e problematizar as atribuições dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) no processo de difusão de conhecimentos relacionados à organização da escolaridade em ciclos. Cumpre ressaltar que em nenhum momento será mencionado o seu nome ou o nome da escola em que você trabalha, preservando assim a sua identidade e liberdade para responder às perguntas a seguir.

Muito obrigada por sua colaboração.

Orientanda: Anita dos Reis de Almeida

Orientadora: Prof. Dr^a Ana Maria Menezes

1 IDENTIFICAÇÃO

1.1 – Sexo:

a) () Masculino b) () Feminino c) () Outro

1.2 – Faixa Etária:

a) () 20 a 30 anos b) () 31 a 40 anos c) () 41 a 50 anos d) () 51 anos ou mais

3 Formação:

a) () Ensino médio 2 () Ensino superior em Pedagogia

b) () Outra licenciatura, especificar o curso.

c) () Especialização. Qual?

d) () Mestrado. Qual?

e) () Doutorado. Qual?

f) () Não possui Pós-Graduação.

2 DADOS PROFISSIONAIS

2.1 Quantos anos você tem de experiência na função de coordenador(a) pedagógico(a)?

a) () Menos de 5 anos

b) () De 6 anos a 10 anos

c) () De 11 anos a 15 anos

e) () Mais de 16 anos

2.2 Quanto tempo de serviço você tem nesta escola? ____anos.

2.3 Você trabalha em outra escola?

a) () Sim b) Não ()

2.4 Qual ou quais são os seus turnos(s) de trabalho?

a) () Matutino b) () Vespertino c) () Noturno

2.5 Qual a forma de ingresso na função de coordenação pedagógica?

a) () Por concurso b) () Processo seletivo simplificado c) () Indicação

2.6 Já lecionou?

a) () Sim b) () Não

2.7 Se já lecionou, quantos anos possui de experiência na função docente?

a) () Até 5 anos b) () De 6 a 10 anos c) () De 11 a 16 anos d) () Mais de 16 anos

3. QUESTÕES ORIENTADORAS

3.1 Como está delineada a política do ensino fundamental de nove anos no município? Há condições necessárias para a atuação da política? Quais?

3.2 Que compromissos precisam ser assumidos pela Secretaria Municipal da Educação para garantir a efetiva atuação da organização da escolaridade em ciclos no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental de nove anos?

3.3 Quais processos metodológicos, didáticos e quais práticas avaliativas são vivenciadas para assegurar a organização curricular em ciclos?

3.4 Que mecanismos são utilizados como espaços de diálogo entre escola e famílias para que estas tenham direito de saber e conhecer o sistema de ciclos?

3.5 Qual a sua concepção acerca da modalidade de organização da escolaridade em ciclos?

3.6 Quais os procedimentos utilizados pelo coordenador pedagógico no acompanhamento da organização da escolaridade em ciclos?

3.7 Como você compreende as atribuições da coordenação pedagógica? Quais as suas atribuições na escola?

3.8 Quais saberes você considera necessários para atuar na coordenação pedagógica? E, especificamente, no âmbito do ciclo inicial de alfabetização?

3.9 Como contribui para favorecer o processo de difusão e construção de conhecimentos da organização da escolaridade em ciclos?

3.10 Quais as estratégias de difusão do conhecimento relacionadas à organização da escolaridade em ciclos você utiliza?

3.11 Você teria algo para acrescentar?

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA GESTOR (A)
ESCOLAR



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MULTI-INSTITUCIONAL EM DIFUSÃO DE
CONHECIMENTO**

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Prezado(a) gestor (a),

O roteiro de entrevista semiestruturada, a seguir, integra a pesquisa intitulada *Difusão de conhecimentos da organização da escolaridade em ciclos nos anos iniciais do ensino fundamental: atuação do (a) coordenador(a) pedagógico(a)*. Trata-se de um estudo de doutoramento realizada no Programa de Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento, vinculado à Universidade Federal da Bahia (UFBA), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), Laboratório Nacional de Computação Científica (LNCC), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Centro Universitário Senai/Cimatec. A pesquisa tem como objetivo compreender a atuação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) na difusão de conhecimentos que fundamentam a organização da escolaridade em ciclos nos anos iniciais do ensino fundamental de nove anos na rede municipal de ensino de São Sebastião do Passé- BA. Assim, este roteiro contém algumas questões relativas à identificação do perfil dos(as) gestores(as) das escolas participantes da pesquisa, bem como algumas proposições que visam obter respostas que permitam descrever, em uma perspectiva analítica, a política do ensino fundamental anos iniciais, analisar as concepções dos(as) gestores(as) escolares acerca da organização da escolaridade em ciclos, bem como identificar e problematizar as atribuições dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) no processo de difusão de conhecimentos relacionados à organização da escolaridade em ciclos. Cumpre ressaltar que em nenhum momento será mencionado o seu nome ou o nome da escola em que você trabalha, preservando assim a sua identidade e liberdade para responder às perguntas a seguir.

Muito obrigada por sua colaboração!

Orientanda: Anita dos Reis de Almeida

Orientadora: Prof. Dr^a Ana Maria Menezes

1 IDENTIFICAÇÃO DO GESTOR

1.1 Sexo:

a) () Masculino b) () Feminino c) () Outro

1.2 Faixa Etária:

a) () 20 a 30 anos b) () 31 a 40 anos c) () 41 a 50 anos d) () 51 anos ou mais

2 DADOS PROFISSIONAIS

2.1 Qual a sua formação?

- a) () Ensino médio
- b) () Ensino superior em Pedagogia
- c) () Outra licenciatura, especificar o curso.
- d) () Especialização. Qual?
- e) () Mestrado. Qual?
- f) () Doutorado. Qual?
- g) () Não possui Pós-graduação

2.2 Quantos anos você tem de experiência na função de gestor(a)?

- a) () Menos de 5 anos
- b) () De 6 anos a 10 anos
- c) () De 11 anos a 15 anos
- d) () Mais de 16 anos

2.3 Qual o tempo de serviço nesta escola?

- a) () Menos de 5 anos
- b) () De 6 anos a 10 anos
- c) () De 11 anos a 15 anos
- d) () Mais de 16 anos

2.4 Qual ou quais os turnos (s) de trabalho?

- a) () Matutino b) () Vespertino c) () Noturno

2.5 Qual a forma de ingresso para você exercer a função?

a) Eleição b) Indicação

3. IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA

3.1 Tipologia: a) Grande porte b) Médio porte c) Pequeno porte

3.2 Localização: a) Urbana b) Rural

3.3 Turnos de Funcionamento: a) Matutino b) Vespertino c) Noturno

3.4 Número total de alunos (as) matriculados (as): _____

3.5 Número de alunos(as) por turma: _____

3.6 Número de alunos (as) do ciclo de alfabetização: _____

3.7 Séries/ Ciclos ofertados: _____

4. ESTRUTURA FÍSICA E MATERIAL DA ESCOLA

4.1 Tamanho da sala em relação ao número de alunos(as): a) pequena b) média c) grande

4.2 Ventilação: a) suficiente b) insuficiente

4.3 Iluminação: a) suficiente b) insuficiente

4.4 Número de carteiras em condições de uso: _____

4.5 O tipo de carteira é adequado à faixa etária dos alunos(as)? a) Sim b) Não

4.6 O tipo de carteira é adequado às atividades? a) Sim b) Não

4.7. Os quadros estão em condições de uso? a) Sim b) Não

4.8 Existe biblioteca? a) Sim b) Não

4.9 Possui sala de leitura? a) Sim b) Não

4.10 Possui quadra de esportes? a) Sim b) Não

4.11 Possui laboratório de ciências? a) Sim b) Não

4.12 O acervo literário é amplo e diversificado? a) Sim b) Não

4.13 Existem dispositivos tecnológicos disponíveis para os estudantes a) Sim b) Não

4.14 A escola disponibiliza o acesso à internet para os estudantes? a) Sim b) Não

5 QUESTÕES ORIENTADORAS

5.1 Como ocorreu, na escola, o processo de implantação do ensino fundamental de nove anos? Houve ressignificação do Projeto Político- Pedagógico da escola? Houve formação dos profissionais da educação (professores, gestores, coordenadores)? A Seduc disponibilizou espaços físicos, mobiliário adequado, equipamentos, materiais didáticos e pedagógicos suficientes e compatíveis com a faixa etária da criança de 6 anos? A família dos estudantes teve participação? Como os professores receberam a proposta?

5.2 No momento da implantação da organização da escolaridade em ciclos, na escola, você teve acesso aos documentos legais do Conselho Nacional de Educação (CNE) e Conselho Municipal de Educação (CME)? Em caso positivo, como teve acesso a esses documentos?

5.3 Há condições necessárias para a atuação do sistema de ciclos nos três primeiros anos do ensino fundamental? Quais?

5.4 Quais compromissos precisam ser assumidos pela Secretaria Municipal da Educação para garantir a efetiva atuação da organização da escolaridade em ciclos nos três primeiros anos do ensino fundamental?

5.5 Como o coordenador pedagógico contribui para favorecer a difusão e construção de conhecimentos que fundamentam a organização da escolaridade em ciclos?

5.6 Quais as estratégias utilizadas na difusão de conhecimentos relacionados à organização da escolaridade em ciclos?

5.7 Qual a sua concepção acerca da organização da escolaridade em ciclos?

5.8 Você teria algo para acrescentar?

APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO PROFESSORES (AS)

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MULTI-INSTITUCIONAL EM DIFUSÃO DE CONHECIMENTO****QUESTIONÁRIO**

Prezado (a) professor(a),

O questionário, a seguir, integra a pesquisa intitulada *Difusão de conhecimentos da organização da escolaridade em ciclos nos anos iniciais do ensino fundamental: atuação do(a) coordenador(a) pedagógico(a)*. Trata-se de um estudo de doutoramento realizado no Programa de Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento, vinculado à Universidade Federal da Bahia (UFBA), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), Laboratório Nacional de Computação Científica (LNCC), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Centro Universitário Senai/Cimatec. A pesquisa tem como objetivo compreender a atuação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) na difusão de conhecimentos que fundamentam a organização da escolaridade em ciclos nos anos iniciais do ensino fundamental na rede municipal de ensino de São Sebastião do Passé- BA. Assim, este questionário contém algumas questões relativas à identificação do perfil dos(as) professores(as) das escolas participantes da pesquisa, bem como algumas proposições que visam obter respostas que permitam descrever, em uma perspectiva analítica, a política do ensino fundamental anos iniciais; analisar as concepções dos(as) professores(as) acerca da organização da escolaridade em ciclos, bem como identificar e problematizar as atribuições dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) no processo de difusão de conhecimentos relacionados à organização da escolaridade em ciclos. Cumpre ressaltar que em nenhum momento será mencionado o seu nome ou o nome da escola em que você trabalha, preservando assim a sua identidade e liberdade para responder às perguntas a seguir.

Muito obrigada por sua colaboração!

Orientanda: Anita dos Reis de Almeida

Orientadora: Prof. Dr^a Ana Maria Menezes

1 IDENTIFICAÇÃO

1.1 Sexo:

a) () Masculino b) () Feminino c) () Outro

1.2 Faixa Etária:

a) () 20 a 30 anos b) () 31 a 40 anos c) () 41 a 50 anos d) () 51 anos ou mais

2 DADOS PROFISSIONAIS

2.1 Qual a sua formação?

a) () Ensino médio

b) () Ensino superior em Pedagogia

c) () Outra licenciatura, especificar o curso. _____

d) () Especialização. Qual? _____

e) () Mestrado. Qual? _____

f) () Doutorado. Qual? _____

g) () Não possui Pós-Graduação.

2.2 Atua em qual ano?

a) 1º ano () b) 2º ano () c) 3º ano ()

2.3 Quantos anos você tem de experiência na função de professor(a)?

a) () Menos de 5 anos

b) () De 6 anos a 10 anos

c) () De 11 anos a 15 anos

d) () Mais de 16 anos

2.4 Escola onde atua: _____

2.5 Qual o tempo de serviço nesta escola?

a) () Menos de 5 anos

b) () De 6 anos a 10 anos

c) () De 11 anos a 15 anos

d) () Mais de 16 anos

2.6 Qual ou quais os turnos(s) de trabalho?

a) () Matutino b) () Vespertino c) () Noturno

2.7 Qual a forma de ingresso na função de professor(a)?

a) () Concurso b) () Processo seletivo simplificado c) () Indicação

3. A DIFUSÃO DE CONHECIMENTOS QUE FUNDAMENTAM A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLARIDADE EM CICLOS NO CONTEXTO DA POLÍTICA DO ENSINO FUNDAMENTAL

3.1. Você deverá marcar com um X apenas uma alternativa que melhor corresponde a sua opinião.

- 1 - Discordo Totalmente (DT)
- 2 - Discordo Parcialmente (DP)
- 3 - Indeciso (I)
- 4 - Concordo Parcialmente (CP)
- 5 - Concordo Totalmente (CT)

PROPOSIÇÕES	DT	DP	I	CP	CT
	1	2	3	4	5
1. Existe adequação do mobiliário escolar à faixa etária das crianças, as salas de aula são amplas, arejadas e com iluminação suficiente.					
2. Há na escola a existência, suficiência e diversidade de materiais pedagógicos que facilitam o trabalho no ensino fundamental.					
3. Nas reuniões pedagógicas/AC são difundidos conhecimentos que fundamentam a organização da escolaridade em ciclos.					
4. A família conhece a forma de organização da escolaridade em ciclos.					

3.2 Qual a sua concepção acerca da organização da escolaridade em ciclos?
