



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

CURSO DE PEDAGOGIA

JHENYFER HELLEIN

**COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: PROMOVER A FORMAÇÃO CONTINUADA E
MEDIAR A PRÁTICA PEDAGÓGICA**

SALVADOR

2024

JHENYFER HELLEIN

**COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: PROMOVER A FORMAÇÃO CONTINUADA E
MEDIAR A PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Trabalho de conclusão de curso, sob a orientação do Prof. Dr. Ronaldo Figueiredo Venas, apresentado como requisito parcial para a obtenção do diploma de graduação em Pedagogia, pela Universidade Federal da Bahia.

SALVADOR

2024

JHENYFER HELLEIN

**COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: PROMOVER A FORMAÇÃO CONTINUADA E
MEDIAR A PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Trabalho de conclusão de curso, sob a orientação do Prof. Dr. Ronaldo Figueiredo Venas, apresentado como requisito parcial para a obtenção do diploma de graduação em Pedagogia, pela Universidade Federal da Bahia.

Aprovado em: __/__/____

Coordenação do curso de Pedagogia

Considerações _____

Dedico à minha avó, Marli, de quem herdei a bravura para lidar com a vida e as habilidades em comunicação para lidar com as pessoas. Dedico às mais fascinantes personalidades que conheci na UFBA e por conta dela, em especial a Emmanuel, amigo com quem pude partilhar bem de perto tantos momentos únicos dessa fase insubstituível da minha vida. E dedico, também, ao meu tesouro do destino para toda a vida, Mathias, a quem amo de mensuração desconhecida, tal como o universo.

*A mais pura e essencial democracia que pude
conhecer, e reconhecimento na vida, é o conhecimento.*

(Pesquisadora)

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: Promover a formação continuada e mediar a prática pedagógica

HELLEIN, Jhenyfer. **Coordenação pedagógica:** Promover a formação continuada e mediar a prática pedagógica. 2024. 51 f. Trabalho de conclusão de curso – Curso de Pedagogia – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2024.

RESUMO

O presente trabalho trata-se de pesquisa bibliográfica de caráter exploratório. Uma revisão de literatura intuía a evidenciar e reafirmar a importância do trabalho da coordenação pedagógica, cumprindo a proposta de atualização do estado da arte sobre as atribuições, facetas e impactos da coordenação pedagógica na relação entre sujeitos no contexto de ensino e aprendizagem escolar. Para tal é utilizado, nesse recorte, o Banco de dados da CAPES, no período de cinco anos compreendido entre 2020 e 2024, para o levantamento das fontes referenciais bibliográficas de base. Sendo elas dissertações de livre acesso, localizadas a partir dos marcadores de busca “Coordenação pedagógica”, “Anos iniciais” e “Prática pedagógica”. Os termos de maior incidência nesses estudos foram isolados, analisados e contrastados. A pergunta norteadora da ciência empregada é: “Como o desenvolvimento do trabalho da coordenação pedagógica acontece no âmbito da formação continuada e da prática pedagógica nas dissertações dos últimos cinco anos?”. Sua coleção de dados foi guiada pelo Objetivo geral de “Compreender como o trabalho da coordenação pedagógica é desenvolvido no âmbito da formação continuada e da prática pedagógica, nas dissertações dos últimos cinco anos”. E suas etapas de verificação são compreendidas nos Objetivos específicos: Entender a construção histórica da função da coordenação pedagógica; Apresentar criticamente a formação de professores e os modelos de organização do planejamento interdisciplinar e multidisciplinar; e, Analisar, o acontecimento e as consequências do trabalho da coordenação pedagógica junto ao trabalho do corpo docente. Eles são desmembrados em capítulos de defesa que endossam os principais pontos levantados pela bibliografia analisada. Conclui-se, com as constatações sobre o atual cenário educacional brasileiro no que diz respeito às formações inicial e continuada de docentes e coordenadores em contraste com a prática no ambiente escolar, com a evidenciação dos principais desafios enfrentados por coordenadores e coordenadoras pedagógicos(as), e com a defesa de superação das adversidades advindas de ambas as vertentes para que se chegue a uma prática pedagógica coletiva e multirreferencial, revestida por aprendizagens contextualizadas e associativas, nas instituições de ensino brasileiras.

Palavras-chave: Coordenação pedagógica. Prática pedagógica. Formação continuada. Desfunção Pedagógica.

ABSTRACT

The current work is an exploratory bibliographical study. A characteristic literature review aimed at highlighting and reaffirming the importance of the work of pedagogical coordination, fulfilling the proposal to update the state of the art on the attributions, facets and impacts of pedagogical coordination, in the relationship between subjects, in the context of school teaching and learning. For this purpose, the CAPES database comprehended in the five-year period between 2020 and 2024 of publications was used, to survey the basic bibliographic reference sources. These were freely accessible dissertations, located using the search markers "Pedagogical coordination", "Early years" and "Pedagogical practice". The terms with the highest incidence in these studies were isolated, analyzed and contrasted. The guiding question of the employed science is: "How does development of the work of pedagogical coordination happens in the ambit of continuing education and pedagogical practice in dissertations from the last five years?". Its data collection was guided by the general objective of "To comprehend how the work of pedagogical coordination is developed in the context of continuing education and pedagogical practice, in dissertations from the last five years". And its verification stages are included in the Specific objectives: To understand the historical construction of the role of pedagogical coordination; To critically present teacher's formation and the organizational models of interdisciplinary and multidisciplinary planning; and, To analyze the happening and the consequences of the pedagogical coordination work alongside the work of the teaching staff. They are dismembered into defense chapters that endorse the main points raised by the analyzed bibliography. It concludes with findings about the current Brazilian educational scenario regarding the initial and continuing formation of teachers and teacher coordinators in contrast to practice in the school environment, highlighting the main challenges faced by pedagogical coordinators, and with the defense of overcoming the adversities arising from both strands in order to achieve a collective and multi-referential pedagogical practice, covered by contextualized and associative learning, in Brazilian educational institutions.

Keywords: Pedagogical coordination. Pedagogical practice. Continuing formation. Pedagogical dysfunction.

ZUSAMMENFASSUNG

Es handelt sich um eine bibliographische Untersuchung zur Erforschung. Eine charakteristische Literaturübersicht, die darauf abzielt, die Bedeutung der pädagogischen Koordinierung hervorzuheben und zu bekräftigen, erfüllt gleichzeitig den Vorschlag, den aktuellen Stand der Forschung über die Zuständigkeiten, Facetten und Auswirkungen der pädagogischen Koordinierung in der Beziehung zwischen den Subjekten im Rahmen der schulischen Lehre und Lernen. Zu diesem Zweck wurde die CAPES-Datenbank für den fünfjährigen Zeitraum zwischen 2020 und 2024 genutzt, um die grundlegenden bibliografischen Referenzquellen zu erfassen. Dabei handelt es sich um frei zugängliche Dissertationen, die mit den Suchbegriffen "Pädagogische Koordination", "Frühe Jahre" und "Pädagogische Praxis" gefunden wurden. Die in diesen Studien am häufigsten vorkommende Begriffe wurden isoliert, analysiert und gegenübergestellt. Die wissenschaftliche Leitfrage lautete: "Wie vollzieht sich die Entwicklung der pädagogischen Koordinationsarbeit im Rahmen der Fortbildung und der pädagogischen Praxis in den Dissertationen der letzten fünf Jahre?. Ihre Datenerhebung wurde von dem allgemeinen Ziel geleitet, zu verstehen, wie die Arbeit der pädagogischen Koordination im Kontext der Weiterbildung und der pädagogischen Praxis in Dissertationen der letzten fünf Jahre entwickelt wird". Und ihre Überprüfungsphasen sind in den spezifischen Zielen enthalten: Verständnis der historischen Konstruktion der Rolle der pädagogischen Koordination; kritische Darstellung der Lehrerausbildung und die Organisationsmodelle für die interdisziplinäre und multidisziplinäre Planung; und, Analyse der Ereignisse und Folgen der Arbeit des pädagogischen Koordinators bei der Arbeit von Lehrern. Sie sind in Verteidigungskapitel zerlegt, die die wichtigsten Punkte der analysierten Bibliografie indossieren. Sie schließt mit Erkenntnissen über das derzeitige brasilianische Bildungsszenario in Bezug auf die Aus- und Weiterbildung von Lehrern und Lehrerkoordinatoren im Gegensatz zur Praxis im schulischen Umfeld, mit der Hervorhebung der wichtigsten Herausforderungen, denen sich die pädagogischen Koordinatoren gegenübersehen, und Befürwortung der Überwindung der Widrigkeiten, die sich aus beiden Aspekten ergeben, um eine kollektive und multireferentielle pädagogische Praxis zu erreichen, die auf kontextualisiertem und assoziativem Lernen in brasilianischen Bildungseinrichtungen basiert.

Schlüsselwörter: Pädagogische Koordination. Pädagogische Praxis. Kontinuierliche Formation. Pädagogische Dysfunktion.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1 CAMINHO METODOLÓGICO.....	14
2 O Papel Histórico da Coordenação Pedagógica.....	20
3 Os Conceitos Interdisciplinar e Multidisciplinar na Formação de Professores.....	25
4 Achados e Procurados.....	31
4.1 Dimensão Formação Continuada	31
4.2 Dimensão Prática Pedagógica	36
4.3 Dimensão (Des)função Pedagógica	38
5 Prática Pedagógica para o Acompanhamento do Trabalho Docente.....	43
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	46
REFERÊNCIAS.....	48

INTRODUÇÃO

Construir um trabalho de conclusão de curso é, *in facto*, uma tarefa melindrosa. No início da formação, soa como um aviso amedrontador e distante, caracterizado de um desafio imprescindível do qual pouco se sabe sem forma, método, assunto ou título. Tudo o que se tem é o nome de autoria e talvez uns ensaios de dedicatória. Com o passar dos semestres, seu propósito vai ficando gradativamente evidente até se tornar uma necessidade própria. Nasce as indagações provindas da inquietação e do inconformismo com a ausência de uma peça fundamental do quebra-cabeças, que surpreende por não ter feito falta antes. É quase impossível acreditar que esse pedaço, tão evidente, foi deixado de lado. Uma negligência ao conhecimento é constatada.

A partir dela surge a autodeterminação de realizar, de preencher a lacuna que se apresenta como uma ferida exposta, e o estudante então toma para si a responsabilidade de sanar e substituir o locus. Esse é sem dúvidas um momento marcante, porém, num curto espaço de tempo, acaba se repetindo, e de novo e novamente, assim segue de semestre em semestre, com esse e outro componente.

O estudante segue indignado, e aquele aviso distante que mudou tantas vezes de área, tomou tantos caminhos, e foi repaginado com distintos títulos, agora, em reta final de curso, se apresenta como um ruído próximo impossível de não ser ouvido. Nesse ponto, o componente curricular de constituição do trabalho de conclusão de curso é ofertado, no qual um esboço da fluência, o significado de conceitos e a esquematização lógica ganham forma. É chegado o momento das decisões, qual metodologia deve ser adotada para dar conta do viés investigativo pretendido? De que maneiras a inquietação pulsante advinda do tema escolhido será extinta ou ao menos brandirá?

O projeto de pesquisa é proposto como analista, compilador, comparador, contrastador que constata e reafirma ou possibilita a reorganização de uma reorientação necessária. A intuição surge como representante das ideias sobre possíveis respostas a priori vislumbradas, precede as hipóteses que sustentarão a teoria, até ser mitigada ou endossada. Mas é preciso teorizar o método e metodologizar a teoria, numa relação simbiótica.

Para justificar a realização da pesquisa, a escrita em primeira pessoa passa a ser prerrogativa. Minha experiência pessoal se torna a principal convidada, e é com ela que eu sigo a palavra. Aprender sobre o método científico para fundamentar o meu método investigativo, é o ponto de partida para lidar com o incômodo que me acometeu tanto em relação ao suporte bibliográfico quanto aos relatos de experiências práticas, em falta.

A ausência de comunicação e de um trabalho, de fato coletivo, é um importante caso a ser tratado. Um trabalho de proximidade e construído por mãos diversas, por cérebros e mentes que vislumbram distintos horizontes, pois foram moldadas por experiências, formações, influências de vivências únicas, enfim, com tendências e favoritismos para áreas específicas de conhecimento, pois é ele quem propulsionará trabalhos/fazeres pedagógicos personalizados e subsidiará aprendizagens únicas aos estudantes. Reconhecer, compreender, integrar e atuar ativamente nesse processo são atividades de suma importância. Para tal, é necessária uma figura chave, um indivíduo qualificado, consciente e ativo.

A coordenação pedagógica sempre esteve ali, presente, a postos, para mitigar a incerteza constatada em frases como “será que é possível conciliar matérias?”; “é possível criar uma relação profissional mais próxima com outros docentes, para além das boas conversas durante as pausas na sala dos professores?”; “a coordenação está mesmo do nosso lado; ou, só defende os interesses da direção?”.

Durante a minha formação, o curso que escolhi por ser fascinada por aprender e curiosa por ensinar me mostrou, semestre por semestre, diálogo por diálogo, roda de conversa, projetos, trabalhos em grupos, apresentações, diretório acadêmico, pautas, choques de realidade, quando se trata da teoria aprendida em sala de aula, caindo por terra em relatos de experiência de colegas de classe que já atuam na prática. Aliado a isso, surgiu a necessidade de fomentar e impulsionar a temática de atuação da coordenação diretamente relacionada à combinação de áreas, em prol de uma aprendizagem concisa, configurando os planejamentos didáticos escolares. Uma vez que a coordenação pedagógica é parte integrante funcional do organismo escola, atuante de articulação, que tem seu trabalho refletido no viés qualitativo da educação, com impacto social.

Isso significa dizer que, a partir dele, cidadãos recebem o suporte necessário durante seus processos de desenvolvimento, são formados e deles se formam, se tornando, inclusive, futuros formadores. Mais importante do que os índices quantitativos são as qualitativas personalidades que constituem pessoas, não apenas alfabetizadas, mas também letradas, independentes e de pensamento crítico, que conhecem e dominam as formas de comunicação e

interação; têm o desenvolvimento de suas aptidões possibilitado, sendo elas físicas, cognitivas, emocionais e sociais.

Assim, almeja-se que nesse processo educacional tenham sua curiosidade incentivada, para que descubram seus interesses; que suas necessidades sejam reconhecidas; e que a elas seja mostrado que adaptações são possíveis sempre que necessárias, e assim por si atentem à importância de se compreender e serem compreendidas, e que tudo isso as tornem aptas a construir uma realidade melhor dia após dia, enfim, que possam ser, e sendo, defendam sempre o respeito ao próximo, bem como todos os demais princípios éticos que revestem a sociedade, cumprindo assim com seus deveres e desfrutando de seus direitos sociais. Indivíduos formados formando o país, essa é a ordem e o progresso.

Poder realizar tal pesquisa dentro de uma universidade pública significa muito, significa defender o direito à educação, assegurado em lei, principalmente em tempos nos quais o cenário educacional brasileiro se depara com sucessivas ameaças, tempos de instabilidade, onde o direito corre risco de ser destituído. Cortes de verbas significam estagnação, salários desvalorizados de docentes, pesquisas descontinuadas, estruturas de locais de ensino comprometidas, retrocesso. Isso recai sobre a questão quantitativa, reflete o comprometimento e a vulnerabilidade da aprendizagem no Brasil, em números baixos, com uma classificação ruim de educação do país no Pisa¹.

Olhando de perto, um em dentre diversos desafios com os quais as escolas brasileiras da rede básica têm de lidar é a falta de um trabalho de coordenação orientado pelo escopo de suas atribuições, que é substituído pela visão errônea de que o espaço do(a) coordenador(a) na escola é o de apagar incêndios, ou seja, de principalmente lidar com todos os tipos de adversidades que surgem e se instauram cotidianamente dentro e aos arredores dos muros da escola.

Com isso, surge a pergunta de pesquisa: “Como se dá o desenvolvimento do trabalho da coordenação pedagógica no âmbito da formação continuada e da prática pedagógica nas dissertações dos últimos cinco anos?” como norteadora do desenvolvimento do trabalho a ser apresentado. Para que se chegue à questão, é necessário um levantamento de dados que viabilize uma compreensão fundamentada; ou seja, para que as suposições sobre as possibilidades de atuação do sujeito, aqui o(a) coordenador(a) pedagógico(a), estejam justificadas na prática em suas atribuições. É preciso traçar uma linha de caracterização formativa, conhecer essas

¹ Sigla em inglês para Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.

atribuições, entender como elas constituem um profissional apto e consciente de seu papel e da importância de seu trabalho que atua ativamente no cenário educacional em ambiente escolar.

Para guiar o levantamento de dados, foi definido como Objetivo Geral “Compreender como acontece o desenvolvimento do trabalho da coordenação pedagógica no âmbito da formação continuada e da prática pedagógica nas dissertações dos últimos cinco anos”. Em seguida, foram definidas as etapas de verificação, denominadas de Objetivos Específicos, sendo eles: “Entender a construção histórica da função da coordenação pedagógica”. Aqui é feito um apanhado histórico para uma caracterização conceitual da entidade/sujeito coordenação pedagógica, que em seu marco formativo carrega as atribuições de Organização, Planejamento, Supervisão e Mediação do trabalho pedagógico escolar.

Esse capítulo assume o título de “O papel histórico da coordenação pedagógica” e é feito a partir do levantamento referencial bibliográfico sob a premissa de evidenciação das mudanças nas funções desempenhadas pela coordenação pedagógica e sobre como essa figura foi vista e classificada ao longo dos anos em concomitância com as mudanças sofridas pela educação brasileira.

“Apresentar os modelos de organização interdisciplinar e multidisciplinar e sua relação com a formação de professores”, que com o título de “Os conceitos interdisciplinar e multidisciplinar na formação de professores”. Trata-se tanto de grifar a importância da formação docente para a realização de um trabalho intencional, orientado pelo que a ciência investiga sobre ensinar e aprender, e por isso significativo, quanto de discorrer sobre os modelos interdisciplinar e multidisciplinar e na defesa da utilização dos mesmos em contexto escolar na etapa Ensino Fundamental, nas fases I e II.

Por fim, “Analisar, o acontecer e os desdobramentos do trabalho da coordenação pedagógica junto ao trabalho do corpo docente”, intitulado “Prática pedagógica para o acompanhamento do trabalho docente”, que é voltado para o trabalho de articulação que a coordenação pedagógica desempenha, busca-se aqui destacar seus impactos no planejamento de atividades e no desenvolvimento da aprendizagem, enquanto promotora da formação continuada, incentivando o corpo docente a pensar estratégias dinâmicas e contribuindo para a elaboração do planejamento didático. Dito isso, pode-se afirmar que esses são os compreendidos pilares que sustentam a temática proposta a ser investigada.

Nesse viés, essa investigação é sustentada pelo capítulo de análise, com a titularidade empregada: “Achados e Procurados”, que faz alusão ao termo *achados e perdidos*, se assemelhando a ele por ser composto de mais achados do que, de fato, o que fora procurado, e

se diferenciando, porém, por carregar a premissa de que a partir do conhecimento apenas mais conhecimento pode ser produzido, uma equação exponencial, jamais redutiva, nada é perdido.

1 CAMINHO METODOLÓGICO

A inquietação deve ser formulada em problema de pesquisa. Tomando como base o conhecimento obtido por meio de investigações anteriores, hipóteses concisas devem ser levantadas, uma teoria conjecturada e só então a escolha de uma metodologia que se dispõe como mais adequada à abordagem da questão é realizada. Gil (2002) apresenta em seu livro *Como elaborar projetos de pesquisa*, em forma de diagrama, o fluxo de esquematização da pesquisa.

Figura 1 - Como elaborar projeto de pesquisa.

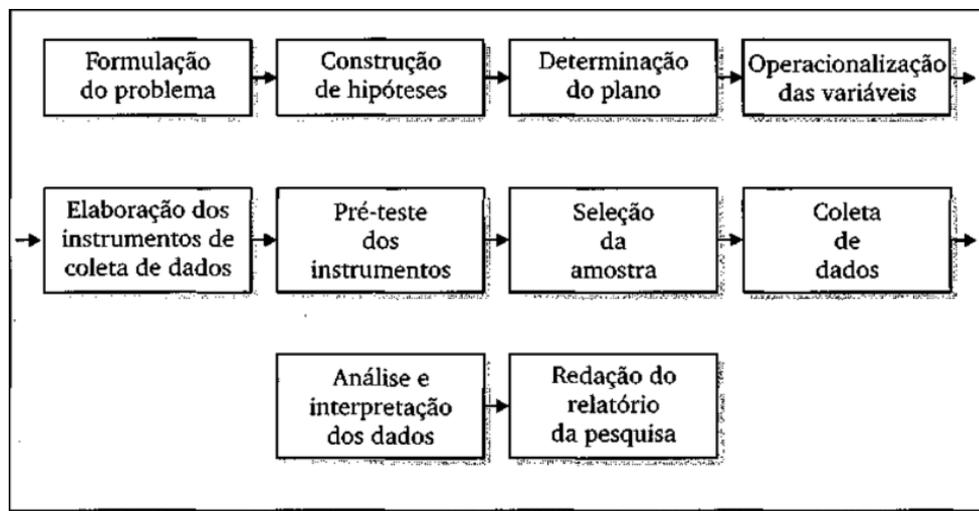


Figura 1.1 Diagramação da pesquisa.

Fonte: Gil, 2002.

A pesquisa bibliográfica de caráter exploratório, aqui empregada, é caracterizada por uma revisão de literatura, que se compreende de maneira geral nas etapas de levantamento bibliográfico, fichamento, análise e contraste. Gil (2002) pontua e detalha em seu livro as etapas do processo característico da pesquisa bibliográfica como: a) escolha do tema; b) levantamento bibliográfico preliminar; c) formulação do problema; d) elaboração do plano provisório de assunto; e) busca das fontes; f) leitura do material; g) fichamento; h) organização lógica do assunto; e i) redação do texto (Gil, 2002).

Para reiterar o conceito de pesquisa, Lakatos (2003) cita Ander-Egg (1978, p. 28), quando afirma que ela se trata de um “procedimento reflexivo sistemático, controlado e crítico, que permite descobrir novos fatos ou dados, relações ou leis, em qualquer campo do

conhecimento”. A partir disso, conclui que “A pesquisa, portanto, é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais.” (Lakatos, 2003, p. 155).

Dessa forma, para além de ser um requisito obrigatório para a pretendida obtenção do diploma de graduação acadêmica, como a pesquisa, aqui compreendida como científica, pois segue um método, é importante para a área do conhecimento? A resposta é simples: progredir no conhecimento, a partir da valorização do acervo construído por pesquisadores da área e de áreas afins, com a intencionalidade de impactar a prática docente, a partir de sua contribuição na formação de profissionais da educação que desse instrumento se munem, tal como no caso do trabalho da coordenação pedagógica, objeto/sujeito de função articuladora que compõe e agrega ao viés qualitativo da educação. Por integrar e representar a defesa do ensino e aprendizagem, em amplitude social, sendo não apenas chave, mas todas as principais ferramentas que constroem imaterialmente o desenvolvimento do país.

Com o intuito de evidenciar e reafirmar a importância do trabalho da coordenação pedagógica, a ciência aplicada na pesquisa cumpre o proposto: possibilitar a atualização do estado da arte sobre as atribuições, facetas e impactos da coordenação pedagógica na relação entre sujeitos no contexto de ensino e aprendizagem escolar. Para isso, é utilizado nesse recorte o Banco de dados da CAPES, no período de cinco anos compreendido entre 2020 e 2024, como fonte referencial bibliográfica de base, sendo eles dissertações de livre acesso, com os marcadores de busca “Coordenação pedagógica”, “Anos iniciais” e “Prática pedagógica” pensados de forma a contemplar uma procura pela evidenciação, na prática, da relação direta do trabalho de coordenação com o fazer docente pedagógico, mais precisamente, em sua contribuição para que a realização do planejamento didático seja possível, quer seja por suas atribuições de mediação e articulação seja por sua orientação direcionada.

Quadro 1 - Apresentação da bibliografia levantada.

Fonte	Sucupira/CAPES
Tipo de Publicação	DISSERTAÇÃO
Ano	2021
Autoria	MARCIA INES DE SOUZA
Título	A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E O PROFESSOR ARTICULADOR DE APRENDIZAGEM: A DIALOGICIDADE EM TORNO DA PRÁTICA EDUCATIVA

Palavras-Chave	Educação crítica; Dialogicidade; Coordenação pedagógica; Professor articulador
Fonte	Sucupira/CAPES
Tipo de Publicação	DISSERTAÇÃO
Ano	2020
Autoria	CAMILA VILARINHO COSTA CHAVES
Título	A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO E REFLEXÃO SOBRE O ENSINO DE CIÊNCIAS INVESTIGATIVO NO CONTEXTO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
Palavras-Chave	Formação continuada, coordenação pedagógica, ensino de Ciências, investigação no ensino de Ciências, prática pedagógica
Fonte	Sucupira/CAPES
Tipo de Publicação	DISSERTAÇÃO
Ano	2020
Autoria	CLAUDIA VIRGINIA ROQUE DE CARVALHO GOMES
Título	A ESCOLA QUE QUEREMOS E A ESCOLA QUE FAZEMOS: UMA ANÁLISE DOS SABERES DOCENTES E DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SOB A PERSPECTIVA DA GESTÃO EDUCACIONAL
Palavras-Chave	Saberes docentes;Práticas pedagógicas;Formação continuada;Educação Básica
Fonte	Sucupira/CAPES
Tipo de Publicação	DISSERTAÇÃO
Ano	2020
Autoria	NILVANIA CARDOSO ALMEIDA
Título	OS CAMINHOS E OS DESAFIOS DA PRÁXIS PEDAGÓGICA: ANÁLISE DA PROFISSÃO DOCENTE DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS
Palavras-Chave	Educação. Práxis Pedagógica. Profissão Docente. Professores dos Anos Iniciais
Fonte	Sucupira/CAPES
Tipo de Publicação	DISSERTAÇÃO
Ano	2020

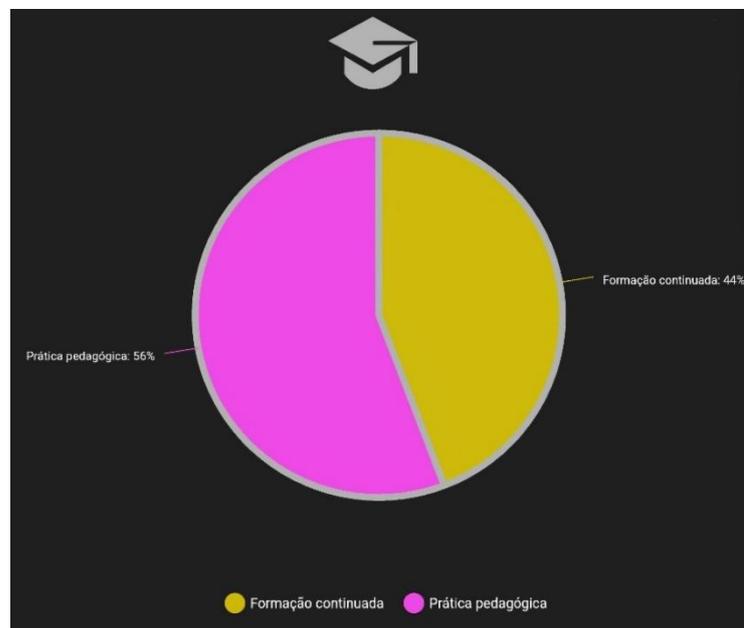
Autoria	MAURICEIA SILVA DA TRINDADE MACHADO
Título	O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS: CONSTRUÇÃO DE SABERES E RECONSTRUÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO ESCOLAR.
Palavras-Chave	Desenvolvimento Profissional; Coordenação Pedagógica; Saberes; Prática Pedagógica
Fonte	Sucupira/CAPES
Tipo de Publicação	DISSERTAÇÃO
Ano	2020
Autoria	GIOMARIA PEREIRA DAMACENA
Título	PRÁTICA PEDAGÓGICA DE COORDENADORES DE ESCOLAS MUNICIPAIS DE VITÓRIA DA CONQUISTA-BA
Palavras-Chave	Coordenação; Escola; Prática pedagógica
Fonte	Sucupira/CAPES
Tipo de Publicação	DISSERTAÇÃO
Ano	2022
Autoria	LISANDRA CRISTINA SALTINI
Título	A ESCOLA COMO ESPAÇO PRIVILEGIADO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA O PROFESSOR ESPECIALISTA: O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO
Palavras-Chave	Coordenação pedagógica; Formação contínua de professores especialistas; Formação centrada na escola; Rede Estadual de Ensino Paulista.

Fonte: Autoria própria.

A partir desse levantamento surge a necessidade de evidenciar a importância do trabalho da coordenação pedagógica por meio de suas atribuições. Apesar disso, o objetivo aqui não é dissecar os trabalhos e apontar lacunas, uma vez que o foco da pesquisa é justamente construir a partir do conhecimento fornecido por essas bases, direcionando o olhar para aspectos pouco mencionados ou menos aprofundados, ressaltando pontos chave do trabalho da coordenação pedagógica.

O tratamento da bibliografia selecionada é iniciado por uma leitura integral das obras, seguida por uma leitura de marcação ou de fichamento, na qual os fragmentos diretamente relacionáveis de defesa são separados e os termos com maior incidência são isolados, sendo eles Formação continuada e Prática pedagógica, representando categorias de análise. No intuito de direcionar o caminho investigativo, foram localizadas citações com informações contrastáveis e complementares. Esse é o esboço para explorar como as fontes relevantes selecionadas abordam e apresentam as temáticas de interesse. O gráfico abaixo ilustra a aparição média dos termos, em percentual, nas sete dissertações selecionadas.

Figura 2 - Percentual de incidência terminológica.



Fonte: Elaborada pela autora.

Outro achado, lê-se aqui, que salta aos olhos por conta da repetição, é o termo (Des)função pedagógica, que não aparece em nenhum dos títulos, mas foi mencionado em todos os trabalhos, e por isso acaba ganhando também uma sessão de destaque. Vale, ainda, registrar que outros pontos chave que permearam discussões em todas as dissertações foram a incompletude da formação inicial e a vasta gama de entendimentos e definições sobre as funções do(a) coordenador(a) pedagógico(a). A propósito, essa relação que alicerça crenças e opiniões é na verdade uma trama passível de elucidação a partir do rastreamento de suas origens e desdobramentos, o que proporcionará o vislumbre de uma compreensão fundamentada. Para

tal, não há nada mais indicado do que se debruçar sobre a história, em outras palavras, arqueologizar o conhecimento registrado. Sendo assim, que a trilha seja explorada.

2 O PAPEL HISTÓRICO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Para entender o presente impacto da coordenação pedagógica na formação de professores é necessário que se faça uma viagem no tempo, delineando a evolução do conceito e das atribuições delegadas à figura do(a) coordenador(a) pedagógico(a) paralelamente ao desenvolvimento da organização da educação brasileira. Uma abordagem dessa constituição é feita no artigo *Apontamentos históricos da trajetória do coordenador pedagógico no Brasil* (2016). Os autores Barros, Lopes e Carvalhêdo traçam uma linha do tempo para pontuar a trajetória dos conceitos de coordenação pedagógica e do(a) coordenador(a) pedagógico(a) revelando as mudanças de entendimento sobre eles, suas nomenclaturas, atribuições e significados em cada período da História da Educação no país.

Seguindo essa linha, é possível afirmar, pela pontuação dos autores acima citados, que seu início se deu pela fundamentação da função de supervisão que emergiu com a necessidade de organização do desenvolvimento de sociedades primitivas. Eles pontuam que: “Na modernidade, a necessidade de escolarização impôs sérias exigências para a estruturação e organização escolar.” (Barros; Lopes; Carvalhêdo, 2016) e que “Com esse processo de institucionalização generalizada da educação, percebeu-se o nascimento da ideia de supervisão educacional.” (Barros; Lopes; Carvalhêdo, 2016, p. 1).

Logo em seguida, é pertinente mencionar o período aproximado de 1549, que marca a chegada dos Jesuítas no país, no qual fora adotado o *Rátio Studiorum* como Plano de ensino. Segundo eles, “Nesse plano, esteve sempre presente a função supervisora, embora não se manifestando a ideia de supervisão” (Ribeiro, 1998 apud Barros; Lopes; Carvalhêdo, 2016, p. 3). Com a Reforma Pombalina, fora decretada a expulsão dos Jesuítas, causando a falta de organização escolar, o que resultou no retrocesso dos aspectos educacionais (Saviani, 2006). Isso acontecia, pois, perdurava o caráter político-administrativo, com as funções de inspeção e direção assumidas pelo diretor geral, enquanto direção, coordenação e orientação de ensino fora delegada localmente a comissários ou diretores de estudos.

Com a chegada da corte portuguesa ao Brasil em 1808, ainda segundo o artigo, “[..] a ideia de supervisão, esta continuava existindo, agora sob a responsabilidade do diretor geral e dos comissários de estudos (Ribeiro, 1998). (Barros; Lopes; Carvalhêdo, 2016, p. 3). Além disso, eles constatarem ainda que “A Independência do Brasil trouxe mudanças relevantes na educação brasileira, em 1827.” (Barros; Lopes; Carvalhêdo, 2016, p. 3). Entretanto, “[...] ainda

prevalecia o modelo de inspeção baseado na vigilância e punição dos alunos.” (Barros; Lopes; Carvalhêdo, 2016).

Assim sendo, a prerrogativa aqui é de que a “[..] figura do inspetor escolar, profissional responsável por todo o processo educacional, principalmente na condução da aprendizagem dos alunos (Saviani, 2006). (Barros; Lopes; Carvalhêdo, 2016, p. 4)”. Ainda segundo Barros; Lopes e Carvalhêdo (2016), apud Libâneo (2002):

Ele deveria inspecionar, pessoalmente, ou com a ajuda de delegados ou membros do Conselho Diretor, os estabelecimentos de instrução primária e secundária, públicos ou particulares. Também era sua atribuição, realizar exame dos professores e lhes conferir diploma, autorizar a abertura de escolas particulares, rever livros, corrigi-los ou substituí-los por outros (Libâneo, 2002). (Barros; Lopes; Carvalhêdo 2016, p. 4).

Diante do exposto, fica destacado que nas décadas de 1920 e 1930, a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública tornou possível o surgimento do supervisor, desassociado do inspetor e diretor. “A partir daí, esse profissional passou a ser responsável pela parte técnica da educação e o diretor pela parte administrativa” (Saviani, 2006). Barros; Lopes; Carvalhêdo, 2016, p. 4). A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961 surgiu como resultado do processo de estruturação/reestruturação do ensino no Brasil. Nesse cenário, “Os cursos de pedagogia eram responsáveis pela formação dos pedagogos, que eram técnicos ou especialistas em educação e exerciam várias funções, dentre elas a de supervisor escolar” (Saviani, 2006). Barros; Lopes; Carvalhêdo, 2016, p. 4). Já em 1964, com a ditadura militar,

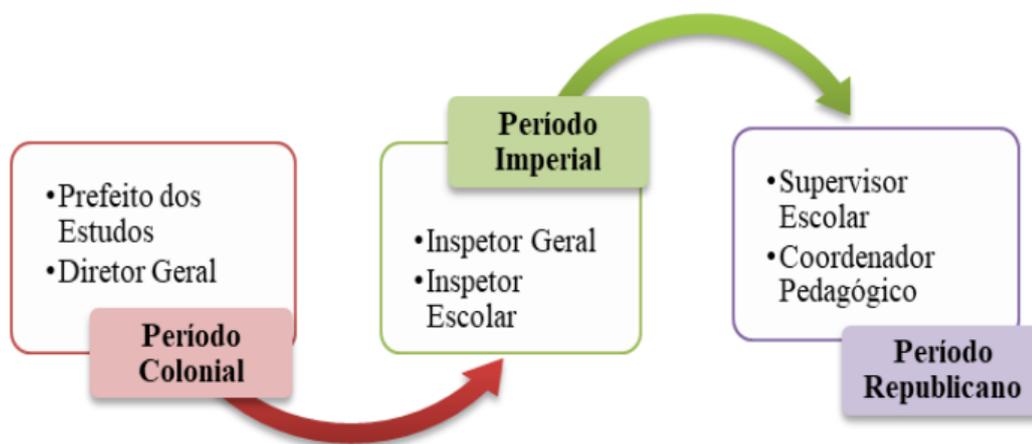
A função do supervisor educacional reflete o contexto histórico do período, marcado pelo desenvolvimento nacional e a estabilidade política, altamente mecanicista, utilitário, burocrático e pragmático, configurando-se em um serviço técnico, independentemente de qualquer opção política e ideológica, ou seja, uma prática que se afirmava neutra. (Barros; Lopes; Carvalhêdo, 2016).

Se tratando da década de 1970 e por conta da Lei 5.692/71, o “[..] supervisor pedagógico, que tendo um perfil definido em meio ao autoritarismo militar e ao tecnicismo que influenciava a área pedagógica, passou a ter um papel importante no desenvolvimento do trabalho docente na escola.” (Barros; Lopes; Carvalhêdo, 2016, p. 5). Com isso, pensar a atuação pedagógica responsável pela formação continuada do professor e pela oferta de um

ensino de qualidade aos estudantes foi um dos principais temas que surgiram com a redemocratização do país em 1988 com a nova Constituição.

Nesse sentido, é ressaltado no texto que “[...] se reconfigura o papel do coordenador pedagógico, permanecendo, em muitas regiões, a antiga denominação de supervisor ou orientador pedagógico.” (Barros; Lopes; Carvalhêdo, 2016, p. 5). Não obstante, apontam a substituição da nomenclatura de supervisor pedagógico, apesar de seu asseguramento na Lei nº. 5.692/71 pela denominação de coordenador pedagógico, “[...] situação esta, que somente será mais claramente definida, a partir dos anos 1990, com a Lei nº. 9.394/96.” (Barros; Lopes; Carvalhêdo, 2016, p. 5). Por fim, mencionam que com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pelo artigo 64 “[...] a supervisão escolar, agora denominada coordenação pedagógica, passou a estabelecer um novo perfil cujo propósito é também garantir a qualidade educacional e os resultados esperados para a aprendizagem.” (Barros; Lopes; Carvalhêdo, 2016, p. 6). Machado (2020) com base em Saviani (2008) e Barros (2017) ilustra o fluxograma desse apanhado histórico.

Figura 3 - Fases da coordenação pedagógica durante a história do Brasil.



Fonte: elaborado pela autora, com base em Saviani (2008), Barros (2017) e Machado (2020).

Conforme visto, entre definições, nomenclaturas e funções, o trabalho de coordenação pedagógica passou por disparidades ao longo de todo o desenvolvimento histórico da educação brasileira. As diferenças conceituais ainda são um tema presente no cenário educacional vigente, marcadamente por conta do desequilíbrio entre as atribuições aprendidas na graduação e estipuladas por lei e as demandas dentro de uma instituição escolar.

O papel político do coordenador pedagógico, como observado ao longo da história, transformou-se, isso significa dizer que ele foi de uma perspectiva coerciva, de controle e fiscalização do trabalho docente até chegar no que se entende hoje por trabalho de coordenação, um trabalho de organização e mediação do fazer escolar. Cabe ressaltar que esse salto não se deu da noite para o dia pois fora, em verdade, permeado por sucessivas mudanças características, visto que acompanharam os períodos de transformações políticas no Brasil. Essa transição não se deu de maneira automática porque a dicotomia entre conceito, nomenclatura e real execução de trabalho perdurou através dos anos.

Atualmente, o coordenador ainda se depara com as lacunas da falta de entendimento pela comunidade escolar e pelos órgãos de ensino do real trabalho da coordenação pedagógica, que acaba assumindo responsabilidades alheias no ambiente escolar, como destaca Venas (2012):

[...] desenvolviam, na grande maioria das vezes, funções alheias à sua formação e ao seu papel. Essas situações levavam o CP a uma situação de desconforto, uma vez que também ficava sob a sua responsabilidade o peso do resultado do ensino-aprendizagem alcançado pelos alunos. (Venas, 2012, p. 11).

Em contraste à intencionalidade autoritária do trabalho da coordenação pedagógica na década de 60, que resguardava no sujeito coordenador(a) pedagógico a figura de liderança, por conta do poder de reorganizar e mudar as estruturas do trabalho escolar a ser desenvolvido, vislumbra-se nos dias de hoje a intencionalidade colaborativa, de uma coordenação que media e intermedia direção e corpo docente, com senso ético, que se envolve no planejamento e busca assegurar-se de que ele seja realizado. A constatação à qual se chega, a partir da análise histórica documentada, é de que a relação entre nomenclatura e função atribuída é permeada pela intencionalidade e que carrega a responsabilidade política da profissão.

Quanto à formação do coordenador pedagógico que remete, não raramente, à discussão sobre o saber-saber e o saber fazer, advogando sobre o domínio das técnicas não ser suficiente, porém indissociável da ciência sobre suas aplicações, vale ressaltar que essa é uma constatação primordial à qual coordenadores recém-formados experienciam no primeiro contato com a prática profissional.

A figura do coordenador pedagógico dispõe de uma fundamental atribuição que é a compreensão sobre a situação formativa tanto dos professores que atuam no ensino fundamental I, quanto os que atuam no ensino fundamental II sendo, assim, uma ponte. Por essa linha de raciocínio, o conceito e a constituição atuais do coordenador pedagógico implicam em

considerar uma figura profissionalmente apta a lidar com as demandas de mediação imprescindíveis ao trabalho individual e coletivo.

3 OS CONCEITOS INTERDISCIPLINAR E MULTIDISCIPLINAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O trabalho docente é revestido pela intencionalidade, ou seja, o professor/educador assume a responsabilidade de dispor os estímulos educativos e fazer a mediação do processo de interação dos estudantes com o conhecimento apresentado. Observar, perceber, acompanhar e reorientar o espaço/ambiente educativo e os estímulos/ferramentas para e em prol de uma aprendizagem significativa. Uma de suas afirmações mais importantes de Marluicy Alves Paraíso, em seu artigo *Currículo, desejo e experiência*, de 2009, é a de que:

Um/a professor/a pode ampliar possibilidades de um encontro que produza experiências. Contudo, se o desejo é uma disposição concatenada de elementos que formam um conjunto, uma vez construído, seja qual for a atitude do/a professor/a, quem deseja saberá dispor os elementos rizomaticamente² e experimentar os agenciamentos que lhe convenha e produzir experiências. (Paraíso, 2009, p. 286).

Nesse viés, a multirreferencialidade surge no contexto da interação dos estudantes com elementos distintos de aprendizagem, por assim dizer uma aprendizagem multirreferencial, que impescinde do trabalho docente de criação de mediação dentro desses elementos, de diferentes maneiras, a partir de distintas abordagens; ou seja, de professores multirreferenciais. Guiados por uma visão transdisciplinar, contextualizadora e agregadora, sujeitos que olham para as atividades e veem possibilidades quebrando barreiras e discussões mais fronteiriças entre um campo e outro. Seguindo distintas abordagens, a partir de diferentes pontos de vista, utilizando diversos mecanismos de ensino e distintivos artefatos educacionais, para propor e proporcionar aos seus estudantes variados caminhos para a aquisição dessa aprendizagem multireferencial.

Esses distintos caminhos levam a um contexto imaginado pelo professor inicialmente, ou até mesmo um contexto maior, ir além da meta de ensino e objetivos previamente estabelecidos. Para endossar essa posição, é pertinente a menção aos estudos da neurociência da aprendizagem, com o enfoque em redes neurais.

Neurociência é o estudo científico do sistema nervoso. Tradicionalmente, a neurociência tem sido vista como um ramo da biologia. Entretanto, atualmente ela é uma ciência interdisciplinar que colabora com outros campos como a educação, química, ciência da computação, engenharia, antropologia,

² Entende-se aqui o termo rizomático utilizado para representar a ideia de fundamento, raiz, base sobre a qual algo será construído/desenvolvido.

linguística, matemática, medicina e disciplinas afins, filosofia, física, comunicação, anatomia e psicologia (Wikipédia, 2024).

No que tange à educação, em específico, a neurociência na educação representa o estudo da forma como o cérebro aprende. Dela os termos definidos como atenção e memória, dispositivos neurais fundamentais para o processo de aprendizagem, seguem sendo amplamente estudados, para que uma melhora na forma como são utilizados possa proporcionar avanços no desenvolvimento humano. Segundo Carvalho (2011) apud Izquierdo (2002)

Memória é a aquisição, a formação, a conservação e a evocação de informação. A aquisição é também chamada de aprendizagem: só se 'grava' aquilo que foi aprendido. A evocação é também chamada de recordação, lembrança, recuperação. Só lembramos aquilo que gravamos, aquilo que foi aprendido. (Izquierdo, 2002, p. 9).

Carvalho (2011) destaca ainda a importante distinção feita por Lent (2001) entre aprendizagem e memória, sendo:

O processo de aquisição de novas informações que vão ser retidas na memória é chamado aprendizagem. Através dele nos tornamos capazes de orientar o comportamento e o pensamento. Memória, diferentemente, é o processo de arquivamento seletivo dessas informações, pelo qual podemos evocá-las sempre que desejarmos, consciente ou inconscientemente. De certo modo, a memória pode ser vista como o conjunto de processos neurobiológicos e neuropsicológicos que permitem a aprendizagem (Lent, 2001, p. 594).

Concomitantemente, a atenção desempenha um papel essencial ao processo. Por sua definição, segundo Franco (2005) apud Brandão (1995) entende-se que:

A atenção pode ser definida como a capacidade do indivíduo responder predominantemente os estímulos que lhe são significativos em detrimento de outros. Nesse processo, o sistema nervoso é capaz de manter um contato seletivo com as informações que chegam através dos órgãos sensoriais, dirigindo a atenção para aqueles que são comportamentalmente relevantes e garantindo uma interação eficaz como meio (Franco, 2005 apud Brandão, 1995 p. 114)

Reforçando a relação entre neurociência e aprendizagem, Carvalho (2011) menciona Demo (2001) para registrar que:

Oferecer situações de aprendizagem fundamentadas em experiências ricas em estímulos e fomentar atividades intelectuais pode promover a ativação de

novas sinapses. As informações do meio, uma vez selecionadas, não são apenas armazenadas na memória, mas geram e integram um novo sistema funcional, caracterizando com isso a complexificação da aprendizagem. (Demo, 2001, p. 50).

Nessa perspectiva, poder defender a contextualização no ensino, utilizando-se intencionalmente dos dispositivos cognitivos, numa abordagem biológica-fisiológica focada na aprendizagem que virá a se consolidar na memória de longo prazo, significa também poder afirmar que as palavras de Demo (2001) são pertinentes à evidenciação sobre a relevância da tríade Aprendizagem – Atenção – Memória, uma vez que esses são os pilares para o desenvolvimento de um trabalho baseado na neurociência da aprendizagem, os recursos cognitivos de memória e atenção.

O manuseio da atenção, infere a perspectiva da atenção seletividade junto à repetição, entendida aqui como a disponibilidade e a apresentação recorrente de conhecimentos relacionáveis, para construir redes neurais associativas de longa duração. Em termos de interdisciplinaridade e multidisciplinaridade, significa ministrar mais de um estímulo para direcionar os focos atencionais concentrado e indireto por meio da aprendizagem associativa e referencial. Uma abordagem que contempla tanto o ensino coletivo quanto individual, junto à utilização de metodologias ativas para possibilitar a consolidação de aprendizagens.

Nesse sentido, é importante que os professores conheçam seus estudantes e suas individualidades e que trabalhem sob a perspectiva integradora. Segundo o neurocientista da PUC/RS Ivan Izquierdo: “Todas as memórias são associativas.” (Izquierdo, 2016, min. 22:10). Sendo assim, associar novas aprendizagens tanto com conhecimentos prévios quanto com conhecimentos paralelamente adquiridos em outros componente curriculares garantirá uma rede robusta e resistente à deterioração pelo tempo.

Na defesa de uma aprendizagem orientada pela multirreferencialidade, vale grifar Carvalho (2011) quanto sua declaração:

Transferir para a educação, conforme Assmann (2001), o entendimento da aprendizagem como acoplamento estrutural implica uma visão nova do aprender, a qual passa a estar fundamentada no fato de que experiências de aprendizagem em contextos pedagógicos geram alterações na estrutura do indivíduo. As experiências em sala de aula estimulam reflexões recursivas sobre os pensamentos, sentimentos e ações, permitindo que a aprendizagem seja concebida como processo reconstrutivo, envolvendo autorreorganização mental e emocional daqueles que interagem nesse contexto. (Carvalho, 2011, n.p)

A partir da defesa de Carvalho, é possível afirmar que um contexto constituído de estímulos relacionáveis e intencionalmente dispostos, trazendo um cenário convidativo à interação por parte dos estudantes, terá impacto em seus desenvolvimentos de maneira imensurável, uma experiência compartilhada que agrega tanto ao individual quanto ao coletivo.

Dessa forma, relativo à exploração dos conceitos interdisciplinaridade e multidisciplinaridade e a potencial utilização dos mesmos em contexto escolar, para a construção do planejamento didático pedagógico, tomando como abordagem principal a formação docente, é válido considerar que a estrutura clássica disciplinar é uma matriz curricular norteada pelo formato de ensino disponibilizado que concretiza o propósito formativo educacional.

Nesse viés, Pires (1996, p. 174) traz em seu artigo a pontuação de que “A rígida barreira existente entre as disciplinas, impostas pela ciência moderna às atividades de pesquisa e ensino, (Almeida Filho, 1997) reflete o trabalho industrial no qual o homem moderno, concretamente, vive sua atividade básica.” e assume o risco de simplificação da ideia quando menciona que o conhecimento escolar tem sido organizado de maneira estagnada e fragmentada, tal como o modelo de trabalho industrial que trata os sujeitos como objetos de ação parcial e condiciona suas construções humanas com divisão, alienação e desumanização. Marcadamente, “A realidade social e científica da modernidade é marcada por esta fragmentação (Manacorda, 1991; Almeida Filho, 1997).” (Pires, 1996, p. 174).

A problematização do currículo avulso, no qual os componentes escolares não conversam entre si, enquanto isso são apenas dispostos ao passo que cumprem o papel de base para uma formação tecnicista perdura e permeia as discussões político-administrativas escolares. Sobre esses currículos, Paraíso (2009) ressalta que: “Por mais que um currículo seja cheio de organizações, de disciplina, de controle; ele também é cheio de possibilidades. Um currículo é sempre cheio de possibilidades múltiplas pela matéria diversa que o constitui.” (Paraíso, 2009, p. 289).

Para Pozo (2002), um conhecimento mais aproximado da forma de funcionamento do processo de aprendizagem permite uma compreensão mais adequada do aprender e do ensinar, superando-se dificuldades tanto do aprendiz quanto daquele que ensina – isto é, daquele que ajuda os outros a aprender. E esse conhecimento pode auxiliar os mestres a reestruturarem o ensino, proporcionando àquele que aprende um melhor desempenho na tarefa de aprender. (Carvalho, 2011, n.p).

Outro pensamento expresso por Paraíso (2009), baseado em suas referências, que cabe nessa constituição de formação continuada de professores e coordenadores é o de que “Estar permanentemente à espreita de algo que nos toque é uma indicação de Deleuze para a busca de algo que nos encaminhe para uma outra direção; para a não reprodução de planos fechados da existência.” (Paraíso, 2009, p. 288).

Dentro de uma perspectiva de aprendizagem sustentada nas relações entre os elementos constituintes da percepção - sentidos e memória - e no pensamento sistêmico, no qual essas relações acontecem inseridas na complexidade da reestruturação permanente do conhecimento no cérebro/mente, é imprescindível que o professor se reconheça como responsável pela configuração de um ambiente que propicie a autorreorganização dos indivíduos. (Carvalho, 2011, n.p).

Trazendo esse recorte para o cenário da educação básica brasileira, vale ressaltar que a transição do Ensino Fundamental I, no qual o planejamento de ensino de todos os componentes curriculares é de responsabilidade exclusiva de um professor(a)/pedagogo(a), para o Ensino Fundamental II, no qual a responsabilidade pelos componentes é repartida entre professores de áreas específicas é um momento marcante na vida dos estudantes e deve ser tratada com devida atenção. Essa mudança representa uma reorganização na forma de aprender, tanto quanto nas maneiras de ensinar, o que requer abordagens dinâmicas. Para dar conta dessas demandas, multidisciplinaridade e interdisciplinaridade se apresentam, e apesar de possuírem características semelhantes, cumprem propósitos distintos.

Ademais, ambas as perspectivas são de importante aplicação. Utilizar cada conceito em cada fase de formação remete a uma maneira mais adequada para se chegar a um aproveitamento significativo da atuação pedagógica. A **Interdisciplinaridade** é proposta como orientadora do trabalho da figura docente do Ensino Fundamental I, que planeja e organiza as atividades de ensino de uma maneira concisa, uma vez que é o único responsável por todas as matérias. “Dessa forma, a atividade possibilita o diálogo entre as diferentes áreas e seus conceitos, integrando conhecimentos distintos e promovendo a conexão entre eles.” (Ensino, Poliedro, 2021).

Enquanto essa compilação de saberes se beneficia da abordagem interdisciplinar, a Multidisciplinaridade viabiliza o trabalho coletivo de professores do Ensino Fundamental II, pois “[...] ainda que haja um tema que norteie todo o planejamento, cada componente curricular

traz o conteúdo para dentro do seu contexto...” (Ensino Poliedro, 2021). O levantamento dessa proposta corrobora com o texto de Pires (1996), uma vez que:

A multidisciplinaridade parece esgotar-se nas tentativas de trabalho conjunto, pelos professores, entre disciplinas em que cada uma trata de temas comuns sob sua própria ótica, articulando, algumas vezes bibliografia, técnicas de ensino e procedimentos de avaliação. Poder-se-ia dizer que na multidisciplinaridade as pessoas, no caso as disciplinas do currículo escolar, estudam *perto* mas não *juntas*. A idéia aqui é de *justaposição* de disciplinas (Filho, 1997, p. 176).

É sob essa premissa que entra em cena o coordenador pedagógico, com o trabalho amplo e fundamental de mediação que abrange tanto a interdisciplinaridade a ser empregada nos planos de professores de ensino fundamental I quanto na construção coletiva multidisciplinar a ser realizada pelos professores especialistas atuantes no ensino fundamental II. A implementação da atribuição de mediação aqui em destaque se dará por meio da utilização de estratégias para o trabalho coletivo.

Quem são os profissionais coordenadores pedagógicos nos continentes; como essa figura é vista, definida e representada? Essas são questões para as quais uma resposta é algo difícil de se obter por meio de pesquisa em bancos de dados online, sites indexados ou *Google*, tal como não pôde ser identificado material para subsidiar a confecção de exemplos de planos didáticos sob a perspectiva multidisciplinar, com exceção de exemplos e sugestões de projetos interdisciplinares por experiência do trabalho de professores do Brasil. Outra exceção, reconhecida inclusive pela ONU e estudada por pesquisadores ocidentais, é a escola da ponte, em Portugal.

4 ACHADOS E PROCURADOS

4.1 Dimensão Formação Continuada

No âmbito da formação continuada, Márcia Inês de Souza (2021) cita suas experiências como educadora/alfabetizadora, gestora escolar, coordenadora pedagógica, coordenadora de formação no estado do Mato Grosso, em um dos quinze Centros de formação e atualização dos profissionais da educação básica (Cefapro), professora formadora em Língua Portuguesa e de formação continuada com os/as Professores/as Articuladores/as, no mesmo centro, para destacar que as diversas atribuições do(a) coordenador(a) pedagógico(a) na escola de educação básica estão relacionadas ao atendimento à ação didático/pedagógica na escola sendo, porém, de principal objetivo o apoio aos/às professores/as no processo de ensino-aprendizagem.

Ela referencia, ainda, Paulo Freire para defender que “[...] a ação da coordenação deve ser alicerçada na reflexão sobre a ação, na percepção da teoria na prática, ou seja, em uma práxis pedagógica”. (Souza, 2021). Além disso, Retoma Domingues (2014) para enfatizar que, de acordo com a legislação, a formação inicial em Pedagogia daria subsídio ao(à) coordenador(a) pedagógico(a) para o exercício da função. Segundo registro na Resolução CNE/CP N° 01/2006, no

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria; XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico; XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares; XIV - realizar pesquisas [...]: sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas; (Brasil, 2006, p. 02 apud Souza, 2021, p. 41).

Além disso, essa autora transcreve também a Lei Complementar N°. 50/1998 (LC 50/98) para caracterizar a complexidade que envolve a atuação do(a) coordenador(a) pedagógico(a), em que estão registradas 17 atribuições da coordenação. Segundo ela

O documento sugere que coordenar o pedagógico está investido de sentidos diversos como investigar processos, criar estratégias, planejar ações, articular, coordenar, acompanhar e avaliar o projeto da escola, coletar, analisar e divulgar resultados, desenvolver formação, acompanhar atividades, dentre muitos outros. (Souza, 2021, p. 43).

Com suas próprias palavras, Souza (2021) afirma que: “O papel formador do/a coordenador/a exige um/a profissional preparado/a, uma vez que requer uma politização inerente à profissão que permite uma visão mais coerente e compreensiva de cada pessoa no seu papel e na sua constituição profissional.” (Souza, 2021, p. 44). Não obstante, ele inclui considerar “a dialogicidade como prioritária para uma ação pedagógica significativa e de transformação no contexto da escola.” (Souza, 2021). Para sintetizar a sua problemática, Souza (2021) sucinta:

Ademais, retomo a importância da formação continuada específica que relacione teoria e prática do coordenador pedagógico com suporte necessário para a realização do diagnóstico pedagógico da escola, da organização dos grupos formativos, da organização de reuniões pedagógicas, do estudo sobre os documentos curriculares, dentre outros, para que todos os profissionais nessa função tenham habilidades e conhecimentos para conduzir a gestão pedagógica na escola, com liderança e ações assertivas visando à qualidade na educação, mais humana e inclusiva, a favor do/a aluno/a, muito além da “qualidade da educação” que visa resultados (Souza, 2021, p. 70).

Nesse sentido, esse pensamento corrobora com o texto de Machado (2020) quando ela destaca as principais dificuldades enfrentadas por coordenadores e coordenadoras:

Embora o Coordenador Pedagógico inicie sua atividade profissional como docente, traga uma série de conhecimentos da formação inicial e da experiência como professor, ao ingressar no exercício da atividade de coordenação, sente-se desprovido do devido preparo para essa função, pois a formação inicial não dá conta de todas as suas necessidades formativas, dada a complexidade da realidade escolar, sendo necessário buscar, por meio da formação continuada, novos saberes capazes de subsidiar o trabalho na escola. (Machado, 2020, p. 123).

Essa é uma conclusão à qual Damacena (2020) também chega a partir de sua pesquisa, pois afirma que

[...] não há uma formação inicial ou um modelo de prática que seja suficiente para atender as demandas que existem na prática pedagógica, no cotidiano da escola. São muitas as demandas existentes desde a falta de material e deficiência do espaço físico aos problemas de relacionamento existentes no dia a dia da escola. (Damacena, 2020, p. 68).

No contexto escolar Chaves (2020) propôs em seu estudo, no período de coordenação pedagógica coletiva, um momento de formação continuada, pautando-se no tema ensino de

Ciências por investigação. Seu projeto contou com a participação de professoras formadas em Pedagogia, e sua proposição de um momento específico para pensar os desafios de sala de aula, tal como construir uma estratégia de trabalho que articula disciplinas, esteve apoiada no seguinte fragmento

A utilização da coordenação pedagógica como espaço para a formação continuada permite o diálogo (LIMA; SANTOS, 2007) e proporciona cenários de melhoria na qualidade do processo de ensino e aprendizagem (BASTOS, 2014). Um discurso endossado pelo fragmento “[...] o diálogo entre os professores pode consolidar os saberes da prática pedagógica (NÓVOA, 1992). (Chaves, 2020, p. 22).

Ela defende, apoiando-se em suas referências, contundentemente que:

[...] a formação continuada precisa se distanciar do viés conservador de transmissão de conhecimentos da percepção que, para ensinar Ciência, é preciso apenas dominar os conceitos (LIMA; MAUÉS, 2006) e abordagens pedagógicas que reduzem o professor a um aplicador de receitas (SCHNETZLER, 2003). (Chaves, 2020, p. 15).

Isso complementa o pensamento de Gomes (2020), que com base em Woods et al., (1997) resolve que “[...] os estabelecimentos escolares precisam repensar a forma como conduzem os processos de formação continuada que em sua maioria são modelos prontos, distantes da realidade e das necessidades da instituição.” (Gomes, 2020, p. 25).

Lançando um olhar positivo sobre a situação da formação continuada, Almeida (2020) relata que: “A formação continuada tem o papel de dilatar, aprimorar e qualificar os conhecimentos dos docentes. Mesmo esses objetivos não sendo alcançados sempre, ela pode oportunizar o discernimento para o enfrentamento das contradições no encontro com a realidade.” (Almeida, 2020, p. 79). A mesma positividade é encontrada no texto de Gomes (2020), quando expressa que em sua pesquisa refletiu o seu entendimento da formação continuada como prática transformadora, uma vez que: “[...] a formação e a prática docente conectam-se de forma a estabelecerem uma relação de interdependência, haja vista que o fazer docente constitui-se desse movimento de análises, descobertas e ressignificações.” (Gomes, 2020). Almeida (2020), não obstante, constata:

[...] No entanto, as pesquisas apontaram que somente as formações de professores não dão conta de abarcar toda a transformação necessária ao cotidiano escolar, elas, precisam estar ancoradas em políticas públicas de valorização profissional, suporte pedagógico e infraestruturas educacionais que viabilizem a prática educativa e a permanência do estudante nas instituições de ensino. (Almeida, 2020, p. 40).

Para se referir à formação continuada, Machado (2020), opta pelo termo desenvolvimento profissional, incorporando a consideração de García (1999) sobre a abrangência do termo. Ao qual ela atribui a seguinte pontuação:

Compreendemos o desenvolvimento profissional como um processo contínuo, dinâmico, que ocorre por meio de sucessivas etapas durante toda a vida profissional, de modo planejado conforme as necessidades formativas e baseado na reflexão crítica da prática. Envolve, além da formação continuada, diferentes elementos, como salário, demanda do mercado de trabalho, condições de trabalho, nível de autonomia, legislação trabalhista, entre outros (IMBERNÓN, 2011). (Machado, 2020, p. 17).

Machado (2020) evoca os documentos oficiais que possibilitam sua compreensão, expressa no seguinte parágrafo:

Compreendemos, então, que o Coordenador Pedagógico no Estado do Piauí conta com diversas atribuições, que foram sendo definidas mediante decretos, portarias e por meio do contrato de gestão. Dentre elas, destacamos: o trabalho com a formação continuada dos professores na própria escola; a elaboração e implementação do PPP da instituição; e o processo ensino- aprendizagem. (Machado, 2020, p. 53).

Esse é um texto que pode ser contrastado, por exemplo, com o código de ética e de conduta das escolas municipais de Vitória da Conquista, referenciado por Damacena (2020), segundo o qual as atribuições do coordenador são:

- I. Acompanhar e avaliar o ensino e o processo de aprendizagem, bem como os resultados do desempenho dos alunos;
- II. Atuar no sentido de tornar as ações de coordenação pedagógica espaço coletivo de construção permanente da prática docente;
- III. Assumir o trabalho de formação continuada, a partir do diagnóstico dos saberes dos professores para garantir situações de estudo e de reflexão sobre a prática pedagógica, estimulando os professores a investirem em seu desenvolvimento profissional;
- IV. Assegurar a participação ativa de todos os professores do segmento/nível objeto da coordenação, garantindo a realização de um trabalho produtivo e integrador;
- V. Organizar e selecionar materiais adequados às diferentes situações de ensino e de aprendizagem;
- VI. Conhecer os recentes referenciais teóricos relativos aos processos de ensino e aprendizagem, para orientar os professores;
- VII. Divulgar práticas inovadoras, incentivando o uso dos recursos tecnológicos disponíveis.
- VIII. Garantir a realização semanal do horário de trabalho pedagógico coletivo;
- IX. Organizar encontros de docentes por área e por Ano;
- X. Dar atendimento individual aos professores;
- XI. Fornecer base teórica para nortear a reflexão sobre as práticas;
- XII. Propor e criar juntamente com a gestão condições de formação continuada para toda a equipe (docentes e não docentes) e também para a família;
- XIII. Orientar, monitorando e reorientando quando necessário o fazer docente;

XIV. Pensar no calendário da instituição, juntamente com a gestão, prevendo momentos de formação continuada;
XV. Buscar parceria com a comunidade escolar;
XVI. Conhecer o desempenho da escola em avaliações externas. (Damacena, 2020, p. 16).

Machado (2020) pontua ainda que “[...] Em alguns estados brasileiros, a função desempenhada pelo Coordenador já foi regulamentada e caracterizada como profissão, para cujo ingresso é exigido aprovação em concurso.” (Machado, 2020, p. 35). O que contrasta com a realidade expressa por Damacena (2020) no primeiro fragmento, e por Saltini (2022) no fragmento seguinte:

Conforme explicitado anteriormente, é determinado por lei que o profissional habilitado para atuar na coordenação pedagógica é o pedagogo e, por esta razão, o curso de pedagogia prepara teórica e tecnicamente para atuar na gestão pedagógica. [...] Contudo, na realidade em estudo, as escolas municipais de Vitória da Conquista absorvem profissionais formados em outras licenciaturas e, ao observar os planos de curso dessas licenciaturas, percebe-se que são poucas as disciplinas que estão voltadas para a atuação na coordenação pedagógica. (Damacena. 2020, p. 27).

Outrossim, Saltini (2022) encontrou nos textos regulamentares a mesma situação, e registra:

A coordenação pedagógica se constitui hoje como uma das áreas de atuação do profissional formado em Pedagogia, assim como pode ser desenvolvida por docentes de diferentes áreas do conhecimento, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394, a LDB (BRASIL, 1996). (Saltini, 2022, p. 31).

Esse pensamento retoma o texto de Souza (2021) quando salienta que no Mato Grosso, por parte do estado não há uma exigência formal de que “[...] o docente seja formado em pedagogia para concorrer a uma vaga na função, a condição é que tenha licenciatura plena, independentemente da especialidade, conforme a Portaria/SEDUC-MT Nº 672/2019. Assim, temos na escola docentes, nas diversas áreas, desempenhando a função de coordenador/a pedagógico/a, dialogando com diferentes disciplinas e situações que demandam conhecimento pedagógico.” (Souza, 2021, p. 42). Diante disso, define como dificuldade para que um trabalho conjunto entre coordenação pedagógica e docentes seja realizado, a falta de formação especificamente pedagógica para o desempenho da função, sendo essa a principal motivação para que se problematize as condições a formação pedagógica em cursos de licenciatura.

Os impactos dessa desobrigatoriedade ficarão mais evidentes nos capítulos seguintes.

4.2 Dimensão Prática Pedagógica

Quanto à prática pedagógica, Souza (2021) traz em foco a dialogicidade, e destaca Paulo Freire, que fala sobre uma prática problematizadora e libertadora, sobre a inclusão do educando, bem como o espaço de formação crítica que se conhece como escola, sendo bases de ação para o desenvolvimento do trabalho de coordenação pedagógica, mas também alerta sobre os limites da dialogicidades que foram refletidos nos dados de sua pesquisa:

Mesmo em menor número, mas acontecem situações na escola que não colaboram para interações dialógicas. As causas também foram levantadas pelos participantes e coaduno com eles, pois o educador lida com uma dinâmica complexa de trabalho, muitas vezes, em mais de uma instituição, não consegue participar das ações coletivas que nelas se propõe, não consegue discutir e colaborar com o PPP, tem dificuldades de participar de todos os momentos de formação e lidam com pouco tempo para estudos e planejamentos. [...] Em vista disso, surge a dificuldade do/a coordenador/a em dialogar com esse professor e os desafios do/a professor/a articulador/a em dialogar com o professor regente. (Souza, 2021, p. 91).

O mesmo discurso é encontrado na pesquisa de Damacena (2020) quando ela defende que:

É necessário que o coordenador pedagógico reconheça, no grupo de professores com quem trabalha, os sentimentos que vão surgindo no processo de formação continuada que se propõe, identificando-os e proporcionando momentos para os professores os exprimirem, para os compreenderem e equilibrarem, favorecendo, desta forma, a continuidade das mudanças na concepção da educação do professor e em suas práticas. (VIEIRA,2012, p.91). (Damacena, 2020, p. 61).

Por outro lado, em Gomes (2020), a partir de seu fichamento de Sartori e Pagliarin (2016), que postulam sobre essa ação conjunta:

A ideia de parceria está relacionada ao "fazer com o outro", o que implica comunicação e diálogo franco e aberto entre coordenador e coordenados. O coordenador que assume a postura de mediador toma como ponto de partida e de chegada para suas ações as questões vinculadas ao campo pedagógico, sem desconsiderar questões administrativas e organizacionais da instituição. Contudo, é fundamental reforçar que o propósito principal da atuação do coordenador deve centrar-se na busca da melhoria da qualidade da aprendizagem dos estudantes. O coordenador pedagógico, nesse sentido, exerce suas funções em dois níveis distintos entre si, porém inter-

relacionados; exerce influência direta sobre a aprendizagem e o desenvolvimento profissional do professor e, ao mesmo tempo, exerce influência indireta sobre a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos que esse professor ensina.” (SARTORI; PAGLIARIN, 2016, p.195). (Gomes, 2020, p. 34).

Almeida (2020) destaca a discrepância entre prática e teoria no cenário da prática pedagógica, na dificuldade de se alcançar a práxis. Nos relatos de professores entrevistados em sua pesquisa

Durante a pesquisa sobre “Os Caminhos e os Desafios da Práxis Pedagógica: Análise da Profissão Docente dos Professores dos Anos Iniciais”, foi possível perceber nas escritas dos professores suas preocupações em relação a organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico na perspectiva da práxis. Comentaram sobre as fragilidades sentidas ao efetivarem a prática pedagógica perante as situações vividas nos contextos escolares. Ressaltaram que os processos formativos inicial e continuado, nem sempre dão conta de formar o professor para trabalhar a diversidade apresentada diariamente na sala de aula, na qual eles continuamente precisam articular teoria e prática na ligeireza exigida pelas ações educativas e às vezes se perdem nesse processo. (Almeida, 2020, p. 21).

Almeida (2020) menciona ainda que:

A diversidade de situações que confere à prática pedagógica a obrigatoriedade de aprimoramentos regulares, imprime na sequência das definições sobre os processos formativos, novas concepções e rupturas conceituais e metodológicas conjugando interesses para definir os rumos da ação e profissão docente. (Almeida, 2020, p. 95).

E conclui com seu estudo que “[...] os caminhos e desafios da profissão docente são marcados pela abundância de fatores externos e internos que atrelam aos sentidos da docência, da formação de professores e dos modos de exercer a prática pedagógica, gerando identidades profissionais.” (Almeida, 2020, p. 96). Machado (2020) também sai em defesa da práxis pedagógica pois segundo ela

A práxis pedagógica ou prática pedagógica dá-se por meio da inter-relação de todos os sujeitos de uma determinada instituição, intencional, pois tanto os formadores quanto os que desejam ser formados estão implicados nessa ação necessária para a construção do conhecimento no espaço escolar. Tanto na educação básica quanto na superior essa prática visa à formação do indivíduo historicamente situado e deve proporcionar a sua conscientização. (Machado, 2020, p. 81).

Na sequência, evoca Franco (2012) para afirmar que a prática pedagógica:

[...] envolve posicionamento político nas ações e atitude crítico-reflexiva, promovida por meio do diálogo, da tomada de decisões, buscando responder às expectativas da sociedade e os anseios da comunidade escolar, tornando necessária a construção de novos saberes para a sua reconstrução (FRANCO, 2012). (Machado, 2020, p. 17).

Nesse sentido, Gomes (2020) referencia Carvalho (2006) para consolidar que:

Como uma dimensão da prática social mais ampla, a prática pedagógica reflexiva caracteriza-se, sobretudo, pelo trabalho coletivo entre sujeitos curiosos, inquietos e insatisfeitos com os resultados do seu próprio trabalho e que suspeitam que a diversidade do grupo é um ponto a explorar para enriquecerem a sua própria individualidade. A prática pedagógica reflexiva caracteriza-se, enfim, pelo seu caráter emancipatório e como fonte geradora de novos conhecimentos e/ou novas teorias. (Carvalho, 2006, p. 14). (Gomes, 2020).

Complementarmente, Damacena (2020) advoga sobre a importância social da prática pedagógica com o seguinte fragmento: “[...] a importância de uma prática pedagógica voltada a atender a necessidade do educando está em torná-lo um cidadão crítico, tendo essa consciência da sua importância para a transformação da sociedade a qual pertence.” (Damacena, 2020, p. 47). Fazendo com ele a defesa social da intencionalidade da educação escolar, baseada numa prática pedagógica orientada e transformadora.

4.3 Dimensão (Des)função Pedagógica

O que não foi objeto central de estudo, sem compor qualquer dos títulos das dissertações selecionadas, porém, mencionado por praticamente todas elas, e que por isso cabe aqui como categoria de análise a ser apontada, a (Des)função pedagógica é um tema presente e recorrente tanto na literatura quanto na prática. Tem origem no pensamento que confunde profissões, na ideia de que a figura do(a) coordenador(a) pedagógico(a) é o(a) bombeiro(a) que apaga os incêndios figurativos da escola, sejam eles entre alunos, professores, diretoria, pais e responsáveis, merendeiras, profissionais da limpeza, porteiros, enfim, por toda a comunidade escolar e as relações interpessoais que dela decorrem. Souza (2021), traz em seu texto de forma robusta que:

A compreensão do papel de coordenar o pedagógico na escola se mostra indispensável, pois geralmente tem sua ação confundida com aquele que está para ajudar o professor no desenvolvimento de suas tarefas e para atendimentos aos problemas cotidianos, ou seja, o papel mesmo de gestor do pedagógico fica no plano dos desejos, envolvido em “urgências da prática”. Há uma distorção do seu fazer profissional, que é reforçada pelos dificultadores: fragilidades da formação pedagógica em cursos de licenciatura e a não participação em formação permanente, fatores que implicam no planejamento e na execução de ações atendendo as reais necessidades pedagógicas da escola. (Souza, 2021, p. 43).

Gomes (2020) cita Macêdo (2016), que delibera sobre a função de coordenação pedagógica no seguinte fragmento:

A função de coordenação pedagógica encontra-se na atualidade em um momento de grande reafirmação e construção de sua profissionalidade. Reconhecido na literatura, e em alguns sistemas de ensino como o profissional, cuja tarefa é viabilizar a formação continuada dos professores na perspectiva de qualificação do Projeto Político Pedagógico, o coordenador pedagógico, não raras vezes, encontra-se posto diante do desafio de conquistar e consolidar o seu espaço de atuação. (Macêdo, 2016, p. 33). (Gomes, 2020, p. 35).

Uma das melhores pistas para se entender o porquê de a função de coordenação ser tão frequentemente mal interpretada, talvez seja a afirmação de Machado (2020), que alerta: “[...] não encontramos estudos que tratassem especificamente do desenvolvimento profissional dos Coordenadores Pedagógicos.” (Machado, 2020, p. 18). Sobre as principais dificuldades enfrentadas por coordenadores e coordenadoras Machado (2020) ressalta que

Embora o Coordenador Pedagógico inicie sua atividade profissional como docente, traga uma série de conhecimentos da formação inicial e da experiência como professor, ao ingressar no exercício da atividade de coordenação, sente-se desprovido do devido preparo para essa função, pois a formação inicial não dá conta de todas as suas necessidades formativas, dada a complexidade da realidade escolar, sendo necessário buscar, por meio da formação continuada, novos saberes capazes de subsidiar o trabalho na escola (Machado, 2020, p. 123).

Além disso, a autora destaca como problemática a situação na qual a figura do(a) coordenador(a) “[...] não vê uma boa aceitação imediata de seu trabalho e, principalmente, se a equipe da instituição associar sua prática pedagógica à fiscalização das atividades dos professores, o processo de adaptação torna-se mais lento, acarretando prejuízos ao desenvolvimento de seu trabalho.” (Machado, 2020, p. 129). Relacionado a isso está a sua afirmação sobre algumas terminologias como: “[...] supervisão; supervisão pedagógica; supervisão escolar; supervisão educacional; orientação pedagógica; coordenação pedagógica; coordenação de turno, de área e de disciplina.” (Machado, 2020, p. 39), ainda hoje serem usadas em distintos estados e escolas brasileiros. Ela considera importante grifar Vasconcellos (2002) quando:

Vasconcelos (2002) frisa que o supervisor não é nem deveria ser fiscal de professor, quebra galho, leva e traz recados, burocrata, ajudante da direção, generalista e outras tantas questões que fogem totalmente de sua verdadeira função na escola. No entanto, durante um longo período, ele cumpriu um papel prescrito e incorporou um fazer tradicional e técnico em suas atividades diárias na escola. (Machado, 2020, p. 39).

E alerta, alicerçada em sua seleção de bibliografia, que

Existe por parte de alguns Coordenadores, o desconhecimento da legislação sobre a profissão, então acabam se tornando meros cumpridores de tarefas burocráticas-resquícios herdados do tecnicismo – ou auxiliando a direção, comprometendo ainda mais a sua prática pedagógica (SAVIANI, 2008).” (Machado, 2020). E que disso decorre, por exemplo, a concepção de que “[...] a prática do Coordenador, muitas vezes, é marcada por situações e eventos que causam “[...] uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista [...] suas intencionalidades e seus propósitos são frustrados e suas circunstâncias o fazem responder à situação do momento, ‘apagando incêndios’ em vez de construir e reconstruir esse cotidiano [...]” (PLACCO; SOUZA, 2015, p. 47). (Machado, 2020, p. 131).

As subcategorias de análise em seu trabalho mostraram que

[...] a prática pedagógica de uma coordenadora apresenta inúmeros desafios e múltiplas dificuldades, sobretudo na fase inicial, quando o seu papel profissional ainda é marcado por um caminho muitas vezes incerto, e permeado de contradições em função da historicidade dessa função no meio educacional. A sobrecarga de trabalho e sentimentos como dúvida, tristeza, insegurança e angústia foram vivenciados pelas colaboradoras do estudo ao ingressarem na função, gerando muitas dificuldades em sua prática. (Machado, 2020, p. 133).

Como mudança ideal de cenário, Machado (2020) pontua que:

Na realidade, cabe ao coordenador orientar os docentes em questões de cunho pedagógico, trabalhar com a formação continuada e construir coletivamente o Projeto Político-Pedagógico da escola, entre outras funções pedagógicas. Entendemos que a ‘[...] a função de técnico-burocrático não é função inerente ao coordenador, mas às vezes é necessário exercê-lo’ (GEGLIO, 2009, p. 116) em algumas circunstâncias, sem, contudo, permitir que essas atividades se cristalizem e criem uma rotina na prática pedagógica desse profissional. (Machado, 2020).

Além disso, afirma:

[...] é fundamental o estabelecimento de um corpo de saberes específicos que o Coordenador Pedagógico deve possuir para exercer com eficiência o seu trabalho na escola, no entanto, ainda não existe uma formação inicial que possibilite uma definição precisa do arcabouço de saber padronizado para o exercício dessa atividade, razão pela qual essa função, embora existindo desde o período colonial, ainda não ocupa o status de profissão na esfera educacional. (Machado, 2020).

E conclui com o seguinte parágrafo:

Os dados produzidos durante o estudo apontaram a necessidade de profissionalização do Coordenador Pedagógico, a fim de que seu trabalho passe de mera função à profissão, com saberes específicos, sendo essencial para isso a definição de uma base

de conhecimentos, uma formação inicial em nível superior que possibilite a construção de saberes e competências que o habilitem a desempenhar essa atividade profissional com segurança, legislação reguladora, código de ética, conselho ou órgão análogo para garantir o acesso, a permanência ou não na profissão, entre outras questões. (Machado, 2020, p. 146).

As mesmas denúncias podem ser identificadas na escrita de Damacena (2020), no mais que completo fragmento:

[...] o que se percebe é que, nem sempre, o trabalho do coordenador se limita às suas atribuições. Este se desdobra em várias funções dentro da unidade escolar, pois em uma sociedade que passa por conflitos sociais e econômicos, acaba refletindo diretamente dentro da escola e acaba sobrando para o coordenador administrar esses conflitos que os alunos trazem e muitos outros que são comuns na adolescência, como conflitos amorosos, uso de drogas, violência (familiar e social) e conflitos familiares. Todas as mazelas sociais que afetam o educando, acabam ficando com o coordenador, seja trazido pelo próprio educando ou pelo professor, por mal comportamento em sala de aula. Além de todas essas demandas, este profissional também precisa atender as necessidades da escola como substituir professores, controlar entrada e saída de aluno, organizar e agendar horários, conversar com pais, ajudar o diretor em assuntos burocráticos, atender solicitação da secretaria, fazendo com que ele mal consiga parar, planejar e executar as atividades relacionadas as suas funções. Mal conseguem atender a professores, a se reunir com eles e, principalmente, realizar as atividades de formação continuada com o professor. Todas estas questões, não tem relação com a falta de experiência do coordenador, mas sim com excesso de trabalho não inerentes a sua função (Damacena, 2020, p. 60).

É possível constatar que a discussão não se esgota nessas autoras. Ela conta, por exemplo, dois anos depois, com as seguintes pontuações de Santini (2022):

Ainda hoje, a coordenação pedagógica, mesmo após todas essas transformações, apresenta desafios para consolidar-se como uma profissão predominantemente pedagógica, pois mesmo sendo exercida por docentes, continua, em muitos casos, como cargo/função política e com características ainda fiscalizadora, de controle e burocrática. Mesmo dentro da escola, a composição e definição de papéis entre a equipe gestora, não é simples. O coordenador compõe a equipe gestora, mas seu papel não substitui, justapõe ou opõe ao do diretor escolar ou assistente de direção. O mais comum hoje, ainda é identificarmos com frequência esse profissional desempenhando múltiplas funções na escola e, não é raro encontrarmos uma sobreposição de ações administrativas às pedagógicas, ficando em segundo plano uma de suas funções fundamentais: “cuidar da formação e do desenvolvimento profissional dos professores” (PLACCO, 2006, p.57). (Saltini, 2022, p. 34).

Além de sua referência à Pereira (2017):

Para Pereira (2017) o coordenador pedagógico no Brasil ainda tem hoje, como uma de suas principais pautas, o desafio de compreender o escopo do seu trabalho, uma das condições para que o vivenciem internamente e coletivamente e para que possa conquistar seu espaço (mais do que legítimo). A compreensão e interpretação de suas atribuições são condições para o desenvolvimento adequado de suas práticas, sem tais entendimentos da parte do próprio coordenador, ele seguirá à mercê e ficará à deriva dos acontecimentos da escola. (Saltini, 2022, p. 34).

Diante disso, uma conclusão sobre a atual situação de formação e atuação de coordenação pedagógica é uma realidade latente e pouco animadora. Apesar dos discursos otimistas sobre a tomada de consciência por coordenadores e coordenadoras sobre seu papel, e da árdua e processual conquista do seu reconhecimento no espaço educacional, diversas adversidades continuam surgindo no ambiente escolar, e essa figura é sempre a primeira posta em linha de frente “jogada aos leões”, mesmo carregando as carências da formação inicial e sendo vista, não raramente, como fiscalizadora pelo corpo docente ao qual apoia e pelo qual é responsável em termos de formação continuada.

5 PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA O ACOMPANHAMENTO DO TRABALHO DOCENTE

A abordagem da proposta a ser apresentada tem enfoque na multidisciplinaridade, pensar o planejamento letivo com temáticas similares que serão expostas e servirão de reforço mnemônico para os estudantes em áreas específicas de conhecimento, por meio do estímulo direto à atenção focada e também indireta, evocando a aprendizagem associativa. Ela conta com a percepção da figura docente e sua criatividade, com o apoio da coordenação pedagógica, para trazer distintos elementos com um mesmo propósito, que abordem a mesma temática em seu cerne, tanto no ambiente educativo, o momento sala de aula, quanto abrangendo uma sequência didática, numa turma ao longo de um período, com contextos diversos relacionados a um mesmo conhecimento.

Uma vez que existem inúmeras maneiras de chegar a um mesmo conhecimento, é razoável inferir também a existência de diversas maneiras de ensinar, de aprender e de avaliar a aprendizagem. A construção dos planos de aula e atividades com metodologias capazes de evocar as experiências prévias e paralelamente aprendidas resultam no estabelecimento de um relacionamento, de uma rede associativa, que consolidará a aprendizagem por referência, fixada na cognição pela rede neural mneumônica.

Nesse sentido, é justamente nesse momento que o coordenador pedagógico entra em cena, com o trabalho fundamental de mediação ampla em prol da interdisciplinar e da multidisciplinaridade, no planejamento pedagógico. Para fins de exemplificação, planejar áreas do conhecimento com temáticas relacionáveis, numa turma de 5º ano, combinar matemática e biologia, numa representação de sequência didática, realizada por meio de um plano de atividades, trazer a teoria de conjuntos em Matemática em combinação com o ensino da classificação dos seres vivos na Biologia.

Os assuntos são distintivamente específicos por suas áreas de conhecimento, porém relacionáveis, uma vez que o ato de classificar é também significa criar agrupamentos. Enquanto a biologia se aprofunda posteriormente no estudo dos seres vivos, a matemática se direciona para o como e o porquê um agrupamento é feito.

O que se encontra em larga escala na internet, por exemplo, são sugestões para a realização do trabalho interdisciplinar e multidisciplinar nas escolas por meio de projetos. A proposta aqui é pensar na elaboração dos planos de maneira constante, não apenas em projetos esporádicos. No artigo *Formação continuada: um estudo colaborativo com professores do*

Ensino Médio de Rondônia, que é um recorte de uma pesquisa de mestrado, os autores Freitas e Pacífico (2020) evidenciam que, por meio do trabalho coletivo e da reflexão, a efetivação da formação continuada dentro do espaço escolar é possível.

Para tal, discorrem tanto sobre os desafios enfrentados por docentes no dia a dia escolar quanto sobre a insuficiência estrutural do planejamento e da oferta de cursos de formação continuada oferecidos pelo poder público. Partem, então, para o levantamento das possibilidades de tornar a realização de cursos de formação continuada de maneira relevante.

A solução encontrada foi a criação de um plano de ação para que um plano de formação continuada pudesse ser construído por todos os envolvidos conjuntamente. Se aproximando do objetivo e para reforçar a ideia da coletividade, pontuam que: “Imbernón (2009) assevera que a troca de experiências entre os professores pode ser o caminho e que, como a troca de experiências faz com que um professor aprenda com o outro, isso os leva à resolução de problemas comuns a todos.” (Freitas; Pacífico, 2020, p. 144).

Dessa forma, grifando esse último termo, instaura-se aqui a inferência de que não apenas resolver problemas comuns, mas também criar cenários que por meio do trabalho colaborativo viabilizem uma prática pedagógica estreita, com um planejamento pedagógico conciso e que por ser coletivamente estruturado se torna mais completo.

Uma excelente referência de promoção das estratégias de mediação, por parte do coordenador pedagógico, do trabalho coletivo de professores, na elaboração das atividades de ensino e aprendizagem multidisciplinares, é a construção coletiva de um plano de ação. Para estabelecer a ligação com a coordenação pedagógica e atribuir de fato a responsabilidade à figura do coordenador:

[...] se discutiu a necessidade de se ter um profissional dentro da escola que seja responsável para atuar junto aos professores, organizar reuniões, oficinas, palestras e outros eventos que sirvam de formação para os professores. Após a discussão, ficou decidido que essa função seria da supervisora. Assim, caberia a ela a coordenação geral das ações do plano.” (Freitas, Pacífico 2020, p. 149).

Endossando e para caracterizar a proposta:

O trabalho em equipe, coletivo ou colaborativo não é tarefa fácil, mas é possível quando todos estão dispostos a crescer juntos. Como corrobora Imbernón (2011), as pessoas não aprendem de modo linear e cada pessoa aprende de uma forma diferente; deste modo, o processo de ensino e aprendizagem é algo complexo, entretanto essa complexidade se torna mais amena quando a formação é contextualizada e se adapta à realidade vivenciada pelo professor (Freitas, Pacífico, 2020, p.149).

Nesse caso, isso diz respeito a toda a comunidade escolar, o que retoma a proposição de relevância desse trabalho quanto ao subsídio de uma formação mais robusta e qualitativa para os estudantes que dela se beneficiam. Pensar estratégias de mediação para um trabalho coletivo e propor abordagens como a dialogicidade, são ações que competem à formação de pedagogos(as) coordenadores(as). Isso depende, porém, de uma formação síncrona entre o que diz a teoria dos regimentos sobre a formação de coordenadores(as) e o que é disposto e oferecido na prática em salas de aula das universidades.

Além disso, se faz presente a necessidade de que os cursos iniciais de formação de professores abordem e tragam a conscientização sobre a possibilidade de trabalho conjunto, da prática pedagógica coletiva em prol da aprendizagem. Isso deve ser feito combinando o trabalho docente de sala de aula com o trabalho da coordenação pedagógica, que pensam sequências didáticas, planos de atividades e aulas de maneira coletiva, orientados pela aprendizagem contextualizada e associativa.

Não obstante, os desafios para que as formações continuadas aconteçam de maneira bem planejada, contextualizada e significativa, precisam ser superados. Em se tratando do cenário educacional brasileiro, mudanças tanto físico-estruturais quanto psicológicas e imateriais, as tomadas de decisões baseadas num pensar organizado e crítico, colaborativo e agregador, aliadas ao suporte material, de uma gestão a nível governamental que se preocupa com a oferta de salários dignos aos docentes ao passo que cuida do alicerce, do arcabouço a partir do qual as instituições escolares são construídas e mantidas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando a problemática motivadora do trabalho elaborado “Como o desenvolvimento do trabalho da coordenação pedagógica acontece no âmbito da formação continuada e da prática pedagógica nas dissertações dos últimos cinco anos?”, foi possível constatar que diversos cenários se apresentam quando se trata da abordagem pretendida. Para que se chegue a uma compreensão elucidativa, é necessário, porém, que diversos outros fatores sejam considerados, não apenas em incidência, mas também como influências diretas no que diz respeito ao rastreamento da desenvoltura do trabalho de coordenação.

A partir dessa busca, é possível afirmar que o papel do(a) coordenador(a) escolar ainda não alcançou o devido reconhecimento pela comunidade escolar, seja por conta da falta de objetividade dos textos regulatórios sobre suas atribuições em leis estaduais diversas e assíncronas seja pela carência de conscientização desses próprios profissionais sobre o seu papel no ambiente escola. Essa falta de identidade garante que a atuação da coordenação continue sendo uma incógnita de difícil conceituação e acompanhamento. Sem qualquer registro específico de tratamento das questões de formação continuada e da prática pedagógica, um sistema que assegura uma “desobrigação” para com essas áreas, que são fundamentalmente pilares do trabalho da coordenação pedagógica.

Outra constatação a ser destacada é a de que o principal desafio enfrentado por docentes segue sendo a falta de apoio na formação inicial para lidar com os diversos cenários e contextos de adversidades a eles apresentados na prática docente. Aliado a isso, uma vez que a teoria advinda da formação inicial não é suficientemente objetiva e esclarecedora, a comunidade escolar deposita no(a) profissional de coordenação todas as suas expectativas de resolução de conflitos e situações diversas do ambiente escolar, com destaque para a direção que não raramente delega funções ao(à) coordenador(a) que não são necessariamente de sua responsabilidade.

Essa troca de papéis refletindo o contraste de responsabilidades, do que deveria ser e não é, e do que é, mas não deveria ser, acaba sendo o marco característico dos achados da pesquisa realizada.

Outra possível afirmação é a de que a interpretação equivocada, por parte do corpo docente, sobre a função desse profissional, uma situação que se perdura historicamente, tendo sua origem na falsa perspectiva de controle e fiscalização do trabalho de professores por parte do(a) coordenador(a) pedagógico(a), é um dos principais obstáculos para uma aproximação

entre essas imprescindíveis figuras do cenário escolar, uma barreira ao trabalho cooperativo em prol da aprendizagem qualitativa.

Inclusive, essa qualidade educacional é o subsídio da constatação de que um trabalho escolar coletivo fomentado pela intermediação de coordenadores, baseado principalmente no diálogo, proporciona um fazer escolar mais completo quando alicerçado pela aprendizagem associativa, o que culmina numa experiência educativa robusta para os estudantes a ela expostos.

O desenvolvimento do trabalho de coordenação no âmbito da formação continuada não é rastreável, porque ele sequer é visto como uma função de responsabilidade do(a) coordenador(a). Não há debates o suficiente nas salas de aulas de formação inicial, tal como não há debates no ambiente escolar, os docentes não remetem à coordenação suas demandas de formação continuada, ou melhor, de formação contínua, que é o que de fato ocorre, uma vez que professores iniciam suas formações nas universidades, e essas formações sucedem por toda a carreira profissional desses indivíduos, maturando junto às suas personalidades e configurando suas identidades profissionais.

Por outro lado, o desenvolvimento do trabalho da coordenação pedagógica no âmbito da prática pedagógica é ainda menos animador, pois sendo igualmente irastreável, indefinido e irreconhecível, é ainda incompreendido. Uma vez que a sala de aula é vista como o lugar do docente, e o que nela deve ocorrer não parece ser da conta da coordenação. As atribuições de mediação e orientação ficam apagadas, inutilizadas, como consequência dessa barreira, dos olhares desconfiados, do distanciamento entre docentes e coordenadores(as).

Uma adversária presente, que toma parte em ambos os casos é a falta de tempo. Nunca há tempo para a coordenação no espaço escolar. Não há tempo para vê-la, reconhecê-la, se dirigir a ela e muito menos entendê-la. Em decorrência disso, a ela tudo é atribuído, menos o que realmente a ela corresponde.

Dada a ciência empregada, perdura a expectativa de que os temas abordados não se esgotem aqui, visto que nem aqui começaram.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Nilvânia Cardoso. **Os caminhos e os desafios da práxis pedagógica: análise da profissão docente de professores dos anos iniciais**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). 114 p. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

BARROS, Maria Do Desterro Melo Da Rocha Nogueira et al.. Apontamentos históricos da trajetória do coordenador pedagógico no Brasil. **Anais VIII FIPED**. Campina Grande: Realize Editora, 2016.

CARVALHO, F. A. H. Neurociências e educação: uma articulação necessária na formação docente. **Trabalho, Educação e Saúde**, v.8, n.3, p.537-550, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v8n3/12.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2024.

Chaves, C. V. C. **A coordenação pedagógica como espaço de formação e reflexão sobre o ensino de ciências investigativo no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental**. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Distrito Federal). Repositório Institucional da UnB. 2020. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/38415>.

DAMACENA, Giomária Pereira. **Prática pedagógica de coordenadores de escolas municipais de Vitória da Conquista - Ba**. Dissertação (mestrado). 114f. Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020.

FRANCO DE LIMA, Ricardo. Compreendendo os Mecanismos Atencionais. **Ciênc. cogn.**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 113-122, nov. 2005. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180658212005000300013&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 05 ago. 2024.

FREITAS, S. L.; PACÍFICO, J. M. Formação continuada: um estudo colaborativo com professores do ensino médio de Rondônia. *Interações* (Campo Grande), **SciELO**, v. 21, p. 141–153, 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Cláudia Virgínia Roque de Carvalho. **A escola que queremos e a escola que fazemos**: uma análise dos saberes docentes e das práticas pedagógicas sob a perspectiva da gestão educacional. Dissertação (Mestrado profissional em gestão educacional). 90f. Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo - Rs, 2020.

RANKING da educação: Brasil está nas últimas posições no Pisa 2022; veja notas de 81 países em matemática, ciências e leitura **G1**, 05 dez. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/12/05/ranking-da-educacao-brasil-esta-nas-ultimas-posicoes-no-pisa-2022-veja-notas-de-81-paises-em-matematica-ciencias-e-leitura.ghtml>. Acesso em: 11 ago. 2024.

IZQUIERDO, Ivan. **Os Segredos do Cerebro Humano** (Globo News - Ciencia e Tecnologia). Youtube, 7 jan. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ci22v5uCi38>. Acesso em 23 abr. 2024.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo, SP: Atlas, 2003. p.44-73.

MACHADO, Mauricéia Silva da Trindade. **O Desenvolvimento Profissional de Coordenadores Pedagógicos**: construção de saberes e reconstrução da prática pedagógica no contexto escolar. Dissertação (Mestrado em Educação). 205 f. Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2020.

WIKIPEDIA. **NEUROCIÊNCIA**. Disponível em: <https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Neuroci%C3%Aancia>. Acesso em: 20 ago. 2024.

PARAÍSO, M. A. Currículo, desejo e experiência. *Educação & Realidade*, 34(2). 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/9355>. Acesso

em: 20 de abril de 2024.

PIRES, M.F.C. Reflexões sobre a interdisciplinaridade na perspectiva de integração entre as disciplinas dos cursos de graduação. **Revista do IV Circuito PROGRAD: As disciplinas de seu curso estão integradas?** UNESP. São Paulo, 1996.

SALTINI, Lisandra Cristina. **A escola como espaço privilegiado de formação pedagógica para o professor especialista: o papel do coordenador pedagógico.** Dissertação de Mestrado. 153f. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2022.

SISTEMA DE ENSINO POLIEDRO. Qual a diferença entre “interdisciplinar” e “multidisciplinar”? **Práticas Pedagógicas.** São Paulo. 16 mar. 2021. Disponível em: <https://www.sistemapoliedro.com.br/blog/qual-a-diferenca-entre-multidisciplinar-e-interdisciplinar/>. Acesso em: 02 abr. 2024.

SOUZA, Márcia Inês de. **A coordenação pedagógica e o professor articulador de aprendizagem: a dialogicidade em torno da prática educativa.** 2021. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Rondonópolis.

VENAS, R. F. A transformação da Coordenação Pedagógica ao longo das décadas de 1980 e 1990. **VI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade,** São Cristovão.

ATA DE APRESENTAÇÃO DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Aos nove dias do mês de setembro de dois mil e vinte e quatro às 15h30 horas, na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, foi realizada a apresentação do Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia do(a) graduando(a) **JHENYFER HELLEIN** perante a Banca Examinadora composta pelos(as) professores(as): Lanara Guimarães Souza e Cleverson Suzart e por mim Ronaldo Figueiredo Venas professor(a)-orientador(a) do Trabalho de Conclusão do Curso intitulado COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: PROMOVER E MEDIAR A

INTERDISCIPLINARIDADE E A MULTIDISCIPLINARIDADE NO PLANEJAMENTO DIDÁTICO DOCENTE.

Após a apresentação a Banca Examinadora divulgou os seus pareceres avaliando o referido trabalho monográfico, concluindo que o mesmo foi aprovado com média 9,0 (nove). E nada mais havendo a tratar, a sessão foi encerrada e eu lavrei a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos presentes:

Salvador, 09 de setembro de 2024.

Ronaldo Figueiredo Venas

Lanara Guimarães de Souza

Cleverson Suzart Sba

