



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASSUNCIÓN**  
**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y LA COMUNICACIÓN**  
**DOCTORADO EM CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**O PROCESSO DE ARTICULAÇÃO ENTRE A PRÁTICA E O  
DISCURSO EXERCIDO PELA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA  
EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL DE ITIÚBA–BAHIA/BRASIL**

Sandra Mara Valadares Castro Souza

Assunção – Paraguay

2022

Sandra Mara Valadares Castro Souza

**O PROCESSO DE ARTICULAÇÃO ENTRE A PRÁTICA E O  
DISCURSO EXERCIDO PELA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA  
EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL DE ITIÚBA–BAHIA/BRASIL**

Tese apresentada à UAA como requisito parcial para obtenção do título de licenciado(a), Doutora em Ciências da Educação.

Tutor: Dr. José Antonio Torres Gonzalez

Assunção – Paraguay  
2022

## FICHA CATALOGRÁFICA

Sandra Mara Valadares Castro Souza, 2022.

**O PROCESSO DE ARTICULAÇÃO ENTRE A PRÁTICA E O DISCURSO EXERCIDO  
PELA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA PÚBLICA  
MUNICIPAL DE ITIÚBA–BAHIA/BRASIL**

Asunción (Paraguay): Universidad Autónoma de Asunción, 2022

Tese doctorado em Ciências da Educação, 303 pp.

Lista de Referências: p. 128

1 Coordenação pedagógica 2 Atuação 3 Ensino-aprendizagem

Sandra Mara Valadares Castro Souza

**O PROCESSO DE ARTICULAÇÃO ENTRE A PRÁTICA E O DISCURSO  
EXERCIDO PELA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA  
MUNICIPAL DE ITIÚBA–BAHIA/BRASIL**

Esta Tese foi avaliada e aprovada para a obtenção do Título de Licenciado doutor(a) em Ciências da Educação pela Facultad de Ciencias de la Educación y la Comunicación da Universidade Autónoma de Assunção-UAA

Tese aprobada em \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_.

Tutor: Dr. Prof.: Dr. José Antonio Torres Gonzalez

Mesa Examinadora

Examinador(a): \_\_\_\_\_

Examinador(a): \_\_\_\_\_

Examinador(a): \_\_\_\_\_

Examinador(a): \_\_\_\_\_

Examinador(a): \_\_\_\_\_

Assunção – Paraguay

2022

Dedico estes estudos a todos (as) os coordenadores (as) que fazem parte da educação, que buscam proporcionar integração nas relações interpessoais, momentos de reflexão, unindo esforços, motivando a dinâmica escolar, com o objetivo de contribuir para uma educação de qualidade.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por guiar meus caminhos, me capacitar, sempre me conduzir com as devidas lições de amor, determinação e solidariedade;

Certamente esses agradecimentos não vão se estender a todas as pessoas que fizeram parte dessa importante fase da minha vida;

A minha família pelo apoio e incentivo, em especial ao meu filho Miguel e a minha mãe;

Ao meu orientador professor Dr<sup>o</sup> José Antonio Torres Gonzáles, pelos excelentes ensinamentos e correções, desde o projeto de pesquisa /tese. Em suas aulas não aprendi apenas ciência e metodologia, mas pude compreender mais sobre educação, responsabilidade e respeito para com cada indivíduo e suas singularidades;

A todos os professores que passaram ao longo da minha trajetória de estudante;

À Universidade Autônoma de Asunción, professores e administração;

A Acesso Educacional, em especial à Antônia;

Aos professores doutores da Banca avaliadora da tese, com suas contribuições e sugestões;

A Dr<sup>a</sup>. Dione Monteiro, que compartilhou ensinamentos preciosos e necessários para elaboração do projeto e tese;

Aos professores (as) doutores (as) que aprovaram e validaram meus questionários de pesquisa;

À coordenação pedagógica do município de Itiúba-Ba, profissionais que dedicaram seu tempo e contribuíram para que essa pesquisa se realizasse;

As duas amigas, as irmãs Lêda e Vânia, que sempre estão presentes em minha vida;

A todos (as) os colegas e amigos (as) que de alguma forma torceram por mim;

Sei que as palavras “Doutora em Ciências da Educação”, deixariam meu pai Mariano, com imenso orgulho de sua filha, meu maior exemplo de seguir optando pelos estudos;

A todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigada.

É importante lembrar que, antes de mais nada, a coordenação é exercida por um educador, e como tal deve estar no combate a tudo aquilo que desumaniza a escola: a reprodução da ideologia dominante, o autoritarismo, o conhecimento desvinculado da realidade, a evasão, a lógica classificatória e excludente [...] (Vasconcellos, 2009, p. 87).

## SUMÁRIO

Lista de figuras.....	X
Lista de abreviaturas.....	Xii
Resumen.....	Xiii
Resumo.....	Xiv
Abstract.....	Xv
INTRODUÇÃO.....	01
MARCO TEÓRICO.....	04
<b>CAPÍTULO 1</b>	
1 AÇÕES DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DAS MUDANÇAS INTRODUZIDAS PELA GESTÃO DEMOCRÁTICA.....	04
1.1 Uma abordagem sobre a origem e a caracterização da Gestão Democrática	04
1.2 Um breve relato histórico sobre a coordenação pedagógica	09
1.3 As ações da Coordenação pedagógica ocorrem de forma conjuntas e estão intimamente relacionadas com a Gestão Democrática.....	13
1.3.1 Ações da Coordenação pedagógica: um destaque para o Planejamento Escolar e o Projeto Político Pedagógico (PPP).....	18
<b>CAPÍTULO 2</b>	
2 FUNÇÕES DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS, A ESTRUTURAÇÃO DOS SETORES, OS PROJETOS E OS PROGRAMAS....	28
2.1 As principais funções do Coordenador Pedagógico.....	28
2.1.1 Uma função de destaque: a formação continuada dos professores.....	36
2.2 A estrutura da Gestão Educacional, os projetos e programas executados pela Coordenação pedagógica.....	42
2.2.1 A Base Nacional Comum Curricular - BNCC e os olhares para tal proposta no contexto educacional, na atualidade.....	53
<b>CAPÍTULO 3</b>	
3 A RELEVÂNCIA DA INTER-RELAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA COM O GESTOR E A COMUNIDADE ESCOLAR.....	56
3.1 A escola e suas inter-relações: espaço de socialização e cidadania.....	56
3.2 A coordenação pedagógica, o gestor e os professores no contexto das boas práticas de relacionamentos.....	60
3.2.1 A inter-relação entre professor e aluno: enaltecendo a relevância da afetividade e cognição; da disciplina e o diálogo.....	64
3.3 A inter-relação entre a coordenação pedagógica e a família.....	69
<b>CAPÍTULO 4</b>	
4 DESAFIOS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA, BEM COMO OS RESULTADOS DAS ATIVIDADES PLANEJADAS E DESENVOLVIDAS	



NAS ESCOLAS.....	75
4.1 Desafios presentes no contexto da gestão escolar.....	75
4.1.1 Principais desafios vivenciados no âmbito pedagógico.....	77
4.1.2 O desafio dos coordenadores pedagógicos frente à utilização das novas tecnologias, sobretudo, na atualidade, situação que ficou exposta com a Covid-19.....	83
4.2 Resultados das atividades planejadas e desenvolvidas nas escolas pelo coordenador pedagógico.....	90
<b>CAPÍTULO 5</b>	
5 MARCO METODOLÓGICO.....	95
5.1 Objetivo geral da Pesquisa.....	95
5.1.1 Objetivos específicos.....	95
5.2 O Desenho da Pesquisa.....	95
5.2.1 Enfoque e tipo de investigação.....	96
5.3 Lócus da pesquisa; Participantes.....	96
5.4 População e Amostra/Unidade de Análise ou Participantes.....	97
5.5 Técnica e instrumento(s) utilizado(s) para a coleta de dados.....	97
5.6 Procedimentos adotados.....	98
5.7 Técnicas de Análise e Interpretação dos dados. ....	98
<b>CAPÍTULO 6</b>	
6 ANÁLISE, INTERPRETAÇÃO E RESULTADOS DA PESQUISA.....	100
6.1 A Pré-análise, Exploração do Material e Tratamento dos Resultados.....	100
6.1.1 A Pré-análise .....	100
6.1.2 Exploração do Material.....	101
6.1.3 Tratamento dos resultados.....	116
CONCLUSÕES.....	125
RECOMENDAÇÕES.....	127
REFERÊNCIAS.....	128
APÊNDICES.....	147
ANEXOS.....	157

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Direcionamento estrutural da pesquisa.....	100
FIGURA 2 - Unidade de Registro/Código e Unidade Contextual (Ações da Coordenação pedagógica no âmbito da gestão democrática - Relacionamentos no compartilhamento de ações).....	102
FIGURA 3 - Mostrando o processo de codificação e categorização dos dados (Ações da Coordenação pedagógica no âmbito da gestão democrática - Relacionamentos no compartilhamento de ações).....	103
FIGURA 4 – Unidade de Registro/Código e Unidade Contextual (Ações da Coordenação pedagógica no âmbito da gestão democrática – A relevância do Planejamento Escolar).....	103
FIGURA 5 – Mostrando o processo de codificação e categorização dos dados (Ações da Coordenação pedagógica no âmbito da gestão democrática - A relevância do Planejamento Escolar).....	104
FIGURA 6 – Unidade de Registro/Código e Unidade Contextual (Ações da Coordenação pedagógica no âmbito da gestão democrática – O Projeto Político Pedagógico no espaço educativo).....	104
FIGURA 7 – Mostrando o processo de codificação e categorização dos dados (Ações da Coordenação pedagógica no âmbito da gestão democrática - O Projeto Político Pedagógico no espaço educativo).....	105
FIGURA 8 – Unidade de Registro/Código e Unidade Contextual (Coordenação pedagógica: atribuições, setores, programas e projetos – A formação continuada).....	105
FIGURA 9 – Mostrando o processo de codificação e categorização dos dados (Coordenação pedagógica: atribuições, setores, programas e projetos – A formação continuada).....	106
FIGURA 10 – Unidade de Registro/Código e Unidade Contextual (Coordenação pedagógica: atribuições, setores, programas e projetos – Os Projetos).....	107
FIGURA 11 – Mostrando o processo de codificação e categorização dos dados (Coordenação pedagógica: atribuições, setores, programas e projetos – Os Projetos).....	107
FIGURA 12 – Unidade de Registro/Código e Unidade Contextual (Coordenação pedagógica: atribuições, setores, programas e projetos – Os Programas).....	108
FIGURA 13 – Mostrando o processo de codificação e categorização dos dados (Coordenação pedagógica: atribuições, setores, programas e projetos – Os Programas)....	109
FIGURA 14 – Unidade de Registro/Código e Unidade Contextual (A inter-relação da Coordenação Pedagógica com outros segmentos sociais - A inter-relação com o gestor e a comunidade escolar).....	110
FIGURA 15 – Mostrando o processo de codificação e categorização dos dados (A inter-relação da Coordenação Pedagógica com outros segmentos sociais - A inter-	

relação com o gestor e a comunidade escolar).....	111
FIGURA 16 – Unidade de Registro/Código e Unidade Contextual (Coordenação pedagógica: desafios, atividades planejadas e desenvolvidas – Os desafios presentes)...	112
FIGURA 17 – Mostrando o processo de codificação e categorização dos dados (Coordenação pedagógica: desafios, atividades planejadas e desenvolvidas – Os desafios presentes).....	113
FIGURA 18 – Unidade de Registro/Código e Unidade Contextual (Coordenação pedagógica: desafios, atividades planejadas e desenvolvidas – (Atividades planejadas e desenvolvidas no contexto da participação coletiva).....	115
FIGURA 19 – Mostrando o processo de codificação e categorização dos dados (Coordenação pedagógica: desafios, atividades planejadas e desenvolvidas – Atividades planejadas e desenvolvidas no contexto da participação coletiva).....	116
FIGURA 20 – Perfil dos participantes da pesquisa.....	117

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

- APMF - Associação de Pais, Mestres e Funcionários
- BNCC - Base Nacional Comum Curricular
- CENP - Coordenadoria de Estudos de Normas Pedagógicas
- EJA - Educação para Jovens e Adultos
- IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação
- PAF - Plano de Ações Financiáveis
- PAR – Plano de Ações Articuladas
- PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
- PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola
- PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa
- PPP - Projeto Político Pedagógico
- PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
- PSE - Plano de Suporte Estratégico

## RESUMEN

Esta tesis tuvo como objetivo general analizar el proceso de articulación entre la práctica y el discurso ejercido por la coordinación pedagógica en la educación pública municipal de Itiúba-Bahia/Brasil. Como objetivos específicos fueron señalados: identificar acciones de coordinación pedagógica en la educación pública municipal de Itiúba-Bahia/Brasil frente a los cambios introducidos por la gestión democrática; describir las funciones de los coordinadores pedagógicos, la estructuración de los sectores y los programas/proyectos implementados; detectar la realización interrelacional de la coordinación pedagógica con los docentes, directivos escolares, la sociedad y las familias de los alumnos; indagar sobre los desafíos que enfrenta la coordinación pedagógica, así como los resultados de las actividades planificadas y desarrolladas en las escuelas. La metodología fue guiada por una investigación descriptiva con enfoque cualitativo, realizada entre mayo y julio de 2020, y la recolección de datos se realizó con el uso de cuestionarios aplicados a 10 coordinadores pedagógicos cuyas coordinaciones forman parte del Departamento Municipal de Itiúba (Bahía-Brasil). De esta forma, con la realización de esta investigación se encontraron resultados que se presentaron en los contextos teóricos y prácticos de la educación, en la interrelación entre los segmentos interno y externo de la escuela, tanto en el sector administrativo como pedagógico, lo que brindó la verificación que las Coordinadoras Pedagógicas logran mantener una buena articulación entre la práctica y el discurso ejercido, a pesar de que enfrentan algunos obstáculos en su desempeño, se verifica que existe empeño, empeño y deseos de transformar la Educación del municipio, requerimientos que se revelaron en la presente investigación.

**Palabras clave:** Coordinación pedagógica, Acción, Enseñanza-aprendizaje.

## RESUMO

Esta tese teve, como objetivo geral, analisar o processo de articulação entre a prática e o discurso exercido pela coordenação pedagógica na educação pública municipal de Itiúba-Bahia/Brasil. Como objetivos específicos foram apontados: identificar ações da coordenação pedagógica na educação pública municipal de Itiúba-Bahia/Brasil frente às mudanças introduzidas pela gestão democrática; descrever as funções dos coordenadores pedagógicos, a estruturação dos setores e os programas/projetos implementados; detectar a realização inter-relacional da coordenação pedagógica com os professores, os gestores escolares, a sociedade e a família dos estudantes; indagar sobre os desafios enfrentados pela coordenação pedagógica, bem como os resultados das atividades planejadas e desenvolvidas nas escolas. A metodologia foi norteada pela pesquisa de natureza descritiva com abordagem qualitativa, realizada entre os meses de maio a julho de 2020, sendo que a coleta dos dados, ocorreu com a utilização de questionários aplicados a 10 Coordenadores pedagógicos cujas coordenações fazem parte da Secretaria Municipal de Itiúba (Bahia-Brasil). Dessa forma, com a realização de tal pesquisa, foram constatados resultados que se apresentaram nos contextos teórico e prático da educação, na inter-relação entre os segmentos internos e externos à escola, nos setores tanto administrativos, quanto pedagógicos, que proporcionaram a comprovação de que os Coordenadores pedagógicos conseguem manter uma boa articulação entre a prática e o discurso exercido, muito embora enfrentem alguns obstáculos na sua atuação, é verificado que há empenho, compromisso e desejos de transformação da Educação do município, requisitos esses que se revelaram na presente investigação.

**Palavras-chave:** Coordenação pedagógica, Atuação, Ensino-aprendizagem.

## **ABSTRACT**

This thesis had, as a general objective, to analyze the process of articulation between the practice and the discourse exercised by the pedagogical coordination in the municipal public education of Itiúba-Bahia/Brazil. As specific objectives were pointed out: to identify actions of pedagogical coordination in municipal public education in Itiúba-Bahia/Brazil in the face of changes introduced by democratic management; describe the functions of pedagogical coordinators, the structuring of the sectors and the programs/projects implemented; detect the inter-relational realization of pedagogical coordination with teachers, school managers, society and the students' families; to inquire about the challenges faced by pedagogical coordination, as well as the results of activities planned and developed in schools. The methodology was guided by a descriptive research with a qualitative approach, carried out between May and July 2020, and data collection took place with the use of questionnaires applied to 10 pedagogical coordinators whose coordinations are part of the Municipal Department of Itiúba (Bahia-Brazil). In this way, with the accomplishment of this research, results were found that were presented in the theoretical and practical contexts of education, in the interrelation between the internal and external segments of the school, in both administrative and pedagogical sectors, which provided the verification that Pedagogical Coordinators manage to maintain a good articulation between the practice and the discourse exercised, even though they face some obstacles in their performance, it is verified that there is commitment, commitment and desires to transform the Education of the municipality, requirements that were revealed in the present investigation.

**Keywords:** Pedagogical coordination, Action, Teaching-learning.

## INTRODUÇÃO

A Coordenação Pedagógica tem uma relevante responsabilidade para o bom desenvolvimento da aprendizagem escolar. Isso implica um compromisso político, que direciona a competência profissional, refletindo, conseqüentemente, no trabalho docente em sala de aula. Essa realidade se faz presente em todas as instituições educacionais.

Cabe ressaltar, nessa perspectiva, que o Coordenador pedagógico, para Marçal e Arco-Verde (2014), tem um importante papel de articulador e integrador dos processos educativos que se constroem no interior da escola. [...] Hoje, no exercício de sua função, o coordenador é visto como um sujeito que pode contribuir de maneira significativa para que se realize na escola um ambiente educativo que favoreça o desenvolvimento da aprendizagem tanto dos alunos, quanto dos professores e dele próprio.

Assim, devem-se considerar as múltiplas funções e atividades desempenhadas pela Coordenação pedagógica, bem como a especificidade da composição da referida Equipe em cada cidade ou município como um fator que caracteriza o ambiente educativo em questão.

Com isso, vale salientar que a escolha do referido tema se fez necessária, primeiramente, por trazer uma realidade presente no âmbito da educação municipal, que, por sua vez, terá maior visibilidade por parte dos coordenadores pedagógicos e professores, bem como dos gestores escolares, educacional e municipal, o que, certamente, fortalecerá o funcionamento desse setor.

Depois, por abordar assuntos muito esclarecedores sobre a coordenação pedagógica, como: o desempenho da coordenação pedagógica em Itiúba, expondo, por outro lado, as mudanças advindas com a gestão democrática; as funções desempenhadas e a estrutura dos setores, os programas e projetos existentes; o trabalho de articulação feito com professores, bem como a formação continuada, planejamento e organização das propostas curriculares; a inter-relação da coordenação pedagógica com professores, gestores escolares, a sociedade e a família dos estudantes, além de mostrar os desafios enfrentados e os resultados das ações desenvolvidas.

Por fim, além de proporcionar uma reflexão sobre as práticas da Coordenação pedagógica do município de Itiúba, de uma forma coletiva, o que poderá estimular a inserção de novas propostas educativas, visando um modelo de coordenação pedagógica bem mais eficaz. Tal pesquisa, assim, é benéfica também para a Doutoranda pela ampliação do acervo de conhecimentos, dentre outros, das questões educacionais, científicas, epistemológicas e



metodológicas deste estudo.

Dentre os questionamentos supracitados abaixo, foi escolhida como questão problema investigativa neste estudo: Como ocorre o processo de articulação entre a prática e o discurso exercido pela coordenação pedagógica na educação pública municipal de Itiúba-Bahia/Brasil?

A temática abordada requer questionamentos norteadores essenciais para o desenvolvimento da abordagem do tema como:

Que ações da coordenação pedagógica são verificadas na educação pública municipal de Itiúba-Bahia/Brasil frente às mudanças introduzidas pela gestão democrática?

Quais são as funções dos coordenadores pedagógicos, a estruturação dos setores e os programas/projetos implementados?

De que maneira acontece a inter-relação da coordenação pedagógica com os professores, os gestores escolares, a sociedade e a família dos estudantes?

Quais são os desafios enfrentados pela coordenação pedagógica, bem como os resultados das atividades planejadas e desenvolvidas nas escolas?

Como Objetivo Geral foi apontado:

Analisar o processo de articulação entre a prática e o discurso exercido pela coordenação pedagógica na educação pública municipal de Itiúba-Bahia/Brasil.

E como Objetivos Específicos foram delimitados:

- Identificar ações da coordenação pedagógica na educação pública municipal de Itiúba-Bahia/Brasil frente às mudanças introduzidas pela gestão democrática;
- Descrever as funções dos coordenadores pedagógicos, a estruturação dos setores e os programas/projetos implementados;
- Detectar a realização inter-relacional da coordenação pedagógica com os professores, os gestores escolares, a sociedade e a família dos estudantes;
- Indagar sobre os desafios enfrentados pela coordenação pedagógica, bem como os resultados das atividades planejadas e desenvolvidas nas escolas.

Nesse aspecto, quanto à metodologia adotada, teve como tipo de pesquisa e abordagem qualitativa, inicialmente, uma revisão bibliográfica, foi realizada uma investigação de natureza descritiva, sendo aplicado questionário a 10 coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de Itiúba.

A presente tese, assim, compõe-se das partes que seguem: além dessa Introdução, no

Desenvolvimento, são abordados os seguintes assuntos “Ações da coordenação pedagógica no contexto das mudanças introduzidas pela gestão democrática; Funções dos coordenadores pedagógicos, a estruturação dos setores, os projetos e os programas; A relevância da inter- relação da coordenação pedagógica com o gestor e a comunidade escolar; Desafios da coordenação pedagógica, bem como os resultados das atividades planejadas e desenvolvidas nas escolas”. Em seguida, constam o Marco Metodológico; a Análise, interpretação e resultados da pesquisa. Conforme a Análise de Conteúdo de Bardin com a Pré-análise, Exploração do Material e Tratamento dos Resultados. Por último, seguem-se as Conclusões da Tese.

## **MARCO TEÓRICO**

### **1 AÇÕES DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DAS MUDANÇAS INTRODUZIDAS PELA GESTÃO DEMOCRÁTICA**

Este Capítulo apresenta as transformações ocorridas, abordando a origem e a caracterização da Gestão Democrática, bem como introduz um breve relato histórico sobre a coordenação pedagógica, mostrando suas ações e a forma conjunta, relacionada, intimamente, com a Gestão Democrática, por fim, dentre outras ações, são enfatizadas atividades, como o Planejamento Escolar e o Projeto Político Pedagógico (PPP). Tal explanação, mesmo de forma mais ampla, tem reflexo, ou melhor, vem demarcando caminhos na educação, sobretudo, na atuação da coordenação pedagógica de Itiúba-Bahia.

#### 1.1 Uma abordagem sobre a origem e a caracterização da Gestão Democrática

Priorizou-se, a princípio, destacar o conceito de Coordenação pedagógica, bem como abordar as transformações ocorridas na gestão escolar, no decorrer dos tempos, também apontar alguns aspectos que ligam a Gestão Democrática à Coordenação pedagógica, para, sequencialmente, focalizar as ações da coordenação pedagógica, enfatizando o Planejamento e o Projeto Político Pedagógico (PPP).

O conceito de coordenação pedagógica possui outros significados. Para Bechara (2011), coordenar é dispor, segundo certa ordem e método, é organizar, arranjar, de outra forma, “é orientar, dirigir o trabalho de uma equipe” (p. 362). Outra concepção é proferida por Azevedo et al. (2012), para os quais “a função da coordenação pedagógica é gerenciar, coordenar e supervisionar todas as atividades relacionadas com o processo de ensino e aprendizagem, visando sempre à permanência do aluno com sucesso” (p. 22).

A coordenação pedagógica, nesse viés, pressupõe o esforço de se caminhar junto, intimamente relacionada com ação intencional, não devendo ser desarticulada nem fragmentada. A coordenação do trabalho pedagógico, dessa forma, deve ser pautada em ações mútuas, no contexto de uma gestão democrática e libertadora que se distancia de métodos individuais centrados na figura de um líder autoritário. (Vasconcellos, 2009).

Dessa maneira, observa-se que a coordenação pedagógica está presente no espaço

educativo com o propósito tanto de transformar e desenvolver o processo pedagógico, quanto de atar ou aproximar vivências de diversos agentes em volta dos saberes, sobretudo dos educadores e educandos. Sobre tal questão, Libâneo (2008) argumenta que coordenar é uma tarefa que canaliza o esforço coletivo das pessoas para os objetivos e metas estabelecidos. O referido autor considera a coordenação um aspecto da direção, significando a articulação e a convergência do esforço de cada integrante de um grupo, visando atingir os objetivos com responsabilidade de integrar, liderar, encadear o trabalho de diversas pessoas. O sentido do coordenador, assim, tem relação com um agente também formador no processo pedagógico, que une a escola, o professor e o aluno.

Frente às definições apresentadas, pode-se entender que o conceito de coordenação, além de incluir a necessidade de orientação, de organização, de aplicação de diretrizes, implica a participação de outros segmentos dentro e fora da escola, implica também o compartilhar de ações que se expressam em inúmeras práticas no ambiente escolar, tanto aquelas pertinentes ao contexto administrativo, quando as ações interpessoais, pedagógicas e culturais, vivenciadas no ambiente escolar.

No concernente às mudanças de paradigmas vivenciadas pela Gestão escolar, historicamente, os fatos arrolados trazem um esclarecimento de como ocorreu a mudança de uma gestão Conservadora para a denominada Gestão Democrático-participativa, o que, conseqüentemente, reflete na atuação da Coordenação pedagógica no espaço educativo.

Desse modo, vale salientar que após a redemocratização do país e, conforme Freitas (2000), com a política nacional sob o controle do espírito neoliberal, dos anos 80, abriu-se um campo para que a educação fosse constituída a partir da realidade escolar e de suas necessidades. Passou-se a adotar a descentralização administrativa e gestão escolar participativa, já de cunho democrático. No final do século XX, como resultado, foram testemunhadas várias mudanças na política administrativa da educação brasileira, que redundaram em maior participação da sociedade, inclusive com responsabilidade financeira, com formas de gerenciamento escolar, aparentemente mais democráticas.

Segundo Kuhn (apud Lück, 2006), a gestão surge como superação das limitações do conceito de administração, como consequência de uma mudança de paradigma, ou seja, como consequência de uma nova visão de mundo e, de como se compreende e reage frente à realidade. Reafirmando a ideia de mudança de paradigma, Lück (2000) expressa que:

É no contexto desse entendimento, que emerge o conceito de gestão escolar, que ultrapassa o de administração escolar, por abranger uma série de

O processo de articulação entre a prática...6 concepções não abarcadas por este outro, podendo-se citar a democratização do processo de construção social da escola e realização de seu trabalho, mediante a organização de seu projeto político-pedagógico, o compartilhamento do poder realizado pela tomada de decisões de forma coletiva, a compreensão da questão dinâmica e conflitiva e contraditória das relações interpessoais da organização, o entendimento dessa organização como uma entidade viva e dinâmica, demandando uma atuação especial de liderança e articulação, a compreensão de que a mudança de processos educacionais envolve mudanças nas relações sociais praticadas na escola e nos sistemas de ensino (p. 16).

Diante de tal afirmação, a educação tem um grande embate modificar o modelo tradicional e conservador que ainda permeia a sociedade para uma visão de gestão participativa, capaz de transformar os alunos em cidadãos atuantes na vida social. Nesse processo, mais uma vez, Lück (2000) advoga que a modificação de consciência está agregada à substituição da visão de administração pelo de gestão. Deve-se ressaltar que não é apenas uma mudança terminológica, e sim, de uma essencial modificação de atitude e orientação conceitual. Essa prática promove alterações nas relações de poder, nos métodos e na organização escolar em si, e não apenas de reformulações, como se sucedia com a administração científica.

Pressupõe-se, no âmbito dessa discussão, a necessidade de se reconhecer que a mudança paradigmática resulta na alteração dos princípios de orientação e percepção do trabalho da equipe diretiva, passando de uma ótica conservadora, centralizadora para uma ótica descentralizadora, interativa, por meio de uma ação conjunta, de trabalho participativo. (Lück, 2000), nesse sentido, ressalta que:

Segundo este novo paradigma, entende-se que os problemas são globais e complexos, em vista do que ações locais e tópicos, em desconsideração ao conjunto de que fazem parte, são ações inconsequentes, no sentido de transformar a escola e mover sua prática social voltada para o desenvolvimento. Em decorrência, a qualidade da educação não poderia mais ser promovida pelo enfoque administrativo, pelo qual se garantiriam recursos e se promoveriam ações concentradas em determinados focos prioritários e isolados, na expectativa de que viessem a repercutir no conjunto. Portanto, tal entendimento implicaria a realização de ações conjuntas, para as quais todos

O processo de articulação entre a prática...7  
os participantes do contexto escolar deveriam concorrer (p. 16).

A gestão da escola, nessa nova concepção, precisa trabalhar de forma integrada e efetiva com todos os setores do processo educativo, a fim de possibilitar à escola maior grau de autonomia, participação e cooperação, de forma a garantir o padrão adequado de qualidade do ensino ministrado.

Logo, deduz-se que a transformação da gestão conservadora para a democrática tem efeito positivo, evidentemente, na atuação da Coordenação pedagógica, visto que, nas ações cotidianas, ambas atuam juntas, objetivando o bom desempenho educacional, mesmo se reconhecendo que a gestão escolar precisa ainda se ajustar a essa nova dinâmica, que cobra maior participação e atuação de todos os segmentos envolvidos.

No que se refere às características da Gestão escolar democrático-participativa, da mesma forma, a coordenação pedagógica compartilha com elas, visto que o diretor e o coordenador atuam como gestores e desenvolvem atividades que apesar de serem distintas, têm uma ampla relação no cotidiano escolar.

Nessa perspectiva, caracteriza a Gestão em foco com práticas essenciais para qualquer conjuntura, dentre outras: a participação e a autonomia, que marcam a atuação dos seus participantes. Segundo Lück (1998), “o conceito de gestão já pressupõe, em si, a ideia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas que analisam situações, decidem sobre seu encaminhamento e agem sobre elas em conjunto” (p. 15). Paro (2010), por sua vez, em concordância com o argumento anterior, defende que “gestão democrática da escola, a expressão revela que necessariamente está implícita a participação da população em tal processo” (p. 15).

A gestão democrática, dessa forma, compõe da participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, com o propósito maior de garantir a qualidade da educação para todos os educandos e, conseqüentemente, formar indivíduos críticos, criativos e participativos.

Nesse sentido, segundo afirmação de Lück (2009):

A escola é uma organização social constituída pela sociedade para cultivar e transmitir valores sociais elevados e contribuir para a formação de seus alunos, mediante experiências de aprendizagem e ambiente educacional condizentes com os fundamentos, princípios e objetivos da educação. O seu ambiente é considerado de vital importância para o desenvolvimento de aprendizagens significativas que possibilitem aos alunos conhecerem o

O processo de articulação entre a prática...8  
mundo e conhecerem-se no mundo, como condição para o desenvolvimento  
de sua capacidade de atuação cidadã (p. 20).

Assim, a gestão democrática da educação é, concomitantemente, transparência e impessoalidade, autonomia e participação, bem como liderança e trabalho coletivo, além de representatividade e competência. Assim, a gestão democrática se constitui por meio das instâncias colegiadas, como: Conselho Escolar, Conselho de Classe, Grêmios Estudantis e Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF). Tais órgãos colegiados, para tanto, devem assumir funções tanto de apoio à direção, quanto devem ser consultados, participar também nas deliberações sobre assuntos que digam respeito ao cotidiano escolar. Como aprova Goergen (2013), “a gestão educacional é, por definição, um trabalho de equipe” (p. 36):

A gestão participativa consiste no envolvimento de todos os que fazem parte direta ou indiretamente do processo educacional no estabelecimento de objetivos, na solução de problemas, na tomada de decisões, na proposição de planos de ação em sua implementação, monitoramento e avaliação, visando melhores resultados do processo educacional. (Lück, 2006, p. 22).

O funcionamento ou atuação da gestão democrática requer a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, proporcionando espaços à pluralidade de ideias e diálogos, bem como respeitando as opiniões e visões educacionais trazidas por cada um, enfim, delegando poderes com o propósito de pôr em prática a colaboração para a aprendizagem significativa do aluno. Dessa forma, somente por meio de uma gestão verdadeiramente democrática a escola poderá cumprir com sua função social.

De outra forma, verifica-se que a autonomia compõe as ações da gestão escolar democrático-participativa que se relaciona, por sua vez, com a participação efetiva dos segmentos interno e externo da escola.

Deve-se salientar que uma das principais características da autonomia no espaço escolar é a vivência de práticas estabelecidas por todos os segmentos, bem como a conscientização dos princípios estabelecidos no projeto pedagógico, para que os segmentos saibam dos ideais e das posturas da unidade escolar em meio à sociedade. Nesse aspecto, “a autonomia impõe um novo padrão de política, planejamento e gestão educacionais, tanto do ponto de vista da escola como dos sistemas de ensino” (Neves, 1995, p. 97):

A luta pela autonomia da escola insere-se numa luta maior pela autonomia no seio da própria sociedade. Portanto, é uma luta dentro do instituído, contra o

instituído, para instituir outra coisa. A eficácia dessa luta depende muito da ousadia de cada escola em experimentar o novo caminho de construção da confiança na escola e na capacidade dela resolver seus problemas por ela mesma, confiança na capacidade de autogovernar-se (Gadotti, 1995, p. 202).

A autonomia, assim, é sempre de um coletivo, isto é, a luta por espaço de decisão e vivência das ações de um grupo que planeja e tem uma intenção ao planejar. Para tanto, essa coletividade, no ato de planejar, propicia uma identidade, o que significa uma maior autonomia em suas práticas. Dessa forma, as escolas devem nortear-se por atitudes que levem a gestão escolar e todos os segmentos ao verdadeiro sentido da autonomia no espaço educativo (Gadotti, 1995).

É percebido, nessa esfera, que a autonomia vivenciada no espaço escolar contribui para que todos os atores envolvidos (professores, profissionais da educação, gestores, coordenadores e estudantes) tenham condições de dialogar, aprender e construir coletivamente uma escola favorável a todos. Barroso (1995), nesse contexto, sustenta que a autonomia, embora marcada por um princípio relativo, sua significativa vivência contribui para que a comunidade escolar possa se organizar, frente a seus anseios e suas percepções.

Vale observar que uma instituição educacional que se fundamenta por meio dos princípios da gestão democrática tem como fim desenvolver a autonomia dos sujeitos de forma que esses tenham responsabilidade pelo social e ações praticadas no cotidiano da escola (Barroso, 1996). Nessa mesma concepção de escola, necessário se faz a existência de ações voltadas à criticidade bem como ao diálogo, visando proporcionar situações que se articulem ao cotidiano dos alunos e que os mesmos possam levar, a partir de exemplos democráticos na escola, tais perspectivas para as práticas sociais.

Depreende-se, assim, que as mudanças ocorridas na forma de gestão, a relevância da descentralização, da participação e a autonomia, como experiências cotidianas que caracterizam a gestão democrática têm reflexos e fundamentam também as ações desenvolvidas pela coordenação pedagógica.

## 1.2 Um breve relato histórico sobre a coordenação pedagógica

Esta rápida explanação sobre a caminhada histórica da coordenação pedagógica, visa delimitar um marco que se estabeleceu a partir de 1980, quando foi substituída a supervisão



pedagógica, a qual era caracterizada pelo papel fiscalizador de professores, e estava totalmente relacionada com o curso de Pedagogia e a Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/71, outorgada em pleno regime autoritário.

Assim, o citado percurso histórico é demarcado da década de 70, passando pelos anos 80 e sendo consolidada, como “coordenação pedagógica”, propriamente no período de 1990, por meio da nova Lei de Diretrizes e Bases nº. 9394/96, passando a ter um papel de articuladora dentro do espaço escolar.

É necessária a compreensão de que as mudanças mais significativas ocorreram bem mais na década de 1970, visto que, frente às pressões do mercado de trabalho, em 1969, foi emitido o parecer CFE nº 252, do Conselheiro Valnir Chagas, que tinha como objetivo instituir a formação do professor para o ensino normal (licenciado), e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção dentro das escolas e do sistema escolar. Desse modo, o curso de Pedagogia sofreu uma redefinição.

Segundo Aguiar et al. (2006), havia um interesse em provocar mudanças estruturais nas licenciaturas e, por isso, tudo se direcionava para a extinção do curso de Pedagogia, quando foram aprovadas no CFE as Indicações n. 67/68/1975 e nº 70/71/1976, que apontavam, respectivamente, para a necessidade de Estudos Superiores de Educação, Formação Pedagógica das Licenciaturas, Preparo de Especialistas em Educação e Formação de Professores de Educação Especial.

Vasconcellos (2009), citando Urban (1985), esclarece que:

A Supervisão Educacional foi criada em um contexto de ditadura. A Lei 5.692/71 instituiu como serviço específico da Escola de 1º. e 2º. Grau (embora já existisse anteriormente). Sua função era, então, predominantemente tecnicista e controladora e, de certa forma, correspondia à militarização Escolar. No contexto da Doutrina de Segurança Nacional, adotada em 1967 e no espírito do AI-5 (Ato Institucional n. 5) de 1968, foi feita a reforma universitária. Nela situa-se a reformulação do Curso de Pedagogia. Em 1969 era regulamentada a Reforma Universitária e aprovado o parecer reformulador do Curso de Pedagogia. O mesmo preparava predominantemente, desde então, “generalistas”, com o título de especialistas da educação, mas pouco preparava para a prática da educação. (p. 5).

Verifica-se, com isso, que a partir da lei 5.692/71 ocorreu uma nova regulamentação da organização das atividades docentes e não-docentes dentro da instituição escolar, dentre elas, destaca-se a de supervisor pedagógico, que, com um perfil marcado pelo contexto do

autoritarismo militar e um tecnicismo, tinha influência na área pedagógica, passando, dessa forma, a ter um papel importante no desenvolvimento do trabalho docente na escola.

Saviani (1999), nesse contexto, argumenta que, a partir da Lei, nº. 5.692/71, a organização escolar passou a enfatizar a importância dos especialistas, colocando-os na condição de programadores e supervisores do corpo docente, na posição de executor. Surge, assim, uma nova visão de supervisão escolar que objetiva dar orientação pedagógica aos mais jovens, orientação, fiscalização, controle. Com a supervisão, firma-se a divisão do trabalho escolar. Nesse período, o país vivia sob a Ditadura Militar, momento autoritário e controlador.

Pretende-se, dessa forma, a eficiência da tarefa educativa pelo controle do trabalho docente e a função do supervisor escolar solidifica-se com o estigma da fiscalização, imposição e controle, a fim de garantir o papel da escola como “reprodutora da sociedade de classes e reforçadora do modo de produção capitalista” (Saviani, 1995, p. 27). A supervisão escolar torna-se função atrelada aos interesses e decisões impostas pelo poder, indiferente às necessidades da comunidade escolar.

Esta época é marcada pela desqualificação e pela fragmentação do trabalho docente, pois o educador passa a ser um mero transmissor do conhecimento, considerado como verdadeiro pelos sistemas de ensino brasileiros em parceria com os Estados Unidos da América. Essa prática, denominada de educação bancária por Paulo Freire “deforma a necessária criatividade do educando e do educador” (1996, p.27), e limita a atuação do Supervisor Escolar:

Ao longo da década de 1980, veremos uma mudança no cenário político, com os movimentos de professores articulando-se em torno da reformulação das diretrizes da pedagogia, o movimento pelas “Diretas já” que ganhou as ruas em 1983-1984, a eleição indireta de Tancredo Neves em 1985 e a promulgação, em 1988, da Constituição Federal, que mostravam que uma nova mentalidade de liberdade unia as pessoas em torno da busca de conquistas sociais. Portanto, passaram a ser cada vez menos aceitas as práticas autoritárias. (Venas, 2012, p.5).

Venas (2012) complementando a informação anterior, afirma que:

Assim, alguns estados começam, já em meados dos anos 80, a utilizar o termo coordenador pedagógico, que assumiria a função antes desempenhada pelo supervisor pedagógico. Apesar de continuar amparada na lei nº 5.692/71, a

nomenclatura de supervisor pedagógico começa a entrar em desuso, sendo utilizada, em seu lugar, a denominação de coordenador pedagógico, situação esta que somente será mais claramente definida a partir dos anos 90, com o advento da Lei nº 9394/96 (p. 7).

Vale enfatizar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 compatibilizava-se com os interesses do mercado, estando em conformidade com os objetivos do Banco Mundial para o qual passava a orientar o que deveria ser alterado na legislação, assim, entre outras reformas que deveriam ser executadas no sistema educacional brasileiro. Silva (2002), nesse contexto, esclarece que, de acordo com a minuta de negociações do manual de operacionalizações para implantação de projetos educacionais, confeccionada pelo Banco Mundial, era exigido:

O aumento de tempo escolar, a ampliação da duração do ciclo escolar, o aumento da capacidade de aprendizagens dos alunos, o apoio à educação pré-escolar, a melhoria do ambiente de sala de aula, o apoio aos sistemas de saúde e de nutrição, a melhoria da capacitação dos docentes, a maior capacitação em habilidades pedagógicas e incrementos para ensinar, a reestruturação administrativa e organizacional com desmembramento do sistema, o desenvolvimento das competências administrativas, criação do sistema de avaliação por desempenho, o provimento de sistemas de informações que contemplem eficiência organizacional, a persuasão dos pais acerca do valor da educação e a mobilização da comunidade para proventos econômicos (Silva, 2002, p. 83).

Infere-se, com a citação anterior, que a presença sistemática do Banco Mundial na formulação das políticas educacionais foi definindo como uma forma de pensar sobre os elementos que organizam a vida escolar, fundamentando-se em uma lógica de produção que nutria o sistema capitalista e reforçava os ideais neoliberais, sem, algumas vezes, perceber que os próprios coordenadores pedagógicos passaram a assumir a prática neoliberal como único caminho a ser percorrido.

Dessa maneira, passaram a assumir as funções pertinentes ao coordenador pedagógico, incubindo-se de executar atividades técnicas de controle, desenvolvendo, quase sempre, funções alheias à sua formação e ao seu papel. Isso fez com que o coordenador pedagógico vivenciasse uma situação de desconforto, visto que havia também sob a sua responsabilidade o encargo sobre o resultado do ensino-aprendizagem alcançado pelos

alunos.

### 1.3 As ações da Coordenação pedagógica ocorrem de forma conjuntas e estão intimamente relacionadas com a Gestão Democrática

No que tange, mais concretamente, as ações conjuntas entre a coordenação pedagógica e a ligação íntima com a Gestão Democrática, torna-se necessário, *a priori*, destacar a escola como espaço educativo, socializador e democrático, desse modo, a existência de uma boa relação entre gestão escolar e coordenação pedagógica é primordial, a fim de que se alcance a aprendizagem, bem como o sucesso escolar dos estudantes.

A coordenação pedagógica no compartilhar dos serviços de forma conjunta no contexto da Gestão Democrática, revela uma compreensão de que tanto gestão escolar quanto a coordenação pedagógica executam tarefas conjuntas. Sobre tal questão, Libâneo et al. (2011) afirmam que dirigir e coordenar significa assumir, no grupo, a responsabilidade por fazer a escola funcionar mediante o trabalho conjunto, para tanto, é preciso reconhecer que as ocupações de cada segmento têm características distintas, mas genuinamente interativas. Para Lück (2007), “Portanto, quando se pensar em algum setor da escola, deve-se pensar em suas relações com os demais setores, bem como com a comunidade” (p. 10). Sendo assim, aborda a coordenação pedagógica e sua estreita relação com a gestão, conceitos e reflexões em torno do trabalho de tal equipe, que sofre diuturnamente influência de diferentes tipos de gestões escolares.

Entende-se, com isso, que sem o comprometimento de todos os atores envolvidos não há como se desenvolver o processo de construção coletiva e democrática. É uma incumbência de todos os envolvidos no processo educacional a garantia do acesso, permanência e qualidade do ensino, exercício da cidadania, desse modo, todos têm o direito e mais ainda o dever de participar das construções coletivas (Silva, 2014).

No âmbito dessa questão, Libâneo et. al. (2011), corroborando com a argumentação anterior, explicitam que:

O diretor coordena, organiza e gerencia todas as atividades da escola, auxiliado pelos demais elementos do corpo técnico-administrativo e do corpo de especialistas. Atende às leis, aos regulamentos e às determinações dos órgãos superiores do sistema de ensino e às decisões no âmbito da escola assumidas pela equipe escolar e pela comunidade (p. 341).

Logo, evidencia-se, pelas atribuições citadas, que a existência de uma relação da gestão com a coordenação pedagógica é de fundamental importância no cotidiano escolar, a fim de que sejam alcançados a aprendizagem e o sucesso escolar dos discentes.

Assim, a coordenação pedagógica no compartilhar dos serviços de forma conjunta no contexto da Gestão Democrática remete à existência. Indispensável de uma coerência entre os atores da escola e suas devidas ações conscientes. Como conhecedores de suas funções, os profissionais da educação poderão deleitar-se das possibilidades que o cargo oferece e o mais relevante é fazer a articulação dessas na prática educacional. Desse modo, a articulação da coordenação com a gestão é fundamental. Quando não ocorre tal articulação diversos impasses surgem na prática educativa, podendo comprometer o trabalho do coordenador (Barros e Eugênio, 2014).

No eixo dessa discussão, Soares (2012) advoga que uma gestão, fomentada na parceria, na democracia e no envolvimento de toda comunidade escolar, pode garantir ao coordenador pedagógico que ele tenha autonomia na organização do trabalho pedagógico, conforme preconiza as orientações da LDBEN 9394/96, quando delega ao diretor da escola a tarefa de constituir uma gestão democrática e participativa. Porém, tem se observado muitos gestores encontrando dificuldades para implantar essa tão desejada gestão, muitas vezes, as dificuldades são decorrentes da rotina ora estabelecidas no cotidiano educativo.

Placco et al. (2012) salientam que, no exercício profissional do coordenador pedagógico, há predominância de tensões de três naturezas e origens, que são: as internas à escola, que derivam das relações com o diretor, os professores, pais e alunos, como também as externas à escola, que são decorrentes das relações com o sistema de ensino e a sociedade, principalmente quando o responsabilizam pelo rendimento ruim do aluno nos processos de avaliação externa, e ainda, uma terceira tensão se origina nas próprias visões, necessidades e expectativas do profissional em se tratando da sua função e as necessidades da escola e da educação.

Nessa perspectiva, para Rabelo (2009), necessário se faz que o coordenador estabeleça o que é de sua atribuição ou não no corpo complexo que é o núcleo gestor das escolas. Dessa forma, a transferência de responsabilidade de um sujeito e outro da gestão escolar é sempre uma prática recorrente. Para tanto, o Coordenador pedagógico, nesse contexto, deve ser capaz de dizer não, quando preciso for, sem perder a articulação necessária entre os membros que compõem a gestão da escola.

Pode-se deduzir, portanto, que o bom trato do coordenador com os demais profissionais da comunidade escolar, incluindo gestão e professores, é condição essencial para se consolidar de fato uma gestão democrática. Para Soares (2012), a ação do coordenador pedagógico em conjunto com a direção escolar contribui para que ocorra o desenvolvimento de ações pedagógicas coletivas. Tal caminho faz muita diferença, haja vista que educação se constrói em parceria e coletividade, postura inerente ao gestor escolar. Assim sendo, acredita-se na possibilidade de um trabalho coletivo gerenciado pela direção da escola e organizado pelo coordenador pedagógico, envolvendo todos os segmentos da escola e da comunidade escolar, com a participação de todos.

Tal crença é válida e aprovada pela gestão democrática, muito embora existam fatores até aqueles que envolvem recursos materiais para a manutenção das atividades da coordenação que distanciam coordenadores e gestores em grande parte das escolas brasileiras. Nesse aspecto, continua latente a observação de que forma ocorre a atuação da coordenação, verificando-se, por sua vez, o que é feito ou o construído, verdadeiramente, no contexto do dia a dia escolar.

Libâneo (2001) argumenta que o diretor é o responsável pelo funcionamento administrativo e pedagógico da escola e, dessa forma, seu papel é não somente congregar as aspirações e expectativas dos demais membros da escola, mas também tentar articular a participação de todos na construção e desenvolvimento de um projeto comum. No entanto, o referido autor destaca que, na maioria das vezes, o diretor acaba desempenhando as funções administrativas mais “urgentes”, deixando, assim, ao coordenador a tarefa da organização pedagógica da escola. No Brasil tem sido comum a divisão das tarefas de administrar e coordenar, mesmo que diretores e coordenadores tenham a de coordenar o trabalho coletivo, bem como de organizar um ambiente que favoreça o desenvolvimento pessoal e profissional dos envolvidos.

Libâneo (2001), mais uma vez, explicita que dirigir uma escola:

é pôr em ação, de forma integrada e articulada, todos os elementos do processo organizacional (planejamento, organização, avaliação), envolvendo atividades de mobilização, liderança, motivação, comunicação, coordenação. A coordenação é um aspecto da direção, significando a articulação e a convergência do esforço de cada integrante de um grupo visando a atingir objetivos. Quem coordena tem a responsabilidade de integrar, reunir esforços, liderar, concatenar o trabalho de diversas pessoas (p.179).

Assim, o exercício da direção e da coordenação depende, desse modo, de autoridade, responsabilidade, decisão, disciplina e iniciativa. O diretor, como principal responsável pela escola, necessita ter uma visão de conjunto, além de articular todos os setores (administrativo, pedagógico, secretaria, serviços gerais) com vistas à consecução das metas estabelecidas colaborativamente. Já a coordenação pedagógica tem como "principal atribuição a assistência pedagógico-didática aos professores, para se chegar a uma situação ideal de qualidade de ensino" (Libâneo, 2001, p.183).

Nesse aspecto, a organização e o funcionamento democrático das escolas configuram-se como de grande importância para os gestores, dentre eles, os coordenadores pedagógicos, que necessitam, por muitas vezes, ressignificar suas concepções teóricas e práticas de trabalho, passando a ser concebida como reconhecimento da necessidade da participação de todos os atores na organização e no planejamento do trabalho da escola. Assim, o conceito de gestão deve estar associado ao fortalecimento da democratização no processo pedagógico, bem como à participação dos atores escolares nas decisões e na sua efetivação, considerando-se o compromisso, que é coletivo (Gentilini, 2010).

Inferese, com o exposto, que a coordenação pedagógica tem um papel essencial na escola, isto é, o de assumir tanto a coordenação de ações voltadas para objetivos coletivamente estabelecidos, quanto de articular, juntamente com os outros membros da equipe gestora, o trabalho pedagógico-curricular. Logo, o coordenador pedagógico deve ser concebido como um membro da equipe gestora escolar.

Para Paula e *Schneckenberg* (2008), é a escola um lugar de livre articulação de ideias e deve procurar a socialização do conhecimento, da ciência, da técnica, das artes; deve ser capaz de interpretar e compreender as diferenças presentes na sociedade e atender às suas demandas sendo politicamente comprometida. Consideram que essa socialização só é possível por meio de uma gestão democrática e participativa, onde, não só nas decisões, mas na solução de problemas, a democracia esteja presente. Prandi et al. (2010) consideram que é importante que a gestão escolar seja vista como um meio de emancipação. Com isso, é a participação que gera a gestão democrática e torna possível o envolvimento de todos os integrantes da escola nas decisões, bem como no funcionamento do estabelecimento escolar.

Portanto, deve-se refletir sobre a função central do coordenador pedagógico, como um profissional que possibilita a democratização da escola. Isso é fundamental, a fim de que a gestão democrática se concretize. É um imperativo que os estudos na área sejam mais aprofundados, visto que é a gestão democrática que dá voz aos envolvidos para que eles

discutam soluções direcionadas a questões vivenciadas no dia-a-dia escolar (Prandi et. al., 2010).

No âmbito dessa questão, observa-se que os caminhos, buscados ou efetivados para democratização do ensino público, vêm sendo apontados com muita ênfase, nas últimas décadas, sobretudo por educadores e ou sujeitos envolvidos direta ou indiretamente com o trabalho pedagógico desenvolvido na escola. Assim, a democratização da gestão do sistema educativo amplia-se a gestão da escola, a qual prevê, em meio a outras ações, tanto o envolvimento, a participação dos pais dos alunos, moradores e demais membros da comunidade local, quanto de lideranças políticas, movimentos populares no processo de tomada de decisões, partindo-se do contexto escolar. (*Schneckenberg, 2005* apud Paula e *Schneckenberg, 2008*).

Vale enfatizar que o coordenador pedagógico atua simultaneamente em dois sentidos: primeiramente, no coletivo, para atingir os objetivos estabelecidos por todos; depois, no individual, buscando seu desenvolvimento profissional constantemente, uma vez que, a todo momento, está reconstruindo os seus saberes e fazeres (Furquim et al., 2009).

Conforme Freire (1982), o coordenador pedagógico é, a princípio, um educador e como tal deve estar atento ao caráter pedagógico das relações de aprendizagem no interior da escola. Deve levar os professores a ressignificar suas práticas, resgatando a autonomia sobre o seu trabalho sem, entretanto, se distanciar do trabalho coletivo da escola.

Faria (2010) argumenta que a construção de um ambiente democrático é uma tarefa complexa, logo não pode ser feita apenas por um indivíduo. Dessa forma, o profissional que ocupa um cargo de liderança, como um coordenador pedagógico ou um diretor, deve se afastar da postura autoritária, que normalmente predomina em tais funções, buscando proporcionar um ambiente onde todos possam contribuir e participar com ideias, críticas, sugestões, reflexões, visto que gestão e participação pedagógica requerem educação democrática, indo além do simples estabelecimento do urgente e prioritário, passando, necessariamente, pelo ouvir, as sugestões com fins de benefício de todos, enfim, pela reflexão sobre posicionamentos quando preciso.

Segundo Andrade (2012), o coordenador pedagógico em uma gestão democrática precisa democratizar sua própria práxis, além de fazer com que a escola também seja democrática, valorizando a diversidade cultural em que está envolvido, considerando-se, sobretudo o poder aquisitivo, faixas etárias distintas, etnia, sexo, habilidades e competências individuais de seus atores.



Araújo (2007), Neri (2011) e Andrade (2012) asseguram que é possível desenvolver uma gestão democrática por meio de ações que possibilitem a descentralização de poder e a participação efetiva de todos que compõem o processo educativo na práxis do coordenador pedagógico.

Em vista do que foi abordado, observa-se que o trabalho desempenhado pelo coordenador pedagógico é de grande relevância, a fim de que gestão democrática se consolide, bem como possa propiciar, por outro lado, sustentação ao trabalho coordenador pedagógico. Porém, o papel e o campo de atuação desse profissional devem ser bem delimitados, para que não seja criada dificuldade no sentido de se contextualizar e assim se distanciar de seu referencial atributivo, embora esteja consciente da descentralização do poder, bem como da aplicabilidade da Gestão Democrática.

### 1.3.1 Ações da Coordenação pedagógica: um destaque para o Planejamento Escolar e o Projeto Político Pedagógico (PPP)

Como no capítulo 2 as ações da Coordenação pedagógica serão tratadas detalhadamente, acompanhadas da abordagem das “funções do coordenador pedagógico”, é de bom grado, como proposta inicial, nesse sub-tópico, enfatizar apenas o Planejamento Escolar e o Projeto Político Pedagógico (PPP).

Vale mencionar, para tanto, que grande parte dos profissionais de educação tem ciência de que o coordenador deve se direcionar o trabalho pedagógico da escola, mas os mesmos também sabem que o coordenador realiza inúmeras atividades, que não têm nenhuma relação com o pedagógico, e sim com pequenas práticas administrativas.

Considera-se, nesse aspecto, que o trabalho do coordenador pedagógico, nos dois setores concorrem, em suma, para assegurar o direito da educação com qualidade, previsto na Constituição de 1988. Assim, não só a Constituição Federal de 1988, mas também na Lei nº 9394/96 há registros de dispositivos que apontam para o avanço educacional.

O Planejamento Escolar tem sua significância na Escola é uma atividade que envolve o processo de reflexão, de decisões sobre a organização, o funcionamento e a proposta pedagógica da instituição. "É um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social." (Libâneo, 1992, p. 221).

Amorim (2009) aponta algumas das funções do planejamento escolar:

Explicitar princípios, diretrizes e procedimentos de trabalho docente que

assegurem a articulação entre as tarefas da escola e as exigências do contexto social e do processo de participação democrática. Expressar os vínculos entre o posicionamento filosófico, político-pedagógico e profissional, as ações efetivas que o professor irá realizar em sala de aula, através de objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas de ensino. Assegurar a racionalização, organização e coordenação do trabalho docente, de modo que a previsão das ações docentes possibilite ao professor a realização de um ensino de qualidade e evite a improvisação e rotina. Prever objetivos, conteúdos e métodos a partir da consideração das exigências propostas pela realidade social, do nível de preparo e das condições sócio-culturais e individuais dos alunos (p. 3).

O Planejamento escolar não somente inclui-se na previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, mas também a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O Planejamento, dessa forma, é um meio para se programar as ações docentes, além de se concretizar como um momento propício para a pesquisa, em que a reflexão se mostra intrinsecamente ligada à avaliação.

Entretanto, é sabido que nem todas as escolas cumprem rigidamente o que é elaborado no planejamento, sobretudo o construído no início do ano letivo. Sobre tal afirmação Fusari (1990) postula que:

Na prática docente atual, o planejamento tem-se reduzido à atividade em que o professor preenche e entrega à secretaria da escola um formulário. Este é previamente padronizado e diagramado em colunas, onde o docente redige os seus "objetivos gerais", "objetivos específicos" "conteúdos", "estratégias" e "avaliação". Em muitos casos, os professores copiam ou fazem fotocópias do plano do ano anterior e o entregam à secretaria da escola, com a sensação de mais uma atividade burocrática cumprida (p. 45).

Corroborando com a afirmação anterior, de outra forma, Luckesi (2001) argumenta que:

O ato de planejar, em nosso país, principalmente na educação, tem sido considerado como uma atividade sem significado, ou seja, os professores estão muito preocupados com os roteiros bem elaborados e esquecem do aperfeiçoamento do ato político do planejamento. Os professores precisam quebrar o paradigma de que o planejamento é um ato simplesmente técnico e passar a se questionarem sobre o tipo de cidadão que pretendem formar,

analisando a sociedade na qual ele está inserido, bem como suas necessidades para se tornar atuante nesta sociedade. Pois o docente não pode esquecer que o planejamento pedagógico é e continuará sendo sua tarefa, que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento pedagógico existe para que o docente programe as suas ações, sendo também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação (p. 106).

É de grande relevância, nesse contexto, considerar o exposto na LDBEN 9394/96 como normas e posturas necessárias:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

- I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;

IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;

V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional. (Brasil, 1996, p. 5-6).

Assim, observa-se que a LDBEN 9394/96 mostra a necessidade de se cumprir algumas etapas no processo da construção do ensino-aprendizagem e conseqüentemente da qualidade educacional, recomendando o cumprimento de normas técnicas pelos estabelecimentos de ensino, bem como a atuação dos docentes.

Pressupõe-se, desse modo, que nas atividades desenvolvidas, o planejamento se mostra como um instrumento fundamental, principalmente porque cabe ao coordenador pedagógico traçar um plano de trabalho, visando potencializar suas ações e, portanto, somente como objetivos definidos haverá uma possibilidade de se percorrer caminhos mais

direcionados para sua concretização. No tocante ao planejamento dos professores, no qual o coordenador participa ativamente, cabe destacar a modalidade de planejamento participativo, quando se dar lugar às diferenças de opiniões, além das dúvidas e incertezas, discutidas coletivamente, para que se possa encontrar soluções viáveis e eficientes, sempre pensando no sucesso do educando.

Considera-se, assim, que o Planejamento Escolar tem sua significância na Escola. Para tanto, o planejamento participativo, atualmente, é mais do que relevante para o contexto escolar, visto que se fala tanto em uma escola participativa, democrática e coletiva, e é na hora do mesmo, que se percebe que esse compromisso por parte de muitos profissionais fica a desejar. Ele é “[...] acima de tudo, uma intervenção na realidade, como processo de participação social e de construção de uma nova ordem social. [...] a partir e em função de uma ideia que quer atingir, vai, aos poucos, interferindo na transformação e reconstrução da micro-sociedade” (Dalmás, 1994, p. 36).

O desenvolvimento de um trabalho, neste contexto de totalidade e coletividade, não exige receitas prontas, e sim, um caminho voltado para a ação-reflexão-ação, problematizando, dessa forma, as práticas pedagógicas, tendo como recorrência os seguintes aspectos, de acordo com Lima e Santos (2007):

O conhecimento e a experiência pedagógica dos professores; O princípio da “construção coletiva”, sem mascarar as diferenças e tensões existentes entre todos aqueles que convivem na instituição, considerando que as situações vividas nela se inscrevem em um tempo de longa duração, bem como as histórias de vida de cada professor. Uma metodologia de trabalho que possibilite aos professores e aos coordenadores atuarem como protagonistas, sujeitos ativos no processo de identificação, análise e reflexão dos problemas existentes na instituição e na elaboração de propostas para sua superação (p. 87).

Diante dessa afirmação, os mesmos autores, Lima e Santos (2007) concluem que, nesta perspectiva de trabalho, podem-se identificar três etapas “A) Compreensão da realidade da instituição; B) Análise das raízes dos problemas (compreendendo a realidade escolar); C) Elaboração e proposição de formas de intervenção de ação coletiva” (p. 87).

Por outro lado, segundo Franco (2008), o coordenador é peça fundamental no quebra-cabeça da dinâmica da escola, “mas é preciso que esse quebra-cabeça esteja sempre em processo de constituição. Com peças dispersas por todo canto, peças perdidas e nem lembradas, ninguém organizará o aparente caos” (p. 128).

Vale destacar o pressuposto de Franco (2005), ao afirmar que “o trabalho do coordenador pedagógico é uma atividade voltada essencialmente à organização, compreensão e transformação da práxis docente, para fins coletivamente organizados e eticamente justificáveis” (p. 3). Assim, pode-se assegurar a amplitude do trabalho do coordenador, abrangendo os aspectos organizacionais/pedagógicos, bem como a relevância de sua atuação, a fim de que haja no ambiente escolar uma reflexão e modificação das práticas utilizadas pelos professores. Logo, pode-se assegurar que o coordenador apresenta ações inovadoras, visando por parte dos docentes, em sala de sala, imprimir práticas, intentando a superação dos problemas cotidianos.

Almeida e Placco (2001), nesse sentido, advogam que “propor ao professor uma prática inovadora é uma tarefa desafiadora para o coordenador, porque conduz a um momento de criação conjunta ao exercício da liberdade e as possibilidades efetivas de parceria” (p. 23). No entanto, deve-se aceitar que o professor pode se recusar a modificar suas práticas, visto que muitos acreditam já fazer o possível para que seus alunos aprendam e os ajustes, muitas vezes, podem ser de pouca importância na concepção desses.

Cabe considerar, dessa maneira, que o coordenador tenta sempre que necessário modificar a postura do professor, oferecendo possibilidades, a fim de que isso aconteça por meio dos diálogos que mantêm com os docentes, conforme Almeida e Placco (2001), o coordenador têm sempre a intenção de transformar a postura do professor e essas ações ocorrem nas reuniões pedagógicas, no acompanhamento das classes, no atendimento as dificuldades e necessidades do docente.

No contexto da relevância do PPP, Franco (2008) enfatiza que o real papel do coordenador na escola é a reformulação e a transformação da práxis docente. O coordenador possui um importante papel, uma vez que é ele o principal intermediador entre os objetos definidos no PPP e as práticas que favorecem para que isso aconteça, Placco (2012), nesse sentido, sustenta que o coordenador é a principal figura mediadora entre o currículo e os professores.

Franco (2008), mais uma vez, considera que mudar a prática é um processo de mudança pessoal. Assim, caso o docente não queira mudar as práticas, irá permanecer do mesmo jeito, é preciso ter a humildade para saber ouvir a opiniões dos demais, Placco (2012), observa que a presença do coordenador pedagógico na escola é de grande necessidade para desenvolver articulação, formação e orientação aos docentes, tal parceria é essencial no desenvolvimento das atividades.

É preciso destacar também Gutenberg (2008), ao afirmar que o professor precisa

entender que o planejamento embora pareça muito burocrático ou inútil, é ele uma tentativa clara para traçar os objetivos e as ações de aprendizagem. O plano é a primeira parte para que se possa alcançar os objetivos e, assim, o sucesso escolar. Entretanto se a aula não for bem planejada, o referido sucesso escolar pode ficar distante ou inalcançável. Portanto, sem um planejamento é difícil realizar uma avaliação do rendimento dos alunos, porque o registro é talvez a forma mais eficaz para que se perceba os avanços e regressões da turma. Libâneo (2001), nesse âmbito de discussão, argumenta que "o planejamento é um meio para se propagar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado a avaliação" (p. 21).

Nesse sentido, deve-se atentar, para o planejamento dos professores e o plano de trabalho do coordenador, os quais devem ser flexíveis, e como objetivo orientar suas ações de forma que se possa atingir as metas da instituição de ensino. Assim, à proporção que surgem questões, dificuldades ou problemas no decorrer do seu trabalho, ele deve atendê-las. Nota-se, dessa forma, que o coordenador deve favorecer a construção de um espaço educativo democrático e participativo, em que seja incentivada a produção do conhecimento pela comunidade escolar, cujo resultado desse processo revele uma educação de qualidade para todos.

No que tange ao Projeto Político Pedagógico (PPP), considerado o Projeto "maior" da Escola, alguns aspectos podem ser abordados, que demarcam sua relevância. Desse modo, deve-se entender que o PPP não é um mero papel engavetado, com propósito de cumprir as exigências estabelecidas pelo sistema de ensino. A esse respeito, para Veiga (1998), "o projeto busca um rumo, uma direção e [...] é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos no processo educativo" (p. 13).

Vale salientar que o PPP é apresentado na Lei 9.394/96:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes., que trata da elaboração do projeto pedagógico da escola pelos profissionais da área da educação, com a participação da comunidade, através de seus representantes em órgãos colegiados (Brasil, 1996).

De outra forma, verifica-se que toda Proposta Pedagógica está alicerçada na

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na Lei 8069 de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na Deliberação do Conselho Estadual de Educação nº 01 de 1999, nas Propostas Curriculares da Coordenadoria de Estudos de Normas Pedagógicas (CENP), no Regimento Escolar e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, dos quais os conteúdos extraídos são meios para que os alunos desenvolvam suas capacidades intelectuais (Brasil, 1996).

No contexto da relevância do PPP, Vasconcellos (2002) esclarece que o Projeto Político-Pedagógico é:

A sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um importante caminho para a construção da identidade da instituição. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação (p. 169).

Nessa perspectiva, o PPP deve ser concebido, segundo Vasconcellos (2002, p. 169) como: “O plano global da instituição” (p. 169). O que cobra uma consciência da comunidade envolvida para que não o considere como algo pronto, acabado, definitivo. Com isso, subentende-se que o PPP não deve ser encomendado, porque ele pode se desvirtuar e ser compreendido como uma estratégia política geralmente utilizada pelos gestores, diretores e coordenadores conservadores, com o propósito da manutenção do poder de forma autoritária. Não se pode, por exemplo, refrear a participação de alunos, pais e comunidades, haja vista ser compreendido como um ato contra a democracia, contrariando, assim, o fundamento principal do objetivo do processo político-pedagógico, que é a construção de uma proposta coletiva de trabalho, de responsabilização e de autonomia.

Assim, a explicitação do projeto pedagógico em suas duas dimensões se faz necessária, como explicam André (2001) e Veiga (1998): a política e a pedagógica. Ele “é político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade” (André, 2001, p. 189), e “é pedagógico porque possibilita a efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo”. Essa última é a dimensão que trata de definir as ações educativas da escola, visando a efetivação de seus propósitos e sua intencionalidade (Veiga, 1998, p. 12).

O projeto político pedagógico “exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim como a explicitação de seu papel social e a clara definição de caminhos, formas

operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo” (Veiga, 2003, p. 9). Dessa forma, a construção de um projeto político pedagógico requer dos envolvidos uma abrangência reflexiva e investigativa, além de consistente e sistematizada de forma dialética e praxiológica, quando cada um deve assumir seu papel de co-autor do processo educativo em toda a sua multiplicidade.

Dessa forma, para Veiga (2004):

O projeto pedagógico, ao se constituir em processo participativo de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização de trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo relações horizontais no interior da escola (p. 38).

Conforme pressupostos teórico-metodológicos de Veiga (2003, p. 11), pode-se destacar, com referência à concepção, que um bom projeto político pedagógico precisa apresentar características como:

- a) ser um processo participativo de decisões;
- b) preocupar-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições;
- c) explicitar os princípios baseados na autonomia da escola, na solidariedade entre seus agentes educativos e no estímulo à participação de todos no projeto comum e coletivo;
- d) conter opções explícitas na direção da superação de problemas, no decorrer do trabalho educativo voltado para uma nova realidade específica;
- e) explicitar o compromisso com a formação do cidadão.

A mesma autora, ao se referir à execução do projeto, destaca que o mesmo terá qualidade quando:

- 1º) nasce da própria realidade, tendo suporte a explicitação das causas, dos problemas e das situações nas quais tais problemas aparecem;
- 2º) é exequível e prevê as condições necessárias ao desenvolvimento e à avaliação;
- 3º) implica a ação articulada de todos os envolvidos com a realidade da escola;
- 4º) é construído continuamente, pois, como produto, é também processo,



O processo de articulação entre a prática...26  
incorporando ambos numa interação possível. (Idem, 2003, p. 11).

Frente ao exposto, merecem ser enfatizados também, Rodrigues e Drago (2008), para os quais, pensar a organização da ação educativa é pensar seus sujeitos a partir de uma proposta pedagógica que tem fundamentos políticos, sociais, antropológicos e psicológicos de uma escola, é, em síntese, pensar a concretização de um ensino de excelência e qualidade, com garantia de acesso aos bens culturais e permanência.

Nesse contexto, de acordo com Faria e Dias (2007), o PPP:

reconhece e legitima a instituição educativa como histórica e socialmente situada, constituída por sujeitos culturais, que se propõem a desenvolver uma ação educativa a partir de uma unidade de propósitos. Assim, são compartilhados desejos, crenças, valores, concepções, que definem os princípios da ação pedagógica e vão delineando, em um processo de avaliação contínua e marcado pela provisoriedade, suas metas, seus objetivos, suas formas de organização e suas ações (p. 20).

Na presente linha de pensamento, verifica-se que a escola que se propõe seguir um caminho norteado pela perspectiva democrática de educação, precisa deixar de ser um ambiente “frio, gelado”, sem emoção, prazer, sem trocas, procurando se tornar um ambiente prazeroso e enriquecedor. Dessa forma, a organização da ação educativa assume um papel crucial, visto que conceitos, a exemplo de currículo, avaliação, estratégias e conteúdos ressignificados, tanto podem ser caminhos de se organizar o ambiente físico e humano, quanto tornarem mais atraentes e facilitadores da aprendizagem.

Para alguns estudiosos e pesquisadores, a elaboração do PPP deve abarcar: missão, clientela, dados sobre a aprendizagem, bem como relação com as famílias, além de recursos, diretrizes pedagógicas e plano de ação. Nesse contexto, Libâneo (2001), explicita que o PPP é um documento que detalha a missão da escola, objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na instituição educacional, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar.

É válido afirmar que na LDB 9394/96: estão inclusos, em destaque, três grandes eixos relacionados à construção do PPP: da flexibilidade está vinculado à autonomia, possibilitando que a escola organize seu próprio trabalho pedagógico. Eixo de avaliação, que reforça um aspecto importante a ser observado nos diversos níveis do ensino público. O eixo da liberdade, que se expressa no âmbito do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas

e da proposta de gestão democrática do ensino público, que será definida em cada sistema de ensino. (Brasil, 1996).

Diante dos aspectos abordados, verifica-se que tanto o Planejamento, quanto o Projeto Político Pedagógico são de extrema relevância não só para reafirmar o trabalho do Coordenador pedagógico, mas também por cobrar a participação de outros segmentos sociais da escola. Assim, esse empenho coletivo só resulta no bom rendimento escolar e conseqüentemente têm reflexos na qualidade educacional.

## **2 FUNÇÕES DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS, A ESTRUTURAÇÃO DOS SETORES, OS PROJETOS E OS PROGRAMAS**

No presente Capítulo, são enfoques em discussão: as principais funções do Coordenador Pedagógico, ressaltando-se a formação continuada dos professores, bem como é apresentada a estrutura da Gestão Educacional, sendo salientados alguns projetos e programas executados pela coordenação pedagógica.

### **2.1 As principais funções do Coordenador Pedagógico**

No mundo globalizado em que se vive é certo que as escolas tenham suas práticas pedagógicas voltadas aos princípios democráticos, como é possível de observação na escola dos dias atuais, o que tanto é concebida como um espaço de ensino aprendizagem, quanto um ambiente em que se forma cidadãos para encarar seu papel na sociedade. Logo, cabe à escola e seus responsáveis, principalmente a coordenação pedagógica, assumirem uma postura democrática, compreendendo o processo educacional que proporciona aos professores e alunos condições necessárias para que eles possam exercer papéis como cidadãos críticos e também políticos.

Almeida e Placco (2001), procurando demonstrar uma compreensão mais ampla das atribuições do coordenador, afirmam que o trabalho do coordenador possui três grandezas na escola: a primeira, que é a de articular as ações dos docentes, a outra, voltada para a formação dos educadores por meio de teorias e práticas que são essenciais para o seu exercício e a última que é direcionada à transformação da escola com o apoio dos demais profissionais atuantes.

Nesse sentido é que se destaca o Coordenador pedagógico como o principal artífice, isto é, o responsável, a princípio, pela tarefa de pôr em prática inúmeras realizações. Dentro do elenco muito amplo das ações executadas, em termos de gestão democrática, podem ser elencadas as principais, como: 1. Verificar a conexão entre teoria e prática; 2. Incentivar o trabalho em grupo; 3. Ouvir e guiar os professores; 4. Garantir a boa comunicação; 5. Inserir novas formas de pensar às práticas escolares; 6. Ser líder; e 7. Avaliar o processo de ensino-

aprendizagem, além de outras mais.

No tocante à verificação da “conexão entre teoria e prática” feita pelo coordenador pedagógico, pode-se enfatizar a avaliação da ligação entre o currículo e a prática diária dos professores na sala de aula. É evidente que esse profissional deve fazer isso sem a pressão de um fiscalizador, no papel de observador. Atualmente, muito diferente do que acontecia antes dos anos 90, o coordenador pode verificar, com mais flexibilidade, se os professores estão acompanhando o que foi decidido no Projeto Político Pedagógico da escola.

Vasconcellos (2002), sobre tal ação, advoga que o papel da coordenação pedagógica, em qualquer modalidade de ensino, é ser a articuladora do Projeto Político Pedagógico da instituição no campo pedagógico, organizando a reflexão e a participação de todos nos processos de ensino-aprendizagem, nunca podendo ser, o coordenador pedagógico, visto como fiscal do professor. Assim se posiciona o autor no que se refere ao coordenador pedagógico:

[...] não é dedo-duro (que entrega os professores para a direção ou mantenedora), não é pombo correio (que leva recado da direção para os professores e dos professores para a direção), não é coringa/tarefairo/quebra galho/salva-vidas (ajudante de direção, auxiliar de secretaria, enfermeiro, assistente social, etc.) não é tapa buraco (que fica “toureando” os alunos em sala de aula no caso de falta do professor), não é burocrata (que fica às voltas com relatórios e mais relatórios, gráficos, estatísticas sem sentido, mandando um monte de papéis para os professores preencherem – escola de “papel”), não é de gabinete (que está longe da prática e dos desafios efetivos dos educadores), não é diário (que tem dicas e soluções para todos os problemas, uma espécie de fonte inesgotável de técnicas, receitas), não é generalista (que entende quase nada de quase tudo). (Vasconcellos, 2002, p.87).

Considera-se, com isso, que o coordenador pedagógico enfrenta o desafio de construir seu perfil/identidade profissional e delimitar seu espaço de atuação. Sobre tal afirmação, Lima e Santos (2007) asseveram que a sua contribuição para a melhoria da qualidade da escola e das condições de exercício profissional dos professores dependerá, desse modo, do sucesso conquistado nessa tarefa.

Assim, a definição do campo de atuação do coordenador pedagógico, dessa forma, implicará numa dificuldade a menos para o trabalho desse profissional no tocante a desenvolver as intervenções significativas para o saber-fazer escolar, saber-fazer esse que

significa a construção do trabalho pedagógico com participação e ações coletivas.

Por outro lado, há que se ressaltar a importância da mediação dos conhecimentos ou conteúdos em sala de aula. Nesse sentido, Garrido (2007) defende que tal função vista como elemento constitutivo da prática do coordenador quanto a sua auto-formação continuada e dos professores que coordena a articulação dos processos educativos, a busca por levar a reflexão, a tomada de consciência das dimensões das ações, dos problemas, dos conflitos, que possam conduzir a novas práticas, à integração, caracterizando, assim, a transformação efetiva do trabalho desenvolvido pelo grupo. Deverá o citado profissional refletir também sobre a fragmentação do trabalho pedagógico, uma vez que a partir dessa reflexão pode-se fazer uma análise da superação da dicotomia entre teoria e prática, repensar as formas de ação na perspectiva de promover uma maior articulação entre os profissionais da escola, principalmente da efetivação das teorias instituídas nas práticas sociais com a finalidade de construção do conhecimento.

Partindo desse pressuposto, Almeida (2011) afirma que se atribui ao Coordenador Pedagógico, as seguintes atividades:

[...] mediar o saber, o saber fazer, o saber ser e o saber agir do professor. Essa atividade mediadora se dá na direção da transformação quando o coordenador considera o saber, as experiências, os interesses e o modo de trabalhar do professor, bem como criar condições para questionar essa prática e disponibiliza recursos para modificá-la, com a introdução de uma proposta curricular inovadora e a formação continuada voltada para o desenvolvimento de suas múltiplas dimensões (p. 78).

Deduz-se, frente ao abordado, que o perfil do coordenador pedagógico, dentre outros aspectos, é pautado pela necessidade da compreensão do papel profissional desses educadores, que obrigados pelas urgências da prática e dominado pela falta de sua formação inicial, muitas vezes, encontram-se aflitos frente aos afazeres de uma escola que enfrenta muitos desafios, e isso compromete a sua ação diante das exigências que surgem.

É outra atribuição do coordenador pedagógico, presente nesse contexto, “incentivar o trabalho em grupo”. Com essa afirmação depreende-se que é necessário destacar que o trabalho deve acontecer com a colaboração de todos, assim o coordenador deve estar preparado para mudanças e sempre pronto a motivar sua equipe. Dentro das diversas atribuições está o ato de acompanhar o trabalho docente, sendo responsável pelo elo entre envolvidos na comunidade educacional.

Nessa perspectiva, Nogueira (2008) resalta algumas atribuições do Coordenador

Pedagógico: a questão do relacionamento entre o coordenador e o professor é um fator crucial para uma gestão democrática, e para que isso aconteça com estratégias bem formuladas, o coordenador não pode perder seu foco. O coordenador precisa estar sempre atento ao cenário, que se apresenta a sua volta valorizando os profissionais da sua equipe e acompanhando os resultados, e essa caminhada nem sempre é feita com segurança, pois as diversas informações e responsabilidades, o medo e a insegurança também fazem parte dessa trajetória. Cabe ao coordenador refletir sobre a própria prática para superar os obstáculos e aperfeiçoar o processo ensino-aprendizagem. O trabalho em equipe é fonte inesgotável de superação e valorização do profissional, por isso, o fator motivador deve ser uma constante.

Alonso (1981) expressa que: “os melhores coordenadores são os que capitalizam o que os membros de sua organização podem oferecer” (p. 140). Isso cria uma equipe ou grupo mais produtivo na medida em que esse crescente envolvimento cria motivações superiores, frequentemente motivando produtividade mais elevada. Assim, o coordenador deve compreender a organização à sua realidade, adaptá-las as novas exigências, decidir de modo racional juntamente com sua equipe objetivando a qualidade do ensino.

Seguem, nessa prática, outras duas necessidades que estão implícitas no “saber motivar”: a de saber “ouvir e guiar os professores” e, conseqüentemente, “garantir a boa comunicação”. A forma como o coordenador vai escutar a fala do professor pode fazer a diferença no trabalho pedagógico. Saber ouvir e ter equilíbrio para não se envolver, ser imparcial nas decisões ou soluções é uma habilidade importante a ser desenvolvida pelo coordenador.

Escutar é a ação de receber justamente o que o outro lhe diz, sem pré-julgamentos, o que exige certa “neutralidade”, ou seja, o ouvinte precisa estar ali para escutar o que é dito e expresso, e não para fazer errôneas interpretações. Eis uma ação bem difícil de ser realizada, porque a gente muitas vezes não consegue ouvir o que o outro fala sem logo dar um palpite, fazer uma crítica, sem misturar aquilo que ele diz com aquilo que a gente tem a dizer. O ser humano perdeu um pouco da disposição de estar com o outro, o mundo gira em torno do egoísmo, em que as pessoas já não conseguem sequer praticar uma das mais simples ações: escutar, simplesmente escutar. (Cerqueira e Sousa, 2011, p. 19).

A escuta sensível por parte do coordenador é uma ferramenta que vai dar sentido à prática pedagógica. Por meio da troca mútua entre quem fala e quem escuta. A escuta sensível acompanha o sujeito nas diversas fases da evolução humana e auxilia no

desenvolvimento integral do sujeito.

E da mesma forma que ama quem é amado, escuta quem é escutado. A escuta sensível, é exatamente essa proposta de troca mútua, entre quem fala e quem escuta, em que ambos os sujeitos do processo se doam para que haja a aceitação total da complexidade e completude do ser humano. O processo da escuta sensível é uma prática que necessariamente precisa acompanhar as diversas fases da evolução humana, pois ela também é uma das promissoras para o desenvolvimento integral do sujeito, na medida em que este se constitui como tal na relação com o outro. A escuta sensível é uma grande possibilidade de crescimento, pois à medida que se escuta as angústias do outro, há uma aproximação deste, um conhecimento, e, ao conhecermos o outro, aprendemos a nos conhecer também. (Cerqueira e Sousa, 2011, p. 16).

Pode-se considerar, decerto, que escutar o outro é dar ouvido às vozes que estão dentro do sujeito e é com isso que ele se constitui e é reconhecido a partir do vínculo que estabelece com o outro. Conclui-se que para estabelecer o vínculo e criar laços faz-se necessário uma escuta atenta aos gestos, palavras, ações e emoções. Deve-se levar em conta aquilo que não foi pronunciado e também é importante; é preciso estar atento também ao silêncio do professor. “Nem sempre as palavras são as melhores transmissoras das mensagens, é preciso buscar também no silêncio aquilo que não foi dito através do som pronunciado”. (Cerqueira e Sousa, p. 20). Então, cabe ao coordenador propor momentos de comunicação e escuta pedagógica entre os professores. Momento em que ele vai estar atento para ouvir de forma sensível a fala dos professores e tentar atendê-los, ajudando-os na busca de soluções para o desempenho de suas funções no espaço escolar, tudo isso, contribui para a efetivação da boa comunicação.

Em se tratando da boa comunicação, Santos (2011) esclarece que a comunicação é a responsável por reduzir possíveis insucessos “precoces nas escolas” (p.4), sendo que a maioria dos riscos são previstos na elaboração das situações operacionais, permitindo flexibilidade no trabalho, entretanto essa comunicação precisa ser clara e objetiva, caso contrário pode resultar em diversos problemas econômicos, sociais e políticos. No dia a dia de uma escola, são várias as ocorrências que podem surgir, e percebemos que se há o diálogo e orientação feita pela equipe de gestão, todos exercem suas funções sem sobrecarregar um único profissional. Dessa forma, a escola como um todo (professores, direção, equipe pedagógica, agentes educacionais, alunos e pais) pode aos poucos criar uma identidade própria.

No ambiente escolar, a participação de todos é essencial, seja nas discussões coletivas, nos diálogos, mas sempre com foco no objetivo principal que é promover as transformações necessárias dentro do ambiente profissional e político-social. Para Santos (2011), quando se fala da comunicação interna, prioriza-se a importância da relação que se faz necessária entre o administrador e o funcionário. É nessa relação que toda organização escolar deve investir de forma abrangente, pois a comunicação clara e precisa entre fonte e o destino, influi decisivamente na produtividade de cada indivíduo, ao contribuir para a sua satisfação pessoal demonstrada a partir da sua competência profissional. No ambiente de trabalho se faz necessário que quem comunica seja claro e direto para que o seu desejo seja atendido a contento e assim as transformações no ambiente escolar possam acontecer.

Assim, o profissional da educação precisa tanto de orientação, quanto estar em contato direto sobre quem é seu aluno, onde vive, como são seus costumes e cultura, bem como um *feedback* de seu trabalho e ter a oportunidade de expor suas opiniões, participando ativamente do processo de ensino aprendizagem. Nessa perspectiva, Moran (1994) observa que os meios de comunicação podem ser de grande contribuição para a comunicação nos ambientes escolares, seja em sala de aula, no contato com a direção, a coordenação pedagógica com os professores e comunidade em geral, procurando desenvolver processos de comunicação “menos autoritários e mais participativo” (p.1), gerando um ambiente realmente democrático.

Corroborando com Moran, Freire (2011) reflete sobre a importância da comunicação no ambiente escolar, afirmando que a escola necessita, portanto, repensar urgentemente a sua relação com o processo de comunicação, ela precisa considerar a comunicação como parte fundamental para a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem, porque a sociedade atual, uma sociedade globalizada, pautada na informação e no conhecimento, em que é preciso aprender a aprender continuamente, caracterizada pela velocidade na geração e distribuição de informações, precisa estar conectada com o processo de comunicação, bem como com os meios de comunicação de massa, a fim de que se possa obter um processo educativo de qualidade, onde o aluno seja parte integrante de uma sociedade igualitária e democrática.

Dentro dessa análise, evidencia-se a relevância da boa comunicação como uma forma de possibilitar ao coordenador pedagógico, principalmente, promover a integração entre profissionais, em especial com os professores, na informação de ações educativas, inclusive nas frequentes reuniões, objetivando o andamento eficaz do trabalho pedagógico.

No que diz respeito à necessidade do coordenador pedagógico de “inserir novas



formas de pensar às práticas escolares”, constata-se que tal profissional da educação é, antes de tudo, um sujeito atuante na escola, que executa constante reflexão sobre a sua prática na relação que assume frente ao dia a dia e o que pode ser trabalhado com os professores como propostas para melhoria da mediação em sala de aula.

No âmbito dessa questão, segundo Placco et al. (2011), os coordenadores pedagógicos são aqueles atores que têm atribuído em suas funções às características de organização do trabalho pedagógico, sendo, para tanto, elo e articulador das práticas docentes, do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, da relação e participação que a escola assume com a comunidade.

Por sua vez, para Souza (2008), o coordenador pedagógico “é aquele que organiza, orienta e harmoniza o trabalho de um grupo, por intermédio de determinados métodos, de acordo com o sistema ou contexto que se insere” (p. 95), assim, às exigências das demandas do tempo presente se faz e se refaz constantemente, se requerem novas formas de ser e estar atuando como profissional no espaço escolar. Dessa forma, seu papel o desafia, articulando seu dia a dia mediante o que se requer aos profissionais na atualidade.

Libâneo (2007) argumenta, de outro modo, que as instituições de ensino têm o grande desafio de promover melhorias no processo de ensino e aprendizagem, fazendo com que as escolas ofereçam uma educação cada vez melhor. É lógico que o coordenador pedagógico possui um papel fundamental nesse processo educacional, visto que tem a importante missão de fazer com que os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem realizem um trabalho exitoso.

Logo, evidencia-se a relevância das estratégias pedagógicas orientadas aos professores pelo coordenador pedagógico, para se pensar e também pôr em ação as práticas escolares. A função ou múltiplas funções assumida(s) pelo coordenador pedagógico expõe a necessidade de aliar as inovadoras possibilidades de ensino que devem ser utilizadas pelos professores, o que tem influência positiva nas formas de aprender dos alunos, promovendo melhorias na educação.

“Ser líder” é outra atribuição que deve acompanhar o coordenador pedagógico. Dessa forma, neste panorama de liderança integradora, não há espaço para uma coordenação pedagógica que atue como 'chefe', pelo contrário, deve assumir o papel de 'líder', visto que, apenas com as características de um líder é possível promover um grupo coeso em torno de um objetivo comum e trabalhar com foco em alcançar as metas traçadas pelo próprio grupo.

Algumas características são apresentadas por Cruz (2012), diferenciando o chefe do

líder, assim, o chefe: Toma todas as decisões em todos os níveis; quer saber de tudo e aprovar tudo; fala, determina e dá ordens; foi promovido por tempo de casa; tem dificuldade de argumentação em reuniões com a equipe; não ouve ninguém; gosta dos bajuladores, em geral profissionalmente limitados; adora burocracia; centraliza decisões; divulga resultados como se fossem seus; gera medo. Por outro lado, o líder: Delega autoridade, mas não abre mão da responsabilidade; sabe voltar atrás quando erra; detesta burocracia; toma decisões rápidas quando necessário; inova; motiva; aconselha; cobra resultados com base em critérios predeterminados; contrata e promove profissionais que sabem mais do que ele; não rouba ideia do subordinado, ele a apresenta como obra do seu departamento, mas dá crédito ao idealizador; gera respeito.

Pode-se verificar, com o exposto, que as características de um líder estão em contraponto com as características de um chefe. São características do líder primordiais na gestão de um grupo que trabalha com senso de equipe, na qual cada participante tem consciência de seu papel e responsabilidade. Em suma, uma liderança eficaz propicia um ambiente de trabalho harmônico, porque há espaço para todos os participantes aplicarem suas competências e habilidades e se sentirem estimulados a agir desse modo.

De outra forma, quando se pensa no ato de coordenar, logo vem à mente a palavra comandar, dirigir, ordenar. Entretanto, é preciso ter clareza de suas ações, sobretudo, quando se trata de educação. Nesse sentido, Rios (2011) analisa o trabalho do coordenador com o do maestro: "o maestro não precisa saber tocar todos os instrumentos. Assim, não é obrigação do coordenador ter conhecimento profundo sobre todas as áreas nas quais se desenvolve o trabalho de cada professor". Frente a tal afirmação, o coordenador pedagógico atua como um líder que conhece bem a sua equipe e cujo trabalho está em extrair dela o que há de melhor, considerando que todos têm muitas contribuições a oferecer. "Todos têm algo a ensinar e a aprender, segundo a perspectiva freiriana, quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender" (Freire, 1996, p.25). Para tanto, a ocorrência desse aprendizado mútuo cobra do professor e do coordenador uma autonomia, para falarem acerca do que sabem e do que não sabem, unindo-os em busca de soluções, conseqüentemente, reafirmando o elo da parceria existente e a valorização das contribuições de cada um.

Deve-se considerar, também, que o coordenador pedagógico precisa se incumbir de "Avaliar o processo de ensino-aprendizagem". Assim, cabe a tal profissional analisar, avaliar e dá *feedback* para os professores com referência aos resultados de aprendizagem dos educandos. Dessa forma, é ele quem planeja formas de trabalhar as demandas dos discentes,

visando o cumprimento da função de transformador, é tal profissional, dessa maneira, propiciador de condições para a aprendizagem.

Infere-se, com isso, que é o coordenador quem oferece a abertura do espaço pedagógico para questionamentos, além de intervenções e propostas colaborativas, podendo todos os envolvidos opinar e trocar informações, para que surjam não apenas um clima de confiança mútua, mas também um ambiente agradável para se trabalhar.

O coordenador pedagógico, segundo Fernandes (2010), no contexto da gestão democrática é fundamental, porque possui o papel de ser o articulador pedagógico. Passa ele, portanto, como já mencionado, pela definição e orientação do planejamento escolar, entre outras ações, pela responsabilidade de implementação da proposta pedagógica, o incentivo à participação nas ações de educação continuada, o acompanhamento do trabalho docente, bem como a formulação de proposta para a reflexão avaliativa da equipe com o objetivo do redimensionamento do trabalho pedagógico.

Nesse contexto tanto a avaliação externa, quanto a interna tem seus objetivos no âmbito educacional, enquanto a externa oferece, sobremaneira, um panorama que fortalece a inserção de novas políticas públicas educacionais, a interna se direciona, dentre outros aspectos, à eficácia das ações pedagógicas, bem como tem como finalidade revelar o desempenho dos educandos, refletindo-se, conseqüentemente, na qualidade da educação.

Por todos os aspectos abordados, observa-se que recai na coordenação pedagógica um grande número de funções, atestando, com isso, a relevância dos serviços prestados no ambiente escolar, ampliando aptidões e talentos, potencializando, enfim, os saberes não apenas dos próprios coordenadores, mas também dos professores e respectivamente dos alunos, contribuindo, desse modo, para as boas práticas pedagógicas.

### 2.1.1 Uma função de destaque: a formação continuada dos professores

No concernente à formação continuada dos docentes, antes de tudo, deve ser considerado que, a partir das novas diretrizes para a gestão da educação no Brasil, a relação do coordenador com os professores passou a ser de formador, ou seja, é ele quem dispõe de meios para que a formação continuada dos docentes possa acontecer.

Para Gouveia e Placco (2015), “o Coordenador pedagógico se responsabiliza, junto com o professor, pela qualidade da aprendizagem dos alunos” (p. 70), isso implica um conjunto de ações ou estratégias formativas para as quais nem sempre o Coordenador está preparado. No conjunto dessas ações podem se destacar: O plano de trabalho; organização

da rotina; elaboração de projetos de formação; planejamento das pautas de formação; acompanhamento individual aos professores e coordenação das horas pedagógicas na escola. Assim, todas essas ações se constituem em momentos privilegiados de formação e ocorrem mediante [...] “um processo complexo que envolve a apropriação de conhecimentos e saberes sobre a docência, necessários ao exercício profissional, em que se toma a escola como lócus privilegiado para a formação” (Benachio e Placco, 2015, p. 58). Nessa perspectiva, considerando que a formação continuada é imprescindível para a prática docente, toda ação formativa deve partir dos saberes dos professores e de como eles aprendem, para depois se pensar no que e como ensinar. Conforme Veiga (2012), “a formação docente é uma ação contínua e progressiva, que envolve diversas instâncias e que atribui valorização significativa para a prática pedagógica e para a experiência, consideradas componentes constitutivos da formação” (p. 19-20).

Frente ao exposto, Zeichner (apud Ibiapina et al. 2007), aponta três modelos formativos relacionados ao desenvolvimento da formação reflexiva: a racionalidade técnica, a prática e a crítica. Conforme o referido autor, a racionalidade técnica está relacionada à formação do professor, baseada no modelo tradicional de treinamentos e habilidades técnicas no cumprimento de suas funções, ou seja, o professor é formado para ser obediente, assumindo o seu papel de acordo com o que lhe é designado. O modelo prático-reflexivo está baseado na compreensão atual de que o professor desempenha um papel importante na sala de aula que não seja somente ensinar os conteúdos, mas de atuar na construção de seu desenvolvimento profissional como investigador a partir da sua sala de aula. O modelo crítico-reflexivo tem, antes de tudo, sua construção respaldada na teoria de Piaget e de Vygotsky em que esses autores apontam o professor como mediador do ensino e da aprendizagem.

Nóvoa (1997), no âmbito dessa discussão, faz a seguinte observação: “a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico e por uma reflexão crítica sobre sua utilização [...]” (p.28). Portanto, faz-se necessário dar voz e vez à escola de educação básica, ouvir os envolvidos com o projeto escolar, caso contrário, continuaremos a viver essa ilusão de que o problema da educação pode ser resolvido com programas e projetos de formação em larga escala, sobretudo aqueles que nascem nos gabinetes do Ministério da Educação baseados em pesquisas generalizadas da realidade educacional, onde, na maioria das vezes, apontam o fracasso escolar como consequência da má formação de seus profissionais. Esse pode ser um dos motivos, mas simplesmente transformar os professores em meros consumidores de métodos e técnicas de

ensino não os farão melhores profissionais, no máximo, os tornarão bons técnicos de ensino.

A formação continuada é imprescindível para a prática docente, Imbernón (2011) sobre a relevância da formação continuada, argumenta que ela deve acontecer, sobretudo, no ambiente escolar, pois a formação que acontece no contexto de trabalho buscará atender às necessidades dos professores e valorizar o trabalho coletivo. Por isso, é também responsabilidade do coordenador pedagógico, proporcionar a formação continuada aos professores, além de outras tarefas que lhe são atribuídas.

Cabe observar aqui que, muitas vezes, a formação continuada acontece por uma determinada empresa educacional contratada ou por programas destinados pelos governo para a efetivação da referida ação, no entanto, isso não exime as ações de formações realizadas diretamente pelos coordenadores pedagógicos.

Verifica-se, assim, que o coordenador pedagógico possui diversas atribuições na escola, desenvolvendo um amplo trabalho, Domingues (2009) define que ele tem como uma de suas atribuições promover a formação continuada aos docentes na escola, articulando com as necessidades presentes na realidade escolar, a fim de melhorar o ensino e auxiliar os professores.

Dessa forma, Orsolon (2002) argumenta que o coordenador precisa investir na formação do docente e fazer com que o mesmo reflita e pesquise sua prática em busca de transformação. Souza (2002), concordando com tal ideia, assegura que o coordenador pedagógico precisa planejar a formação continuada dos docentes, ter conhecimento das dificuldades e desafios que os professores enfrentam na escola, para que possa auxiliar na resolução desses e melhorar o ensino.

Compreendendo que essa tarefa não é fácil, sobretudo, para promover, eficazmente, a formação continuada dos professores, Alarcão e Tavares (2003) afirmam que este profissional:

[...] terá que dominar não apenas os conteúdos programáticos das respectivas disciplinas, mas também possuir uma boa cultura geral e uma formação efetiva dos domínios da ciências fundamentais da educação, da formação de adultos e da formação de professores, do desenvolvimento curricular, das didáticas ou metodologias de ensino e das respectivas tecnologias, ter desenvolvido um certo número Skills específicos, ter um bom conhecimento de si próprio e ter uma atitude permanente de bom senso.[...] Acresce ainda dizer que, seja através de equipes, a supervisão da prática pedagógica deverá ser uma

O processo de articulação entre a prática...39  
atividade de mútua colaboração e ajuda entre os agentes envolvidos no processo numa atitude de diálogo permanente que passe por um bom relacionamento assente na confiança, no respeito, no empenhamento e no entusiasmo, na amizade cordial, empática e solidária de colegas que, não obstante a diferença de funções, procuram atingir os mesmos objetivos (p. 59).

Nesse aspecto, Alarcão e Tavares (2003) concordam que professor e coordenadores estão envolvidos numa grande empreitada: “a de aprender e desenvolver-se” no sentido de fazerem intervenções qualificadas que venham contribuir na aprendizagem e no desenvolvimento dos estudantes. É através dessa relação dialética que o coordenador e o formando [...] “cumpre suas funções e continuam a desenvolver-se e aprender no interior de um processo em que eles próprios são os principais atores e dinamizadores” (Alarcão e Tavares, 2003, p. 60).

Assim, o(a) coordenador(a) pedagógico(a), precisa(m) compreender acerca das questões didáticas - pedagógicas e políticas, [...] para saber articular responsabilidades individuais e coletivas, conflitos e diferenças, gerenciando, assim, situações nem sempre homogêneas no planejamento e estruturação do projeto escolar. Ademais, [...] “gerir o projeto político pedagógico da instituição significa diagnosticar, registrar, refletir, orientar, avaliar, planejar, executar, supervisionar, comunicar” (Magalhães, 2014, p. 49).

De outra forma, não se pode deixar de considerar que as transformações sociais são significativas no sentido de direcionar a formação dos professores a outras entidades e práticas, tais como: a família, a comunidade, os movimentos sociais e as tecnologias de informação e de comunicação, como descrevem Tardif e Lessard (2009):

Trata-se, principalmente, da focalização no sucesso educativo e na qualidade do ensino, do alongamento do tempo da formação (estímulo a precocidade da escolarização e à formação contínua), do estreitamento dos laços entre o sistema escolar e a instituição familiar, do desenvolvimento de uma relação professor-aluno mais personalizada, do reforço da oferta na formação profissional e técnica do desenvolvimento dos modos de aprendizagem inovadores, implicando uma parte mais ativa do meio econômico (por exemplo, a alternância trabalho-estudo), da flexibilização do ciclo escolar, o que compreende uma flexibilização dos fluxos de entrada e saída, a abertura das sequências horárias, a reversibilidade possível na orientação escolar, a avaliação da aprendizagem mais regular e um firme engajamento na guinada

O processo de articulação entre a prática...40  
tecnológica (conexões com as redes mais informatizadas, compra de  
equipamentos, adaptação do ensino, desenvolvimento pedagógico). (p. 260).

Nesse sentido, pode-se perceber que com as transformações sociais ocorreram muitas discussões direcionadas para a formação continuada de professores e professoras com o propósito de aumentar a qualidade da educação. Observa-se que são ofertados cursos de curta e longa duração, presenciais, semipresenciais e a distância. Há, também, investimentos em novas tecnologias, para que a escola participe do processo de globalização e tenha resultados significativos, muito embora se considere que essa situação não aconteça, de forma mais abrangente, em grande partes da escolas de Educação Básica no Brasil.

Com isso, percebe-se que um novo espaço público surge na educação, para Nóvoa (2009), ele se desenvolve com a inserção da comunidade no trabalho docente, a adaptação ao diferente e a perspectiva de o professor ser a pedra fundamental da nova sociedade do conhecimento. Para tal autor, esse novo cenário está voltado para a parceria família e escola, bem como para a construção do conhecimento a partir da realidade da comunidade escolar, o qual, o professor deve conhecer e adaptar-se e para a valorização do trabalho docente como um importante papel que envolve relações de saberes, de conhecimento, de sociedade e de educação.

Tardif (2002), expondo seu ponto de vista, trata dos saberes docentes, tanto na formação inicial, quanto continuada, levando em conta sua prática e sua inserção na organização da escola. A formação docente, segundo o autor, é contextualizada na situação atual vivenciada pela educação escolar de forma global. Ele menciona as incertezas que envolvem a profissão docente e os saberes confrontados com as transformações sofridas pela escola e pela sociedade.

Dessa forma, os saberes docentes são construídos pelas relações entre os conhecimentos adquiridos na formação inicial e os conhecimentos adquiridos na experiência de trabalho, ou seja, na prática cotidiana na escola. Nesse aspecto, o professor desempenha um papel de importância estratégica dentro da sociedade por causa de seu papel na formação-produção dos saberes sociais.

Frente ao exposto, pode-se afirmar que a formação continuada é imprescindível para a prática docente. Nessa perspectiva, a formação continuada envolve também a reflexão sobre o seu fazer na escola, sobre saberes já conhecidos, mas, que necessitam de uma reflexão a respeito da prática profissional. Schön (2000) destaca que o profissional durante o seu proceso de formação também faz uma autorreflexão a respeito de sua prática no momento em que se processa a ação, isto é, no momento de construção da

ação profissional. Ele destaca que na relação entre o profissional e seu cotidiano a reflexão passa a ser um processo mental desenvolvido pelo profissional para a resolução de problemas inesperados que surgem durante a sua ação cotidiana. É o que ele denomina de reflexão-na-ação.

Pensar em formação de professores implica repensar modelos e atitudes com relação a esse profissional. Formação não é somente acumular conhecimentos em memória, é saber aplicá-los, questioná-los, revê-los e modificá-los para a realidade da sala de aula de acordo com o nível de desenvolvimentos dos alunos. Formação supõe, necessariamente, uma política estruturada, que considere os desejos, as necessidades e o contexto desse profissional. Não basta pensar a formação do professor como problema, é necessário pensar e operacionalizar ações efetivas que solucionem a questão. A formação do professor deve corresponder às necessidades do profissional que tem como objetivo maior transformar sua realidade por meio de uma práxis que leve em conta um elo entre as necessidades acadêmicas e as sociais, que tenha como objetivo auxiliar o aluno em seu processo de desenvolvimento como pessoa e como cidadão. (Lima, 2008).

Vasconcellos (2009), por sua vez, considerando que, quem pratica, quem gere a prática pedagógica de sala de aula é o professor, compreende que a coordenação pedagógica, para ajudá-lo, deve estabelecer um processo de interação que facilite o avanço:

- I) acolher o professor em sua realidade, em sua angústia;
- II) fazer a crítica dos acontecimentos, ajudando a compreender a própria participação do professor no problema, a perceber suas contradições;
- III) trabalhar em cima da ideia de processo de transformação;
- IV) buscar caminhos alternativos: provocar para o avanço; e
- V) acompanhar a caminhada no seu conjunto, nas suas várias dimensões (p.89).

Depreende-se, assim, que o coordenador pedagógico tem que ir além do conhecimento teórico, porque para acompanhar o trabalho pedagógico e estimular os professores necessário se faz a percepção e sensibilidade para identificar as necessidades dos alunos e professores, tendo que se manter sempre atualizado, buscando fontes de informações e refletindo sobre sua prática como nos orienta Nóvoa (1997), “a experiência não é nem formadora nem produtora. É a reflexão sobre a experiência que pode provocar a produção do saber e a formação” (p. 36). É necessário, dessa forma, destacar que o trabalho deve acontecer com a colaboração de todos, o coordenador deve estar preparado não só para



mudanças, mas também sempre pronto para motivar a sua equipe. Vale afirmar que o trabalho em equipe é fonte inesgotável de superação e valorização do profissional.

Domingues (2009) ressalta que são muitos os encargos do coordenador pedagógico, principalmente por estar subordinado a uma hierarquia administrativa e pedagógica que controla suas atividades. Entretanto, “para que a coordenação pedagógica exerça o acompanhamento dos processos de formação desenvolvidos na escola, seu fazer deve estar vinculado ao projeto político-pedagógico e ser alvo de reflexão da equipe escolar” (p. 16). Nessa perspectiva, é interessante que a função articuladora do coordenador pedagógico entre em ação, no sentido de instaurar no interior da escola um clima escolar que possa favorecer o trabalho em conjunto e conseqüentemente atender a função social da escola.

Diante dos argumentos apresentados, observa-se que a formação continuada dos professores, além de uma necessidade, precisa ser um dos aspectos mais relevantes na prática da coordenação pedagógica. Desse modo, muitas das implicações citadas e outras mais devem ser consideradas e também postas em ação pela equipe de coordenação pedagógica, só assim, terão desempenhos mais eficazes, na vivência do processo de ensino-aprendizagem, sobretudo nas escolas de ensino fundamental, não somente o coordenador pedagógico, mas também os docentes e discentes.

## 2.2 A estrutura da Gestão Educacional, os projetos e programas executados pela Coordenação pedagógica

É certo que o Diretor da Escola possui suas atribuições próprias e obviamente são distintas das ações exercidas pelos coordenadores educacionais. No entanto, tais ações são mutuamente compartilhadas. Assim, objetivando identificar os principais profissionais da coordenação pedagógica, merece ser ressaltada a estruturação da gestão escolar.

Frente ao exposto, deve-se considerar o que é afirmado por Almeida (2010) com referência à participação mútua e a atuação desses profissionais:

Em Educação, três figuras são apontadas como responsáveis pela eficácia da escola: o diretor, o coordenador pedagógico e o supervisor de ensino. Os dois primeiros geralmente estão todos os dias na escola, em contato direto com professores, alunos e funcionários. São eles que detectam, com o olhar atento sobre a movimentação dentro e fora dos muros, nos corredores e nas salas de aula, as necessidades de aprendizagem das crianças e dos jovens, a demanda por formação docente e as condições da infraestrutura. O terceiro personagem

dessa tríade é o educador da Secretaria de Educação responsável por auxiliar diretores e coordenadores a melhor exercer suas tarefas. Em muitas redes, ele é denominado supervisor de ensino e entre suas funções está fazer com que as políticas públicas sejam implementadas nas escolas. Por um lado, ele informa a Secretaria das necessidades dos gestores escolares em seu dia a dia. Ao mesmo tempo, garante a implantação dos programas oficiais, fazendo com que a rede tenha unidade e coerência e se torne de fato um sistema de ensino (p. 1).

Assim, frente ao abordado, são esses profissionais de extrema importância para a escola, ao Coordenador Geral, dentre outras funções, cabe o acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos da unidade de ensino, tanto individual quanto coletivamente. Tem esse profissional a função de avaliar o rendimento escolar dos estudantes, bem como buscar a causa de possíveis problemas. Já o supervisor de ensino ou coordenador de área presta o seu apoio aos professores aos quais lidera, fazendo, com isso, a organização e orientando do trabalho pedagógico dos referidos educadores, também auxiliando os alunos nas instituições escolares. Nesse contexto, Almeida (2010), sobre a importância do trabalho integrado na gestão escolar, reforça que:

Atualmente, há necessidade de um trabalho integrado de todos os gestores e dos demais atores do processo educacional - e que faça a rede caminhar na mesma direção - tem sido apontada em pesquisas como um dos principais fatores que impactam a aprendizagem dos alunos. É nessa nova realidade que o supervisor de ensino se une ao diretor e ao coordenador pedagógico (p.1).

Quanto ao destaque do trabalho coletivo dado aos profissionais em alusão, percebe-se, assim, a identificação dos setores dos coordenadores pedagógicos como uma necessidade, para melhor estabelecer o organograma dessa equipe e a boa dinâmica dos serviços operacionalizados, que se somam a atuação do diretor escolar.

Dando continuidade a essa abordagem, em se tratando dos projetos desenvolvidos e executados pela Coordenação pedagógica, além do Projeto Político Pedagógico (PPP), que representa o “Planejamento Maior da escola” já abordado no Capítulo 1, inserem-se, nesse contexto, os pequenos projetos pedagógicos, que são norteados por uma metodologia interessante no que tange à realização da aprendizagem, visto que se realizam por meio de atividades coletivas e participativas em sala de aula, tanto auxiliando no aprendizado do aluno, quanto contextualizando os conteúdos.

Ao abordar o trabalho com projetos na construção do conhecimento escolar,

O processo de articulação entre a prática...44 valoriza-se uma prática pedagógica que estimula a iniciativa dos alunos através da pesquisa, desenvolve o respeito às diferenças pela necessidade do trabalho em equipe, incentiva o saber ouvir e expressar-se, o falar em público e o pensamento crítico autônomo. Esta autonomia, que vai sendo conquistada através da pesquisa, com toda a diversidade de caminhos percorridos e as competências que os alunos vão desenvolvendo através de tal prática, visa promover sua autonomia intelectual (Oliveira, 2006, p. 14).

Trazendo a significação dos projetos educacionais, Behrens e Zem (2007) argumentam que:

O trabalho com projeto permite uma aprendizagem colaborativa, tornando a relação ensino-aprendizagem um processo mais dinâmico, possibilitando a formação de sujeitos participativos e autônomos, criando a possibilidade de desfazer a forma de aula tradicional em que só o professor fala e apresenta os conteúdos e os alunos ficam restritos a escutar, copiar, memorizar e repetir os conteúdos (p. 47).

Nessa perspectiva, pode-se entender que os projetos constituem propostas educacionais que visam articular a pesquisa e o trabalho coletivo em favor da aprendizagem e da autonomia do aluno. Dessa forma, a sua utilização, como estratégia de ensino ou organização do trabalho pedagógico docente, não somente reforça uma construção mútua do conhecimento, mas também torna o processo de ensino-aprendizagem motivador e estimulante para busca de novos conhecimentos. Partem, assim, da problematização de temas diversos, a fim de que os conteúdos passem a ser trabalhados de forma mais crítica, reflexiva e democrática.

Nogueira (1998), ao analisar o trabalho com projeto temático junto aos educandos, afirma que:

Um projeto temático não precisa ser desconectado da programação acadêmica. Ele pode e até deve ser programado e proposto juntamente com os alunos, de tal forma a intensificar o processo de aprendizagem dos conteúdos e, principalmente, possibilitar diversificação de ações, formas e vivências que venham ainda propiciar uma amplitude de desenvolvimento das diferentes competências [...] Na realidade, os projetos temáticos são ferramentas que possibilitam uma melhor forma de trabalhar os velhos conteúdos de maneira mais atraente e interessante [...] (p.94).

Enfatizando a significação dos projetos educacionais, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), nesse contexto de abordagem, recomendam a prática de projetos no ambiente escolar:

A escola pode proporcionar aos adolescentes e jovens, momentos de reflexão de qualidade distinta daquela exercida no âmbito da família, da igreja, do clube, dos meios de comunicação. Todos, inclusive a escola, buscam reafirmar projetos e valores para o futuro dos jovens. Mas a escola pode diferenciar-se das outras instituições organizando-se para colaborar na vivência e clarificação dos momentos em que se encontram seus alunos, contribuindo para que percebam e reflitam sobre os diferentes projetos que se apresentam como possíveis naquele momento e, assim, instrumentalizem-se para estabelecer o seu próprio projeto (Brasil, 1998, p. 128).

Sobre os projetos educacionais, eles podem ser articulados nas escolas em todas as disciplinas/matérias, sobretudo nas aplicadas no Ensino Fundamental. Para Saviani (2008), a escola tem o papel fundamental de propiciar ao educando o acesso e a aquisição do saber elaborado. Nessa perspectiva, ela parte do conhecimento do senso comum que o aluno possui, para o conhecimento sistematizado, portanto, deve responsabilizar-se pela transmissão e assimilação desses conteúdos. Assim, os conteúdos escolares devem ser contextualizados “em todas as áreas do conhecimento humano, evidenciando que esses advêm da história produzida pelos homens nas relações sociais de trabalho” (Gasparin e Petenucci, 2008, p. 9).

Vale mencionar que, nos anos 80, os Projetos educacionais voltavam a ser objeto de interesse. Assim, as mudanças dessa época influenciaram o meio educacional, com a denominada revolução cognitiva e as concepções relacionadas ao conhecimento e o saber devido às novas tecnologias. Nesse contexto, cabe enfatizar Hernández (1998): “Aprender a pensar criticamente requer dar significado à informação, analisá-la, sintetizá-la, planejar ações, resolver problemas, criar novos materiais ou ideias, e envolver-se mais na tarefa de aprendizagem” (p. 720).

Considera-se, assim, que tais implicações apontadas no parágrafo anterior se adaptam às diferentes realidades da instituição escolar, uma vez que essa é cercada de interesses internos e externos. Logo, utilizar o termo Projetos na educação, não significa assumir as mesmas características de quando foram implantados em seus primórdios, visto que a escola acompanha as transformações sociais que acarretam novas necessidades educacionais (Hernández, 1998).

Dentre muitos outros aspectos, que permeiam a elaboração de projetos, alguns devem ser considerados, orientados e refletidos entre a Coordenação pedagógica e os professores. A esse respeito, a princípio, vale destacar o ponto de vista de Hernández (1998):

Os projetos constituem um “lugar”, entendido em sua dimensão simbólica, que pode permitir: a) Aproximar-se da identidade dos alunos e favorecer a construção da subjetividade, longe de um prisma paternalista, gerencial ou psicologista, o que implica considerar que a função da Escola não é apenas ensinar conteúdos, nem vincular a instrução com a aprendizagem. b) Revisar a organização do currículo por disciplinas e a maneira de situá-lo no tempo e no espaço escolares. O que torna necessária a proposta de um currículo que não seja uma representação do conhecimento fragmentada, distanciada dos problemas que os alunos vivem e necessitam responder em suas vidas, mas sim, solução de continuidade. c) Levar em conta o que acontece fora da Escola, nas transformações sociais e nos saberes, a enorme produção de informação que caracteriza a sociedade atual, e aprender a dialogar de uma maneira crítica com todos esses fenômenos (p. 61).

Assim, a compreensão de que o currículo possui atribuições que permitem inserir novas metodologias se faz necessária, para tanto, vale afirmar que a escola deve possuir um currículo não direcionado unicamente ao acúmulo de disciplinas fragmentadas.

[...] o currículo como portador, ao mesmo tempo, de uma razão que tem privilegiado a adaptação, mas que, contraditoriamente, anuncia a possibilidade de emancipação, permite tomar a escola como depositária das contradições que permeiam a sociedade. Possibilita localizar, nela, as relações entre indivíduos e sociedade como relações historicamente construídas e conceber, ainda, que as escolas não são simplesmente alvos das proposições externas, presentes, por exemplo, nas reformas educacionais. Desse modo, na análise das políticas educacionais em geral, e das políticas curriculares, em particular, é preciso considerar que a escola não está, tão-somente, à mercê dos interesses da economia ou do Estado, o que exige que as inter-relações entre diferentes instâncias (Estado, economia, escola) sejam consideradas a partir das inúmeras mediações que se interpõem entre elas (Silva, 2008, p.32).

Nesse aspecto, percebe-se que o currículo deve apresentar uma conotação sociocultural que revele a realidade em que o aluno vivencia. Almeida e Fonseca Júnior

(2000), nesse sentido, mostram a abrangência das questões envolvidas em tal modalidade de construção do conhecimento:

[...] Além da coerência própria de cada área do saber, necessita-se muito mais: são as dimensões além dessas lógicas que dão significado profundo do nosso trabalho. É preciso atribuir perspectivas políticas, estéticas, afetivas, e tecnológicas ao saber para que tenha significado de valores humanos (p. 23).

Conclui-se, com isso, que para a realização de um projeto escolar, preciso se torna que o educador tenha em mente tanto a correlação desses com os conteúdos, quanto deve adequá-lo ao contexto sociocultural da instituição educacional ao qual será implementado. Assim, pode-se verificar que:

Sem conteúdo não há ensino, qualquer projeto educativo acaba se concretizando na aspiração de conseguir alguns efeitos nos sujeitos que se educam. Referindo-se estas afirmações ao tratamento científico do ensino, pode-se dizer que sem formalizar os problemas relativos aos conteúdos não existe discurso rigoroso nem científico sobre o ensino, porque estaríamos falando de uma atividade vazia ou com significado à margem do para que serve (Sacristán, 2000 apud Paraná, 2008, p. 24).

Dessa forma, cabe o discernimento do professor quanto à correlação dos saberes, ou seja, a união de conteúdos e disciplinas, de modo a promover a construção de novos conhecimentos.

Em vez de corrigir esses desenvolvimentos, nosso sistema de ensino obedece a eles. Na escola primária nos ensinam a isolar os objetos (de seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas correlações), a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar. Obrigam-nos a reduzir o complexo ao simples, isto é, a separar o que está ligado; a decompor, e não a recompor; e a eliminar tudo que causa desordens ou contradições em nosso entendimento (Morin, 2003, p. 15).

Outro fator apresentado no trabalho com projetos diz respeito à visão inter e transdisciplinar,

A metodologia de projetos pode auxiliar na ampliação da visão inter e transdisciplinar, pois representa um processo metodológico de aprendizagem que envolve níveis de integração, interconexão, interrelacionamento de informações, agregação de informações, conteúdos, conhecimentos e saberes

O processo de articulação entre a prática...48  
na busca de uma abordagem mais complexa. (Behrens, 2015, p. 102).

Desse modo, a estreita relação de conteúdos com as próprias indagações dos educandos pode ser uma das bases para elaboração de temas passíveis da execução de projetos. Pode-se, por exemplo, unir matemática a ciências para ensinar sobre a água, seu percentil na distribuição nos biomas, seres vivos e sua importância para a vida, pode ser trabalhado junto à unidade de captação local de água do município, onde podem ser feitas pesquisas da qualidade dela, construção de gráficos, ou seja, “abrir portas para uma infinidade de correlações, conectando o aluno a sua realidade, eis a relevância da prática dos projetos quando adequadamente aplicada” (Castro, 2016, p. 4-5).

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de existir um planejamento. Sabe, por outro lado, que há diversos encaminhamentos sobre os passos para elaboração de projetos e os mesmo servem para realizar as atividades ou planejamento.

Em educação, o planejamento implica para além do desejo, uma sistemática do que se pretende. E a realidade é o primeiro aspecto a ser considerado quando se planeja. O entendimento do contexto real em que se encontra a disciplina, o curso, a escola é fundamental para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. (Mello e Urbanetz, 2008, p.75).

Mesmo considerando a relevância de tal postulado, sabe-se que no encaminhamento do trabalho com projetos, o planejamento poderá ser alterado no decorrer de sua realização, pois se consideram que mudanças podem ser benéficas para um melhor direcionamento da metodologia.

Não se deve esquecer, nessa questão, que um dos elementos fundamentais para o planejamento é que o professor não só conheça os conteúdos, mas identifique as competências a serem desenvolvidas com seus alunos. Por essa razão, a formação do docente deve ser permanente. Ela “deveria contemplar valores, padrões de comunicação, relações, modos de condutas, hábitos” (Ribas, 2001, p. 46). Assim, em alguns casos, o professor, por ter uma formação em investigação científica, pensa que esse conhecimento é o único elemento necessário a sua práxis, esquecendo-se de que o aluno já possui um conhecimento prévio, que foi construído ao longo de suas vivências. Fazem parte dessa condicionante dezenas de alunos com diferentes experiências, estratos sociais e condições de vida também distintas, ou seja, as turmas, especialmente da escola pública, são heterogêneas. Essa heterogeneidade pode se constituir um fator que dificulta a relação professor-aluno, levando o docente, em determinada situação, a agir com postura autoritária, obstaculizando, assim, o ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, a observância desses aspectos, no entorno da elaboração dos projetos na escola, são de extrema importância tanto como a orientação e o acompanhamento que devem ser feito pela coordenação pedagógica, quanto à execução feita por professores e alunos. Constata-se, assim, que as práticas educativas exigem, diversos “olhares”, sobretudo, no construir dos projetos educativos e se valem de inúmeras possibilidades metodológicas, e uma delas, sem dúvida, é o trabalho com projetos.

Com referência aos programas executados pela Coordenação pedagógica, sobressaem-se os programas governamentais, os quais, a partir de 1990, por meio de políticas públicas, passaram a ser inseridos, com mais constância, no contexto educacional.

A organização do sistema educacional, nesse período, adotou o entendimento de descentralização como desresponsabilização do Estado quanto aos investimentos no ensino, bem como com a transferência das responsabilidades pela execução de tarefas para o âmbito da escola. Ao mesmo tempo, no entanto, a concepção das políticas e o controle do poder decisório se mantiveram centralizados (Schimonek, 2012, p. 167).

Lima (2001); Silva et al. (2012), sobre tal prática, sustentam que essa é uma das principais transformações na cultura escolar, ou seja, a intensificação do controle em relação ao cumprimento de responsabilidades definidas por instâncias externas à escola e sem a legitimidade plena do coletivo escolar concernente às finalidades, aos objetivos e às ações empregadas para atingir os resultados definidos. Logicamente, há contradições nesse processo de transformação cultural, isto porque algumas escolas públicas têm experiências educativas que dizem respeito à sua organização como instituição dotada de relativa autonomia capaz de garantir práticas transformadoras, construídas em comum acordo com a comunidade escolar. No entanto, observa-se que as políticas públicas educacionais norteadas pelo padrão administrativo gerencial e nos procedimentos avaliativos tendem a disseminar seus valores e a impor seus princípios como projeto hegemônico na organização e gestão das escolas públicas.

Na esfera da organização e gestão educacional prolifera, principalmente em relação às políticas públicas, o paradigma administrativo gerencial, que busca transferir para a especificidade da cultura institucional da escola a lógica, os processos e o padrão administrativo empresarial, centrado na eficiência e na eficácia. Nos tempos atuais, em especial a partir da década de 1990, com a predominância da reforma gerencial do Estado, tornam-se cada vez mais objetos centrais da gestão os princípios e os procedimentos administrativos, dentre eles, a eficiência, a eficácia, o desempenho, a produtividade e o planejamento, burocratizando-se as relações, intensificando-se o trabalho e se produzindo



uma cultura individualista e de desempenho performático (Fonseca et al., 2004; Silva, 2006; Moreira, 2009; Gaulejac, 2007).

Nessa perspectiva, pode se ressaltar a formalização de uma cultura institucional com forte conotação administrativa e gerencial no que se refere ao processo de gestão e organização do trabalho escolar, em especial nos aspectos relativos ao controle e monitoramento das ações docentes e ao alcance de resultados educacionais voltados à melhoria do rendimento individual do aluno e do desempenho da escola no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Tal cultura, institucionalizada pelos parâmetros administrativos e gerenciais, tende a comprometer decisivamente o trabalho do coordenador pedagógico que, na maioria dos casos, não tem autonomia para a realização do trabalho pedagógico pautado pelos princípios da articulação, formação e transformação, capaz de construir soluções pedagógicas coletivas e aprovadas pela comunidade escolar (Placco et al., 2012; Silva, 2012).

Vale destacar o PDE-Escola, criado em 2007, sendo definido pelo MEC como uma ferramenta gerencial de planejamento estratégico, que busca elevar o desempenho dos alunos e da escola ao melhorar a organização escolar e viabilizar a gestão democrática, a autonomia e o fortalecimento da gestão pedagógica. O Programa favorece a integração da equipe escolar, que detecta e analisa as principais dificuldades de seu cotidiano e, então, elabora o Plano de Suporte Estratégico (PSE), com foco na aprendizagem dos alunos. Além disso, é desenvolvido pela equipe da escola o Plano de Ações Financiáveis (PAF), que contempla ações que requeiram a aplicação de recursos financeiros. Tais recursos são disponibilizados pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Conforme o MEC:

O PDE-Escola é uma ação de melhoria da gestão escolar fundamentada centralmente na participação da comunidade. No PDE-Escola, a comunidade escolar é diretamente envolvida em um plano de autoavaliação, que diagnostica os pontos frágeis da escola e, com base nesse diagnóstico, traça um plano estratégico. (Brasil, 2007, p. 25).

Nesse sentido, uma das críticas considera que, observando-se o papel do coordenador pedagógico nos processos de gestão e organização do trabalho escolar, os programas do PDE-Escola são elaborados, na maioria das vezes, visando exclusivamente a melhoria do desempenho dos alunos nas avaliações nacionais em disciplinas específicas e, constantemente, esses programas, que são vivenciados pelos docentes e discentes, não apresentam qualquer articulação entre si. O potencial educativo e formador, consubstanciado

no projeto político-pedagógico, capaz de subsidiar discussões curriculares e pedagógicas consistentes em conjunto com a comunidade escolar, perde-se diante da racionalidade e operacionalidade do PDE-Escola, oriundo de uma concepção técnico-instrumental de gestão das escolas públicas (Fonseca et al., 2004; Silva, 2006).

Vale enfatizar, nessa abordagem, que O PDE estabeleceu um novo padrão de relacionamento institucional do MEC com os entes federativos, o que, nas palavras do Ministro Fernando Haddad (2005 a 2012, nos governos Lula e Dilma Rousseff) “inaugura um novo regime de colaboração” entre os sistemas de ensino. Com efeito, a execução do Plano Governamental de Programas promoveu alterações substantivas nas escolas. O efeito mais perceptível das alterações promovidas pelo PDE no relacionamento do MEC com os entes federativos residiu no condicionamento de todas as transferências voluntárias da União aos estados e municípios, a adesão ao Compromisso Todos pela Educação. “A elaboração do PAR foi estabelecida, segundo o MEC, para o cumprimento das 28 diretrizes do Compromisso e alcance das metas definidas por meio do IDEB” (Sousa, 2010, p. 83).

O PAR, desse modo, é definido como um conjunto articulado de ações, apoiado por técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes. Trata-se de um processo de planejamento concebido pelo MEC por meio de um instrumento dividido em quatro dimensões: gestão educacional, formação de professores e profissionais de serviços e apoio escolar, práticas pedagógicas e avaliação e infraestrutura física e recursos pedagógicos. Cada uma das dimensões divide-se em áreas, que por sua vez desdobram-se em indicadores com critérios de pontuação. Os indicadores expressam algum aspecto da realidade a ser observada, medida e avaliada e construídos a partir das diretrizes estabelecidas no Decreto nº 6.094/2007. O referido instrumento apresenta 52 indicadores para os municípios e 84 indicadores para os estados. (Brasil, 2007b).

O PAR é visto como um dos maiores programas estruturais da educação em nível nacional, fornecendo condições de aparelhamento das escolas, bem como novas propostas pedagógicas, o qual, por atender, em grande parte, às demandas das escolas no Brasil, tornou-se um programa de ponta no ambiente educacional.

Nessa perspectiva, a execução do Plano Governamental de Programas promoveu alterações substantivas nas escolas, podendo ser citados, também, no conjunto programas de relevo, dentre outros, que surgiram a partir dos anos 90, como: *Programa Brasil Alfabetizado* (voltado para estados e muitos municípios, visando a alfabetização de jovens, adultos e idosos). *Educação para Jovens e Adultos – (EJA)* (direcionado à educação de adultos que não terminaram os

estudos na idade indicada. A EJA atende desde o ensino fundamental até o ensino médio). *Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC* (direcionado ao aumento da oferta de cursos de educação tecnológica e profissionalizante. O programa atende a estudantes da rede pública, trabalhadores e beneficiários de outros programas sociais do governo. (Brasil, 2005). Devem ser mencionados ainda o *Programa Escola Acessível* (criado para aumentar a acessibilidade no ambiente escolar da rede pública de ensino e que oferece informação e recursos de ensino para melhorar o aprendizado de estudantes com necessidades especiais). Proinfo (promove o uso pedagógico de Tecnologias de Informática e Comunicações – TICs na rede pública de ensino fundamental e médio). Além dos programas citados, em meio a outros cursos de formação continuada, podem ser enfatizados os direcionados à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental; à Educação Indígena, Educação do Campo e Cultura Afro – Brasileira. (Brasil, 2005).

No momento atual, a execução do Plano Governamental de Programas promoveu alterações substantivas nas escolas e disponibilizou outros programas executados pela gestão educacional e coordenação pedagógica, como: *Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem* (trata-se de um programa educacional voltado a jovens com 18 a 29 anos residentes em áreas urbanas ou rurais que, por alguns motivos, foram excluídos da escolarização, com o objetivo de reintegrá-los ao processo educacional, bem como elevar sua escolaridade e promover sua formação); *Formação pela Escola* (programa de formação continuada, a distância, que tem como finalidade contribuir para o fortalecimento da atuação dos agentes e parceiros envolvidos tanto com a execução, o monitoramento, quanto a avaliação, a prestação de contas e o controle social dos programas e ações educacionais). Fazem parte também, junto aos já mencionados, o *Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa – PNAIC* (programa integrado que tem como propósito a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática, até o 3º ano do Ensino Fundamental, de todas as crianças das escolas municipais e estaduais, urbanas e rurais, brasileiras); *Saberes Indígenas na Escola* (busca promover a formação continuada de professores da educação escolar indígena); *Escola da Terra* (volta-se à formação continuada de professores para que atendam às necessidades específicas de funcionamento das escolas do campo e daquelas localizadas em comunidades quilombolas); *Mais Educação* (objetiva a ampliação do tempo e o espaço educativo dos alunos da rede de ensino público do Brasil, contribuindo para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens). (Brasil, 2005).

É preciso se afirmar que, mesmo com os programas implementados, a gestão moldada por questões empresariais, que assegura a permanência dessas políticas, tem como resultado, no curto prazo, a resistência da visão produtivista de educação, direcionada bem mais ao desempenho dos alunos nos testes sistêmicos. Tal realidade verificada, certamente, tem representado, para a sociedade brasileira, olhando-se pelo aspecto estrutural, a negação do potencial totalmente emancipador das práticas educativas.

Dessa forma, apesar da interferência do setor governamental nas questões

pedagógicas, com a inserção de tais programas, não se deve deixar de reconhecer a relevância dos mesmos no cenário educacional, no entanto, deve-se salientar a capacidade do coordenador pedagógico de se adequar a tal panorama e também de inserir novos padrões administrativos e pedagógicos, atendendo à estruturação educacional de cada Secretaria de educação, em cada cidade brasileira, em consonância com a forma peculiar de funcionamento de suas escolas.

### 2.2.1 A Base Nacional Comum Curricular - BNCC e os olhares para tal proposta no contexto educacional, na atualidade.

Vale incluir, nessa abordagem, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, como uma das propostas que vem despertando olhares não somente dos professores, coordenadores, mas também dos gestores escolares, para a inserção dessas novas diretrizes curriculares. Para tanto, nessa explanação, não será levado em conta o aspecto ideológico, ou seja, os depoimentos prós e contras acerca da validade de tal proposta, e sim explorar aspectos que dizem respeito à sua conceituação, quando foi elaborada, objetivos e as suas competências pedagógicas.

Com isso, a execução do Plano Governamental de Programas promoveu alterações substantivas nas escolas. Nesse aspecto, é necessário destacar também uma das propostas curriculares, muito significativa e dística na atualidade, assim, a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), “considerado como um dos assuntos mais discutidos, na atualidade, no âmbito sociopolítico da educação brasileira. A BNCC, desse modo, é um documento de caráter normativo, elaborado visando à condução do que deve ser ensinado nas escolas de Educação Básica em todo o Brasil, isso desde a modalidade da Educação Infantil até o Ensino Médio (Brasil, 2018).

Cabe salientar que a construção de um documento oficial curricular comum constava, bem antes, na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), bem como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – (BRASIL, 1996), sendo consolidado como meta do Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 2014-2024. Logo, compreende-se que foi com a formulação da LDBEN de 1996, que as disciplinas obrigatórias de cada núcleo comum passaram a ser determinadas e se mantiveram presentes em todos os currículos, tanto do Ensino Fundamental, quanto do Médio das instituições de ensino públicas ou privadas brasileiras.

Dessa forma, pode-se verificar que a primeira versão da BNCC, redigida em 2014, contempla apenas os Ensinos Infantil e Fundamental, e, em 2015, foi aberto para consulta

pública, o que permitiu a sociedade de maneira geral, principalmente representantes da educação e o setor empresarial, que oferecessem contribuições para sua segunda reformulação, que ocorreu no ano de 2016. Essa reformulação foi discutida por meio de seminários com a participação de todos os estados brasileiros, resultando, assim, em sua terceira versão mediante um novo ciclo de debates, realizados em 2017.

A BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, enfim, teve sua aprovação e homologação no final de 2017, com a realização de audiências e consultorias públicas, já o texto acerca do Ensino Médio foi aprovado e homologado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Ministério da Educação, no ano posterior. (Brasil, 2018).

Atualmente, uma nova reforma curricular vem sendo implantada no Brasil com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que reúne objetivos de aprendizagem em quatro áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências e Ciências Humanas, além de determinar o conjunto de conhecimentos e habilidades considerados necessários para todos os brasileiros em cada ano de ensino na escola básica e define dez Competências Gerais pertinentes ao desenvolvimento do aluno no decorrer de sua trajetória escolar na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Sem o intuito de trabalhá-las isoladamente, a reflexão que se pretende fazer na próxima seção busca analisar as relações entre os fundamentos teórico-ideológicos dessas competências, conforme consignadas nas recomendações das organizações internacionais sintetizadas nas propostas do Center For Curriculum Redesign. (Gonçaves e Deitos, 2020).

Nessa perspectiva, a atual reforma da Educação Básica, segundo se apresenta na BNCC, parece traduzir os valores essenciais para o século XXI nas dez Competências Gerais recomendadas:

1. conhecimento;
2. pensamento científico, crítico e criativo;
3. repertório cultural;
4. comunicação;
5. cultura digital;
6. trabalho e projeto de vida;
7. argumentação;
8. autoconhecimento e autocuidado;
9. empatia e cooperação;
10. responsabilidade e cidadania.

Fundamentadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais, essas competências respaldam-se em princípios éticos, estéticos e políticos, os quais, segundo as Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC, estão voltados para os “[...] conhecimentos, habilidades, atitudes e valores essenciais para a vida no século 21”.

(Movimento pela Base Nacional Comum Curricular, 2018, p. 1).

Para Gonçalves e Deitos (2020), a educação, baseada nas competências, representa a noção ideológica de um pensamento que objetiva moldar os indivíduos às exigências socioeconômicas. Dessa forma, a BNCC segue a tendência da formação por competências propostas por reformas curriculares que vêm sendo implementadas no final do século XX e início do XXI, obedecendo ao enfoque das avaliações internacionais propostas pela OCDE. Assim, de acordo com a própria BNCC:

No Brasil, essas referências legais têm orientado a maioria dos Estados e Municípios na construção de seus currículos. Essa mesma tendência de elaboração de currículos referenciados em competências é verificada em grande parte das reformas curriculares que vêm ocorrendo em diferentes países desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latinoamericano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina - LLECE, na sigla em espanhol. (Brasil, 2018, p. 16).

A formação pautada em competências é parte de um conjunto de reformas curriculares em que o objetivo é o desenvolvimento das habilidades socioemocionais: saber se relacionar, trabalhar em conjunto e se adaptar às circunstâncias diversas. Nesse sentido, o currículo holístico almejado baseia-se nas aprendizagens, não só de conhecimentos, mas também de habilidades e de caráter, assim como no uso de estratégias de meta-aprendizagem (Gonçalves e Deitos, 2020). Por todos os aspectos apresentados, sabe-se que uma discussão acerca da BNCC força a uma abordagem bem mais ampla, no entanto, aqui o propósito foi somente trazer explicações preliminares, visto que o fim maior é evidenciar essa como umas das ações dos diretores, que vem se desenrolando com reuniões entre coordenadores e professores e sendo, paulatinamente, desde 2019, implementada nas escolas de todo o Brasil.

### **3 A RELEVÂNCIA DA INTER-RELAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA COM O GESTOR E A COMUNIDADE ESCOLAR**

Neste Capítulo, a princípio, é apresentada a escola, no contexto das inter-relações, como espaço de socialização e cidadania, em seguida, a coordenação pedagógica, o gestor e os professores no contexto das boas práticas de relacionamentos. Há um registro sobre a inter-relação entre professor e aluno, focalizando a relevância da afetividade e cognição; da disciplina e o diálogo e, por último, a temática se volta à coordenação pedagógica e a relação com a família.

#### **3.1 A escola e suas inter-relações: espaço de socialização e cidadania**

Compreender a Escola é percebê-la como um espaço de relações e inter-relações que envolvem segmentos de educadores, educandos, comunidades e famílias, os quais são considerados como aprendentes, que percebem, entendem e concebem o espaço escolar. Nesse sentido, é de fundamental importância que o ato de ensinar seja realizado com e não somente para os alunos, todos fazem parte dessa teia de relações.

Nesse aspecto, concebe-se uma escola como uma organização, com características que tem por base a estrutura física, estrutura administrativa e social. Segundo Carvalho (2009, p. 17), a escola é “uma unidade social de agrupamentos humanos, em que há uma interação entre indivíduos e grupos, distinta das demais organizações pela sua especificidade, pela sua construção social operada por professores, alunos, pais e elementos da comunidade”.

A escola, portanto, precisa ser compreendida como um contexto de encontro e diálogo entre os diferentes mundos de culturas. Partindo-se dessa compreensão, os sujeitos aprendentes poderão perceber e se apropriar do processo de aprendizagem. Assim, as inter-relações desenvolvidas, pautadas por práticas conscientes e respeitadas das diferenças, favorecem, de forma maior, a uma mudança de visão com referência à escola por aqueles que a integram, contribuindo para abertura de horizontes propícios para a prática educativa.

Bock (2002) esclarece que a psicologia, no âmbito da educação, proporcionou formas de compreensão do ser humano, cujas condutas no espaço escolar são compreendidas ao se considerar as relações estabelecidas entre si, com o despertar da atenção às diferentes

subjetividades construídas na relação com a cultura e a sociedade. Conforme tal autor, é da psicologia que o sujeito começa a se relacionar com o mundo, tendo em vista que a escola é responsável pela construção, elaboração e difusão do conhecimento, formando cidadãos críticos, capazes de lidar com os desafios da época, bem como com as influências interpessoais vivenciadas em diferentes pessoas e situações.

As relações interpessoais são vistas como relevantes no espaço educacional. Para Vasconcellos (2009), todo espaço no qual participam diversas pessoas ou segmentos sociais, a inter-relação é um ponto de destaque, dessa forma, ter sabedoria para mediar as relações é um fator de elevada necessidade a todo profissional que desempenha um papel de liderança. No contexto da escola não é diferente, é por essa razão que cabe ao coordenador pedagógico, como educador e líder nesse espaço, atar boas relações com todos os segmentos da escola em que “a atuação do coordenador pedagógico se dá no campo da mediação” (Vasconcellos, 2009, p. 88).

De acordo com Chiavenato (2002), toda a organização é constituída por pessoas e que dela dependem para seu sucesso e continuidade. O estudo das pessoas e o relacionamento são muito enfatizados para uma organização, principalmente para a escola. O bom relacionamento interpessoal é de extrema necessidade nas unidades de ensino, tendo em vista tanto os processos de avaliação externos, quanto um ambiente favorável para que o coordenador pedagógico, o professor e o aluno tenham motivação para desenvolverem o relacionamento no processo de ensino-aprendizagem.

Sabendo, com isso, que as tensões entre os segmentos da escola sempre irão surgir, haja vista à diversidade cultural apresentada nesse espaço, é exigido, de certa forma, que tal profissional tenha a capacidade de saber ouvir e perceber aqueles a quem lidera, além de fazer as observações precisas no momento oportuno, consciente de que é preciso “tempo para a construção da confiança que permite a coragem de expressar os seus próprios desejos” (Bruno, 2009, p. 18).

Vale atentar, de outra forma, para a compreensão de que à gestão escolar, sobretudo, no que concerne à coordenação pedagógica, cabem muitas questões e, assim, requer a participação coletiva, principalmente para a democratização da escola, o currículo, além da proposta pedagógica em meio a outras atividades pertinentes que fazem parte da vida escolar. Desse modo, é comum a existência, nesse processo, da interação de ideias, de formas de organização, nesse sentido, Libâneo (2007) aponta para a seguinte questão:



A organização escolar entendida como comunidade democrática de aprendizagem transforma a escola em um lugar de compartilhamento de valores e práticas, por meio do trabalho, problemas e soluções relacionados à aprendizagem dos alunos e ao funcionamento da instituição. Para tanto, esta precisa introduzir formas de participação real de seus membros nas decisões, como reuniões, elaboração do projeto pedagógico curricular, atribuição de responsabilidade, definição de modos de agir coletivos e de formas de avaliação, acompanhamento do projeto e das atividades da escola e da sala de aula (p. 308).

Dessa forma, se é um objetivo a construção de uma escola democrática, com a participação de todos, não existe lugar para o individualismo, o “eu”, necessário se torna o exercício da democracia, da cooperação, como uma prática real. Sobre a socialização e sua imprescindibilidade, Ferreira (2006), por sua vez, argumenta que:

Porque a escola é um espaço por excelência de socialização, é à escola que compete a formação de um cidadão que, por estar bem inserido no seu meio, pode sem perda de identidade abrir-se a outros meios, ao diálogo que essa abertura comporta e ao respeito das identidades e de outras formas de estar no mundo. Tornar a escola um espaço dialógico de construção de identidades implica, como tem sido repetidamente notado, que a escola se torne uma organização democrática e participativa, aberta ao meio e dotada de um sentido de comunidade e da sua relação com a comunidade (p.57).

Considerando-se a citação anterior, deve-se salientar o ponto de vista de Sarmiento e Cerisara (2004), para os quais a escola é concebida como o primeiro pilar da socialização pública das crianças e a relevância da construção da experiência escolar pelos atores sociais vista como destacável fator de aprendizagem da cidadania. De outro modo, o autor enfatiza numa perspectiva de educação e formação ao longo da vida, também a significância estratégica da educação não-escolar, ou seja, não-formal, salienta a educação de adultos, de instituições não escolares, destacam-se, assim, os meios de comunicação, a publicidade, as redes sociais, o bairro, as igrejas, os grupos e associações de moradores.

A escola, nesse aspecto, é uma instituição educacional para a cidadania, de uma relevância cívica fundamental, considerada não como uma antecâmara para a vida em sociedade, e sim como formadora dos primeiros degraus de uma caminhada que a família e

a comunidade se unificam. Assim, ela deve proporcionar a “cultura do outro” como “necessidade de compreensão de singularidades e diferenças”, assim, compromete-se não apenas com a responsabilidade pessoal e comunitária, o conhecimento rigoroso e metódico da vida e das coisas, mas com a compreensão de culturas, de nações, do mundo. A escola, em suma, propicia um horizonte mais abrangente no qual a criança ou o jovem inscrevem as suas vidas. (Assis; De Lima, 2011, p. 6).

A escola, assim, é agente de transformação, de desenvolvimento, tendo, com isso, de se comprometer basicamente, além de uma potencializadora de recursos, um lugar de abertura e de solidariedade, de justiça e de responsabilização recíproca, bem como de tolerância e respeito, de sabedoria e de conhecimento. Portanto, o papel, principalmente da escola pública, é de elevada importância na educação para a cidadania: é que a escola pública, por definição, acolhe todos, é parte integrante da vida da cidade democrática. Dessa forma, grande parte da nossa educação não atinge os fins propostos, porque esquece o princípio fundamental da escola como: modo de vida comunitária. (Idem, 2011).

Dessa forma, é no ambiente de socialização e cidadania, onde se situa a escola, aproximando os diversos segmentos que fazem parte dessa instituição educacional, inserindo nesse espaço trocas de informações, assunção de deveres e direitos, de possibilidades de trocas de experiências e de compromissos para com o avanço da escola.

Nesse âmbito, a escola se situa como espaço em que há uma correlação de forças que permeiam determinado contexto, favorecendo, além da hierarquização e sujeição nas relações da instituição, a questão disciplinar em sua essência. A escola, nesse contexto, define espaços, subdivide e recompõe atividades, bem como capitaliza o tempo e as energias dos indivíduos pela disciplina, de forma que sejam passíveis de utilização e controle, articulação dos indivíduos que se movimentam e se relacionam com os outros. Ajusta, também, uns, cronologicamente ao tempo dos outros, de maneira que se aproveite e combine ao máximo as forças individuais. Tal combinação prevê um sistema preciso de comando por sinais definidos, que provocam o comportamento desejado. (Fleuri, 1996).

Verifica-se, com os pontos de vista apresentados, que as relações interpessoais caracterizam o foco da gestão escolar e principalmente são de grande relevo para a consolidação do trabalho da coordenação pedagógica, em um ambiente de socialização e cidadania. Com isso, consagra-se a implicação de uma inter-relação que perpassa por todos no espaço educacional, sobretudo, na participação do diretor, professores, alunos, comunidade, família, dentre outros segmentos sociais formadores e construtores da escola.

### 3.2 A coordenação pedagógica, o gestor e os professores no contexto das boas práticas de relacionamentos

Merece ser observado, inicialmente, que o enfoque sobre o diretor escolar, já muito abordado no âmbito das relações, no capítulo 2 desse estudo, faz com que o foco da discussão desse tópico seja mais direcionado para a inter-relação entre a coordenação e o professor, muito embora o gestor escolar seja contemplado, de forma breve.

Desse modo, sabe-se que as relações interpessoais se apresentam na vida de todos os seres humanos e possibilitam a manutenção dos relacionamentos no dia a dia de cada pessoa. Na escola, essas relações são constantes, sobretudo, quando se trata do contato entre coordenador pedagógico, gestor escolar e professores, no universo da construção do trabalho educacional.

É certo que todo esforço da equipe gestora está relacionado diretamente com as condições de se exercer seu papel de articulador e promotor de uma educação cidadã e de qualidade, o que remete ao domínio específico para a vivência da gestão política. Logo, saber ser, saber conviver e saber propor ideias para o bem da escola remete, inicialmente, as suas lideranças. Segundo Lück (2006), essa dimensão da gestão envolve a ação para transformação, globalização, participação, práxis, cidadania, em meio a outros aspectos.

Dessa forma, Campos e Godoy (2013) pontuam que o bom relacionamento acontece dentro de uma organização escolar, principalmente partir da atuação do gestor, personagem que será determinante para o cumprimento da missão educativa da escola por meio da importância nas decisões, na organização e coordenação dos trabalhos administrativos e pedagógicos, bem como na integração dos setores, a forma de se gerir, o que impulsiona a qualidade do trabalho desenvolvido, bem como a valorização da aprendizagem dos alunos, além do desenvolvimento das pessoas que compõem a escola.

Nesse sentido, impera as inter-relações no cotidiano das instituições de ensino, no contexto da parceria e trabalho em equipe estabelecida, visando resultados mais profícuos para a escola. Vale destacar, que na esfera das várias atividades desenvolvidas por ambos, estão presentes, sobremaneira, o planejamento e organização de uma rotina com reuniões periódicas, o Planejamento Político Pedagógico, enfim, uma diversidade de atividades, que envolvem, sobremaneira, uma análise conjunta dos desafios enfrentados dia após dia.

Em suma, se o clima organizacional de uma escola é favorável, todos os sujeitos envolvidos passarão a ser beneficiados. Fortalecendo o propósito da realização dos objetivos da instituição escolar, as pessoas criarão, automaticamente, um espírito de coletividade, em

que as divergências não serão obstáculos, desse modo, sempre com o auxílio do gestor, em parceria com o coordenador pedagógico, ajudando a trabalhar as diferenças, proporcionando, assim, o enriquecimento da equipe.

Sequenciando a abordagem, em se tratando da relevância da inter-relação da coordenação pedagógica com os professores, ganha destaque, dentre outros aspectos, o processo que se desenvolve em termos de “colaboração”. Tal processo reúne, mais proximamente, esses dois grupos nas ações educacionais.

Nesse contexto, faz-se preciso, antes de tudo, explicar a diferença estabelecida entre “cooperação e colaboração”, o que, em conformidade com Damon e Phelps (1988, apud Bailey, 1996), a “cooperação” é concebida como o trabalho coletivo de um grupo ao redor de uma tarefa subdividida em partes a serem completadas individualmente. Já a “colaboração” refere-se ao trabalho e aprendizado mútuo por meio de interações face-a-face. Dessa forma, a interação como ação construída, coletivamente, expressa o propósito do coordenador de interferir na ação do professor, a fim de modificar sua prática, logo, o papel da negociação é ressaltado, porque o resultado desta deve transparecer na ação transformada do outro.

Para Magalhães (1996), a colaboração no desenvolvimento do professor, por sua vez, é compreendida como um trabalho que se constrói coletivamente, buscando-se uma igualdade de oportunidades por parte do coordenador, e do professor, para não só apresentar e discutir criticamente valores, sentidos e teorias de ensino e aprendizagem na tentativa de entender, mas também questionar, explicar, interpretar e expandir as questões envolvidas no contexto, realidade e prática da sala de aula. Portanto, diferenças e conflitos estão presentes no aludido processo.

Segundo Freeman (1990), um dos principais aspectos, nessa questão, é que a existência de um coordenador que interfira na prática de um professor, leva a se presumir que esse dê aulas mais eficazes com a ajuda daquele, o que evidencia a possibilidade de uma pessoa ensinar a outra a ensinar. Vale pontuar, nesse aspecto, a necessidade do diálogo, como ferramenta imprescindível, a esse respeito, Freire (2005) advoga que a colaboração dialógica pode ser vista como uma alternativa para formas inovadoras de organização do trabalho pedagógico articulado pelo coordenador. Assim, não apenas a fala, mas o diálogo passam a ser considerados elementos fundamentais, além da necessidade do desenvolvimento de uma escuta sensível, crítica e analítica por parte desse profissional.

Partindo-se da compreensão do postulado anterior, o trabalho pedagógico é

evidenciado como espaço de encontro, de partilha e construção coletiva, numa ação que pretende promover uma prática educacional libertária, que se caracteriza como locus onde os sujeitos participam ativamente do processo de organização do trabalho pedagógico, mediatizados pela dialogicidade e, também, pela colaboração. Dessa maneira, o trabalho pedagógico é concebido como instrumento fomentador da emancipação dos sujeitos. (Almeida et. al., 2019).

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito (Freire, 2005, p. 91).

Com isso, infere-se que o fundamental da ação pedagógica colaborativa está na criação de relações comunicativas, para a garantia de espaços de interação entre os sujeitos ou grupos de sujeitos, com interesses em comum ou capazes de estabelecer convivência com as diferenças e a pluralidade de visões de mundo, crenças e ideologias; e, também, entre o individual e o coletivo, construindo, assim, uma rede de antagonismos e complementaridades. (Almeida et al., 2019).

Apesar de o coordenador pedagógico não ser o único responsável pelo bom desempenho do processo ensino-aprendizagem, verifica-se que a sua atuação e orientação pedagógicas podem influenciar, significativamente, no avanço escolar, sobretudo, no que tange às relações humanas quanto aos resultados alcançados no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem. Em síntese, conforme Libâneo (2002), “A atuação do pedagogo escolar é imprescindível na ajuda aos professores no aprimoramento do seu desempenho na sala de aula (conteúdos, métodos, técnica, formas de organização da classe)” (p. 61).

Dessa maneira, o trabalho colaborativo como estratégia pedagógica, demonstra que: [...] ao trabalharem juntos, os membros de um grupo se apoiam, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e co-responsabilidade pela condução das ações (Damiani, 2008, p. 215).

Frente ao exposto, pressupõe-se que o trabalho coletivo requer a negociação de posturas ou predicativos, que fazem parte da teia de reações mantida entre coordenador pedagógico e professor, efetivando-se, verdadeiramente, nas propostas norteadas pela colaboração.

Desse modo, o compromisso com uma ação educativa de qualidade está diretamente ligada à prática pedagógica, principalmente, do coordenador, que tem a responsabilidade pela articulação do trabalho pedagógico na escola. Acerca dessa questão, Oliveira (2010a) assegura que:

[...] deve-se indagar como a prática pedagógica da coordenação, estimula o professor à criticidade, a análise, a dúvida, produzindo conhecimento ou apenas se baseando numa educação livresca e burocrática de fácil e superficial implementação. Poderia se depreender então, que há muitas interferências alheias ao processo-ensino aprendizagem, que poderiam explicar a dicotomização da prática educativa envolvendo tais atores. (p. 27).

No âmbito da prática pedagógica abordada por Oliveira (2010), nota-se que o coordenador pedagógico deve ter uma postura ativa e reflexiva visando propor caminhos metodológicos que garantam processos reflexivos do professor sobre sua prática pedagógica, objetivando, portanto, a tão desejada melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, tanto a construção coletiva, quanto a tomada de decisões dialógica e o compartilhamento de metas e estratégias, para que todos os sujeitos se sintam, coletivamente, responsáveis pela produção e execução de ações entre o pensar, planejar e fazer, são, desse modo, ações que compõem o trabalho colaborativo na escola, realizadas por meio da coordenação pedagógica. Karagiannis et al. (1999) pontuam que “a colaboração e a consulta aos colegas ajuda os professores a melhorar suas habilidades profissionais [...] quando há cooperação e apoio na escola, os professores melhoram suas habilidades com efeitos visíveis sobre a aprendizagem dos alunos” (p. 25-26).

Sobre a coordenação pedagógica, verifica-se que o trabalho colaborativo é um caminho viável de prevenção e combate aos discursos e práticas individualistas que, certas vezes, dão sustentação a propostas e projetos educacionais que objetivam a formação de sujeitos capitalistas, deslegitimando, sobretudo, a crença no outro, a potencialidade do coletivo e valorizando, inclusive, a formação de sujeitos competitivos; em detrimento à sua formação na e para a colaboração e a partilha. Damiani (2008), nesse aspecto, afirma que, “O trabalho colaborativo possibilita, além disso, o resgate de valores como o compartilhamento e a solidariedade que se foram perdendo ao longo do caminho trilhado por nossa sociedade, extremamente competitiva e individualista” (p.225).

Evidencia-se, dessa forma, a concepção capitalista de educação que põe em risco a efetividade do trabalho do coordenador pedagógico, não apenas do ponto de vista da formação dos estudantes, mas também do professor, o qual acredita, de outra forma, no

currículo como um ato político, concebendo que a educação não é neutra e sustenta sua prática em relações humanas colaborativas, emancipatórias, igualitárias, democráticas e sustentáveis.

De outra forma, preciso se torna afirmar que a adoção do trabalho colaborativo, como um dos viés da coordenação pedagógica, proporciona ganhos e avanços significativos para os professores e em extensão para toda a comunidade escolar, visto que o trabalho colaborativo expressa em sua expansão a valorização da inteligência coletiva, não havendo, assim, somente um sujeito mais inteligente que outro, uma área de conhecimento ou componente curricular mais importante que outro, mas também um membro escolar mais necessário que outro; constitui-se, desse modo, para Lévy (2003): “[...] uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências” (p. 28).

Assim, é considerado, por sua vez, o trabalho colaborativo como uma ferramenta que potencializa a atuação do coordenador pedagógico, uma vez que por meio da cultura colaborativa torna-se mais fácil os sujeitos, além de conhecerem a realidade da sua escola, trabalharem e pensarem coletivamente no desenvolvimento de ações próprias que expressem seus interesses em conjunto, visando alcançar a melhoria e garantia da qualidade do processo ensino-aprendizagem. (Almeida et al., 2019).

O coordenador pedagógico, dessa forma, é motivado à construção de uma nova postura que tem reflexos na prática didático-pedagógica do professor e ganhos consequentes no desempenho dos alunos, tudo isso, sem dúvida, redundando na qualidade educacional, em um ensino norteado por prática coletivistas, em que são inseridas outras formas de ação por parte dos coordenadores e, conseqüentemente, dos professores.

### 3.2.1 A inter-relação entre professor e aluno: enaltecendo a relevância da afetividade e cognição; da disciplina e o diálogo

É certo que o destaque em foco é mais centrado na coordenação pedagógica e suas inter-relações, porém, é de bom alvitre destacar tal prática entre professor e aluno, uma vez que não se pode isolar nem o educador, tampouco o educando nesse contexto, mas sim, enaltecê-los conjuntamente, em uma relação que importa e muito nessa abordagem.

Percebe-se, assim, que a escola por ser um espaço de convivência social e interpessoal, cobra de seus profissionais bom senso e responsabilidade na relação com o aluno, sobretudo do professor. Desse modo, é necessário observar que cada indivíduo é

único, com suas habilidades próprias, sujeito a reações diferenciadas, além de o professor ter a consciência de que o aluno pode ser o resultado do meio em que atua. Pressupõe-se, dessa forma, a importância do conhecimento e sensibilidade do educador.

O professor que for capaz de acolher e de aceitar os alunos com calor, de testemunhar-lhes uma estima sem reserva, e de partilhar por compreensão e sinceridade os sentimentos de temor, de expectativa e de desânimo que eles experimentam quando de seu primeiro contato com os novos materiais, este professor contribuirá amplamente para criar as condições de uma aprendizagem autêntica e verdadeira. (Rogers, apud Zimring, 2010, p. 15).

Complementando a argumentação anterior, cabe destacar Vygotsky (1984), que destaca a importância das interações sociais, ressaltando a ideia da “mediação e da internalização” como aspectos primordiais para a aprendizagem, explicitando que a construção do conhecimento ocorre a partir de um intenso processo de interação entre as pessoas (educador e educando). Tal autor cita a relevância do outro tanto no processo de construção do conhecimento, quanto de constituição do próprio sujeito.

Tomando-se como parâmetro a visão de Vygotsky, deve ser considerado o papel do outro como de destacada importância no processo de ensino e aprendizagem. Klein (1996, p. 94) assegura que o objeto de conhecimento não existe fora das relações humanas. “De fato, para chegar ao objeto, é necessário que o sujeito entre em relação com outros sujeitos que estão, pela função social que lhe atribuem, constituindo esse objeto enquanto tal”. Assim, são as relações humanas que formam a essência do objeto de conhecimento, visto que esse só existe a partir de seu uso social. Logo, deduz-se que é a partir de um intenso processo de interação com o meio social, por meio da mediação feita pelo outro, que acontece a apropriação dos objetos culturais. Desse modo, é partindo-se da inter-relação e da mediação que o objeto de conhecimento passa a ter significado e sentido.

Nas relações interpessoais no que tange à educação, pode ser percebido que o professor é o tutor do processo educacional, é um intermediador da relação, isso confirma a importância do professor de se ver no processo e ter autoconhecimento do seu papel no mundo, entendendo o quanto ele interferirá no desenvolvimento do outro (aluno). “[...] Para confiar no jovem, o professor precisa confiar em si mesmo. Para acreditar no jovem, o professor precisa acreditar em si mesmo e na importância de seu exemplo, de seu papel como adulto, guia e modelo” (Costa, 2001, p. 13).

No âmbito das inter-relações estão presentes, dentre outras atributos, a afetividade e a cognição, que são inseparáveis e, desse modo, “caminham juntas” no ambiente



educacional. A esse respeito, Piaget (1971), postula que:

A vida afetiva, como a vida intelectual é uma adaptação contínua e as duas adaptações são, não somente paralelas, mas interdependentes, pois os sentimentos exprimem os interesses e os valores das ações, das quais a inteligência constitui a estrutura (p. 271).

Frente ao exposto, pode-se constatar que, para tal autor, o desenvolvimento intelectual abrange dois lados: um afetivo e um cognitivo, isto é, não é possível desvincular a afetividade da cognição, ou o contrário. Para tanto, como não existe a separação entre o desenvolvimento afetivo e o cognitivo, o desenvolvimento social relaciona-se tanto com o desenvolvimento cognitivo quanto afetivo.

Vale salientar que apesar de a função fundamental da escola ser a construção e a transmissão do conhecimento, deve-se evidenciar as relações afetivas como sendo necessárias, uma vez que a construção e transmissão de conhecimentos propostas pela escola gera a relação interpessoal, isto é, a troca de experiências entre os indivíduos. Almeida e Mahoney (2004) reiteram tal afirmação, ao considerarem o afeto como agente presente e ativo no processo de aprendizagem, visto que existe, na escola, a relação pessoa-pessoa, considerada como de grande relevância para o desenvolvimento do ser.

Antunes (2006), dessa forma, também argumenta que:

O professor precisa conquistar o aluno, utilizando a transmissão de conhecimento de forma positiva, para envolvê-lo, motivá-lo com palavras de incentivo e expressões positivas, visto que o grau de envolvimento tanto afetivo quanto emocional do professor interfere positiva ou negativamente no processo de aprendizagem do aluno (p. 54).

Nessa perspectiva, com tal argumento o autor assegura que a afetividade e as relações sociais estão intimamente ligadas, já que o trabalho pedagógico se torna difícil, maçante e, muitas vezes, infrutífero, caso o professor e o aluno não tenham um envolvimento emocional satisfatório. Refletindo sobre a interação entre docentes e discentes, expressa Saltini (1997) que: “essa inter-relação é o fio condutor, o suporte afetivo do conhecimento” (p. 89). Nessa perspectiva, segundo Freire (2005), “o processo de ensino e aprendizagem envolve uma interação socioafetiva entre um ensinante aquele que ensina e um aprendente aquele que aprende” (p. 18).

Vale destacar ainda Wallon (1978), o qual explicita que a primeira relação do ser humano, ao nascer, é com o ambiente social, isto é, com as pessoas em sua volta. Logo, as manifestações iniciais do bebê são pautadas pela comunicação, o que forma um elo entre ele

e o outro. Por essa razão, é que, para esse estudioso, as emoções, são concebidas como de extrema grandeza na formação da vida psíquica, estabelecendo, com isso, uma ligação entre o social e o orgânico. Para tal autor, pelo fato de o processo de aprendizagem acontecer por meio de interações sucessivas entre as pessoas, depreende, assim, que é da relação com o outro que o indivíduo adquire tanto novas formas de pensar e agir, quanto pouco a pouco vai se apropriando da construção de novos conhecimentos.

É preciso, em outra vertente, focalizar também que a disciplina e o diálogo são considerados como de extrema necessidade na inter-relação entre professor e aluno. Nesse sentido, a disciplina e o diálogo se mostram como de elevada significância para dinamizar os relacionamentos na sala de aula, além de favorecer a construção do processo de ensino-aprendizagem norteado pela eficácia.

Constata-se que a indisciplina está entre as maiores preocupações dos docentes, um dos implicativos que afeta a boa relação docente-discente. Nesse sentido, Vasconcellos (1995) propõe que o docente estabeleça as regras de trabalho em sala de aula conjuntamente com os discentes, através do levantamento das necessidades dos discentes. Para ele, as regras devem ser estabelecidas e assumidas por todos. No entanto, essas regras não têm que descair para as atitudes autoritaristas do professor.

Aquino (1996) aponta que a solução pode estar na forma como se dá a relação professor-aluno, isto é, nos vínculos que se estabelecem nas relações cotidianas. O autor aponta como solução o desenvolvimento de um trabalho fundado no resgate da moralidade discente, através da relação com o conhecimento. Para esse autor, é através do desenvolvimento de propostas de trabalhos onde o foco é o conhecimento, que pode se resgatar a moralidade discente, na medida em que pressupõe a observância de regras, de semelhanças e diferenças, de regularidade e de exceções.

Outro fator de extrema relevância refere-se ao diálogo em sala de aula, sobretudo para estabelecer a disciplina, em suma, a aproximação com o aluno. Na esteira dessa discussão, observa-se que o diálogo é uma das práticas necessárias, uma vez que desperta não só a atenção, mas também mobiliza docentes e discentes para a realidade em seu entorno.

Freire (2005), por sua vez, assente que:

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem

consumidas pelos permutantes. (p. 91)

Considerando-se o postulado apresentado, deduz-se que grande parte das ações, próprias da mediação de conhecimentos na sala de aula, envolve a comunicação, ou melhor, a forma como o professor se porta na articulação dos diálogos, enfim, nos contatos estabelecidos. É na sala de aula que o aluno demonstra seu estado emocional na relação com o outro e com o professor. A partir dessa relação, através da comunicação, surgem condições de aprendizagem. Sobre essa questão, Lopes, (1996) afirma que:

[...] Cabe ao professor o desafio de transformar sua prática pedagógica de modo a garantir um espaço de interação em que haja a possibilidade de participação e troca de todos os alunos, sem privilegiar apenas aqueles que destacam nas iniciativas ou verbalizações. É fundamental nessa interação que o professor assuma ao papel de interlocutor mais experiente, contribuindo efetivamente para que todos os alunos, indistintamente, consigam apropriar-se dos conhecimentos [...] (p.111).

Pode-se pressupor, com o ponto de vista apresentado, que na mediação, no dia a dia escolar, não existem posições estáticas, mas dinâmicas, o educando também ensina e o educador também aprende. Dessa forma, o diálogo que permeia essa relação constitui um dos instrumentos essenciais da educação, principalmente a que pretende formar o educando para a liberdade e o exercício consciente da cidadania.

Outra implicação é o diálogo ser mais aberto com seus alunos. Nota-se que muitos professores se mostram alheios ao aprendizado do aluno, falam pouco, não mantêm um diálogo constante, isso, conseqüentemente, influencia, para que essas aulas sejam mecânicas, sem objetivo, em síntese, sem motivação.

Se o professor pensa de maneira diferente do aluno, não procurando integrar-se no grupo dos alunos, evitando o diálogo, a aula se apresentará, apenas como um conjunto de pessoas submissas, indiferentes ou indisciplinadas. O professor monopolizará a função docente, abarcando as iniciativas dos alunos, concentrando em sua pessoa as atenções de todos, conduzindo os alunos à total passividade. (Hillal, 1985, p. 41):

Vale citar a possibilidade da inter-relação em aproximar professor e alunos para o plano das estratégias de aprendizagens. Nessa vertente, em meio a outras, é que se pode ressaltar as relações humanas na escola como de importância destacada, como explicita Freire (2005):

Na prática educativa lidamos com gente, com crianças, adolescentes ou adultos. Participamos da sua formação. Ajudamos-los ou os prejudicamos nesta busca estamos intrinsecamente a eles ligados no seu processo de conhecimento. Podemos concorrer com nossa incompetência, má formação, irresponsabilidade, para o seu fracasso, mas podemos, também, com nossa responsabilidade, preparo científico e gosto do ensino, com nossa seriedade e testemunho de luta contra injustiças, contribuir para que os educandos vão se tornando presenças marcantes no mundo (p. 47).

A partir do exposto, observa a importância de se trabalhar, na escola, de forma significativa as relações humanas, para se evitar que muitos jovens se envolvam com a violência, ou apresentem atitudes que favoreçam não somente o preconceito, mas a discriminação e tantas outras atitudes que são consideradas desumanas. Nessa perspectiva, as relações que ocorrem no ambiente escolar devem contribuir para o crescimento do aluno, como estudante e como ser humano, por meio do exercício do respeito a si mesmo e ao outro. Para tanto, o professor deve ser um constante pesquisador e inovador, trabalhando com diversas estratégias que venham contribuir para um melhor entendimento por parte de seus alunos, tornando a sala de aula um ambiente favorável à aprendizagem. (Pinto, 2014).

Dessa forma, evidencia-se que tanto o diálogo e disciplina, quanto a inter-relação norteada pela afetividade, tendo em mira o desenvolvimento cognitivo, facilitam a relação docente-discente, ampliando as possibilidades para que os alunos e professores construam o conhecimento de forma mais eficaz. Assim, pode-se verificar que esses direcionamentos são e podem ser orientados ou estimulados pela coordenação pedagógica, para que, assim, ocorra, de forma mais dinâmica e produtiva, a inter-relação entre professor e aluno. Outra possibilidade é se acercar das estratégias para a aprendizagem, partindo-se da relação interpessoal estabelecida entre professor e aluno.

### 3.3 A inter-relação entre a coordenação pedagógica e a família

Na relação entre a escola e a família considera-se a atuação do coordenador pedagógico como de ampla importância, sendo esse o principal responsável por fazer tal ponte. Assim, a coordenação deve apresentar às famílias e à escola, dentre outros aspectos, suas propostas e a finalidade para o desenvolvimento dos alunos.

É cabível destacar Dessen e Polonia (2007), ao postularem que não somente na escola, mas também no ambiente familiar, é possível encontrar seres capazes de nos auxiliar

no processo de crescimento, desenvolvendo diferentes papéis em cada ambiente.

Na família, há o reconhecimento do papel dos pais, irmãos e outras pessoas que convivem com a criança ou adolescente e sua contribuição para o desenvolvimento geral e acadêmico. Na escola, destacam-se os professores e os pares, uma vez que estes se envolvem cotidianamente em atividades programadas e realizam intervenções importantes que afetam o processo de ensino e aprendizagem (Dessen; Polonia, 2007, p. 28).

A família, desse modo, é o primeiro ambiente de formação do ser humano e é por meio das relações vivenciadas nesse espaço educativo que se forma o sujeito. Pode-se observar, nesse viés, que as vivências passadas pelos sujeitos nesse ambiente deixam marcas por toda a vida. Logo, seja quem for que tenha a responsabilidade com a criação de um indivíduo, tem que prezar pela responsabilidade. E tal responsabilidade é exigida na sociedade, cabendo também à escola, que na figura do coordenador pedagógico, passa a articular ações que despertam nas famílias tanto o cuidado que devem ter com o sujeito em formação, quanto estarem cientes da relevância que as mesmas têm para o desenvolvimento do educando.

Enaltecendo Wallon (2007 apud Grandino, 2010) no que se refere a parte de afetividade relacionada ao trabalho do coordenador pedagógico, frente a indissociabilidade entre o ato motor, a afetividade e inteligência, verifica-se que, na prática pedagógica do coordenador pedagógico, a atuação para estabelecer laços afetivos entre os atores envolvidos no processo de aprendizagem, o que não foge de suas atribuições e colabora com o aluno e com o professor ao atuar de modo a considerar os laços existentes entre os diversos atores.

A emotividade é a força que garante a mobilização do adulto para atender suas necessidades, Wallon (2007) afirma que a expressão emocional é fundamentalmente social, pois precede e supera os recursos cognitivos (Wallon, 2007 apud Grandino, 2010, p. 37).

Nesse aspecto, considera-se a família como indispensável na vida escolar desses educandos. Vale ressaltar, por outro lado, em meio a outros aspectos, que é no contexto familiar onde a criança recebe os valores não só éticos, humanitários, morais, mas também aprofunda os laços de solidariedade. Nesse sentido, as relações interpessoais são vistas como relevantes no espaço educacional. Assim, em uma relação família e escola (Coordenação pedagógica), para Paro (2001), deve-se observar que:

A escola deve utilizar todas as oportunidades de contato com os pais, para passar informações relevantes sobre seus objetivos, recursos, problemas e

O processo de articulação entre a prática...71  
também sobre as questões pedagógicas. Só assim, a família irá se sentir comprometida com a melhoria da qualidade escolar e com o desenvolvimento de seu filho como ser humano (p.30).

Com o ponto de vista apresentado, fica evidente a relevância da inter-relação escola-família, visando proporcionar ao aluno uma formação adequada. É de fácil compreensão que todo o processo mediativo entre essas duas instituições passa, sobretudo, pelo âmbito da inter-relação estabelecida pela coordenação pedagógica.

Nessa perspectiva, a família e a escola desempenham papéis importantes e complementares na educação das crianças, pois tanto uma quanto outra participam ativamente do desenvolvimento das referidas crianças, sendo que cada uma desempenha funções específicas. Conforme Oliveira e Araújo (2010), “A escola é a instituição que tem como função a socialização do saber sistematizado, ou seja, do conhecimento elaborado e da cultura erudita (p.101)”, enquanto que “a família se responsabiliza pela transmissão de costumes e valores de determinada época.” (Oliveira, 2002, p.16).

O artigo 226 da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 2016) destaca que: “A família é a base da sociedade” (p.124), Dessa forma, é importante que ela esteja presente na escola para acompanhar o trabalho desenvolvido para com os seus filhos. Por exemplo, o apoio parental, em nível cognitivo, emocional e social, permite à criança desenvolver repertórios saudáveis para enfrentar as situações cotidianas (Eisenberg et al., 1999).

Na gestão democrática, a participação da família é de extrema necessidade, cabendo ao coordenador pedagógico incentivar os pais, propiciando a aproximação dos mesmos com a escola, intensificando a harmonia, apresentando sugestões, conscientizando-os da importância da sua participação, opinião e acompanhamento, tendo em vista o crescimento educacional dos filhos. Cabe ainda a tal coordenador também acolher os pais na escola, mantendo, assim, um diálogo convidativo e interessado no envolvimento dos mesmos nas tarefas da escola. Dessa forma, segundo Orsolon (2003):

O trabalho de parceria com a família constrói-se no coletivo da escola, mediante a articulação dos diferentes atores da organização, na complexidade e na dinamicidade das relações, nos espaços previstos pela organização e nos espaços reivindicados. É um trabalho intencional da coordenação, que precisa ser planejado, discutido com a equipe docente e não docente e compartilhado com as famílias. Insere-se no Projeto Político Pedagógico da escola e, nesse sentido, é vivenciado, construído e reconstruído a todo momento, juntamente com o processo educacional. (p.182).

Vasconcellos (2009) comenta sobre as relações interpessoais desenvolvidas na escola:

As relações interpessoais são um requisito importante em todo espaço no qual permeiam diversas pessoas, e saber mediar as relações é um fator, imprescindível a todo profissional que desempenha um papel de liderança. No âmbito da escola não é diferente, por isso, cabe ao coordenador pedagógico, como educador e líder nesse espaço, ter boas relações com todos os segmentos da escola na qual “a atuação do coordenador pedagógico se dá no campo da mediação” (p.88).

Ao coordenador pedagógico, desse modo, torna-se preciso, constantemente, fazer uma reflexão sobre a sua função, interagindo, com isso, com os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, mantendo relações interpessoais de maneira saudável, além de desenvolver habilidades e competências, a fim de lidar com as diferenças, contribuindo, desse modo, na construção de uma educação de qualidade.

De outra forma, em meio a outras ações, o coordenador pedagógico deve estar em contato, permanente, com a família, respeitando seus valores, buscando a harmonia entre a escola e a família, a fim de que o aluno receba a atenção e os cuidados necessários para o seu desenvolvimento. O Estatuto da Criança e do Adolescente em seu artigo 53, parágrafo único expressa que “É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais” (Brasil, 2005, p.20).

Nesse sentido, cabe à coordenação pedagógica prezar pela transparência no que tange aos projetos e planos pedagógicos, apresentando às famílias que, dessa forma, terão a possibilidade de acompanhar mais de perto o que os alunos vivenciam no dia a dia da escola no concernente a referida prática.

Além do mais recai à coordenação, juntamente com os professores, a responsabilidade de realizar reuniões periódicas com pais e responsáveis, as quais são vistas como de grande relevância, principalmente, no sentido de tanto comunicar mudanças, alinhar expectativas, quanto informar os trabalhos desenvolvidos na instituição. É importante lembrar também que a inter-relação entre família e a escola é estabelecida de forma mais consistente quando a presença de pais e responsáveis na escola não se direcionasamente à resolução de problemas. Assim, os eventos escolares são de extrema eficácia para a consolidação dessa relação, visto que é o momento em que pais e responsáveis participam de forma mais significativa das atividades escolares.

A relação entre família, escola e coordenador (a) é colocada como uma questão

fundamental, logo deve sempre acontecer. Tais contatos informais abrem possibilidades a um conhecimento progressivo desses agentes educadores, estabelecendo um clima de segurança que envolve os pais e as mães e os próprios filhos/alunos, os quais passam a notar que essas pessoas adultas estão conversando significativamente sobre eles, discentes.

Nessa linha teórica, Orsolon apud Placco e Almeida (2009) advogam que:

[...] a relação família-escola deve ser uma relação de parceria. A parceria constitui o encontro de diferentes para realizar um projeto comum. A parceria em questão é a educação da criança ou do adolescente, filho, aluno, o que significa assumir juntos essa educação. A relação de parceria supõe confiança mútua e cumplicidade. Isto é, conversas, trocas, discussões dos problemas e assunção conjunta das decisões tomadas. (p.179).

Verifica-se, considerando-se o postulado apresentado, que além da significância da parceria, são inúmeras as ações que envolvem a coordenação e a família, no âmbito relacional, porém é lícito afirmar que na parceria escola-família, o coordenador pedagógico é o profissional requerido para o estreitamento de laços e a manutenção em favor da formação efetiva dos educandos à proporção que cada instância assume seu papel social frente a esse ato indispensável, que é o ato de educar. Alves (*apud* Reis, 2008), nesse sentido, explicita que “...É neste processo que os homens produzem conhecimentos, sejamos mais singelos, sejam os mais sofisticados, sejam aqueles que resolvem um problema cotidiano, sejam os que criam teorias explicativas” (p. 78).

É evidenciado que um bom desempenho familiar colabora com um bom desenvolvimento escolar e social. Pode-se considerar laços afetivos constituídos nos ambientes escolar, quando considerarmos esse como um segundo ambiente socializador após a família, um ambiente que possibilita a diferença entre o preparo ou não do enfrentamento de situação adversas ocorridas no ambiente social. (Perius, 2013).

Pode-se se afirmar, dessa forma, que a família, para Dessen e Polonia (2007, p.22), é concebida como “um impacto significativo e uma forte influência no comportamento dos indivíduos, especialmente das crianças, que aprendem as diferentes formas de existir, de ver o mundo e construir suas relações sociais”. E toda essa diversidade de aprendizagens se agrega no cotidiano escolar, muitos sem visão de um tempo futuro, nesse contexto é que entra o trabalho desenvolvido pelo coordenador pedagógico.

Diante dos argumentos apresentados, nota-se que é de responsabilidade do coordenador pedagógico, na inter-relação, propiciar situações para a construção de um



ambiente democrático e participativo, incentivando a produção do conhecimento por parte da comunidade escolar, contando com a contribuição da família, enfim, inserindo não somente mudanças atitudinais, mas também procedimentais e conceituais nos educandos.

## **4 DESAFIOS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA, BEM COMO OS RESULTADOS DAS ATIVIDADES PLANEJADAS E DESENVOLVIDAS NAS ESCOLAS**

Neste último capítulo, que faz parte do marco teórico, são abordados os desafios presentes no contexto da gestão escolar, bem como os principais vivenciados no âmbito pedagógico, sendo enaltecido também o desafio dos coordenadores pedagógicos frente à utilização das novas tecnologias, principalmente, na atualidade, situação que ficou exposta com a Covid-19, e finalmente, consta uma explanação sobre o resultados das atividades planejadas e desenvolvidas nas escolas pelo coordenador pedagógico.

### 4.1 Desafios presentes no contexto da gestão escolar

Antes de se avançar, nessa abordagem, para os desafios que são enfrentados no setor pedagógico, preciso se torna focalizar os que se encontram no cotidiano da gestão escolar, destacando-se, dentre outros, os seguintes: a ausência de território próprio do coordenador pedagógico, os desvios de funções e a falta de definição de identidade.

Os desafios enfrentados pelo coordenador estão nos contextos administrativo e/ou pedagógico. Uma das questões mais visíveis diz respeito à ausência de território próprio no *locus* de atuação do coordenador pedagógico. Isso dificulta o trabalho do mesmo, o que é devido a uma relação de competição estabelecida pelos gestores, não permitindo que se concretize um espaço de trabalho do coordenador. Acerca dessa realidade, Clementi (2001) assevera que:

Muitas estruturas de ensino nem sempre legitimam o papel do coordenador, garantindo-lhes espaço e status dentro da escola. A experiência tem demonstrado que a diferença de tratamento dada pelas instituições a essas questões tem influenciado a qualidade do trabalho educacional (p. 62).

No que se refere à disputa por poder no ambiente escolar, Dias-da-Silva e Lourencetti (2002) expressam que:

Certas vezes, as tentativas dos coordenadores pedagógicos têm se revelado impotentes para enfrentar o centralismo legalista do cotidiano escolar,

implicando que seu trabalho se veja contestado pela autoridade hierárquica: “Depois de ter ficado quase um mês montando a atividade, a diretora não concordou com a nossa proposta, disse que isso não pode ser feito...” (p. 31).

Nesse sentido, em virtude de o coordenador pedagógico ser visto pelo gestor escolar como um concorrente, torna-se corriqueira a ocorrência de tais disputas de poder e território, uma vez que foi desconstruída a forte hierarquia que, historicamente, permitia nas unidades de ensino o poder centralizado nas mãos dos gestores.

Há, por sua vez, os desvios de suas funções reais, ao serem atribuídas atividades pelo gestor escolar, as quais não fazem parte das atribuições da coordenação pedagógica, assim, se confirma que os desafios enfrentados pelo coordenador estão nos contextos administrativo e/ou pedagógico. Clementi (2001), mais uma vez, argumenta que há alguns fatores que provocam interferência no trabalho do coordenador pedagógico, ao assumir a realização de atividades que não são de sua responsabilidade, ele coloca o fazer pedagógico em segundo plano. Conforme Serpa (2011, p. 14), o coordenador pedagógico “vive a crise de identidade”, visto que, em sua prática diária, realiza tarefas que não concernem com a sua principal função: formação docente. Nesse embate desta formação, “precarizada” pela demanda temporal, tal profissional, por vezes, passa a realizar tarefas que não lhe compete, como: cuidar de questões financeiras e burocráticas, e em outras vezes substituir os professores faltosos para não demonstrar um cenário “fora do controle”, ou ser o ajudante do diretor, quando o mesmo retira a sua responsabilidade e a coloca no coordenador, além de exercer em muitos casos a função de inspetor que detecta problemas de comportamento dos discentes e docentes, sendo o “juiz” que irá apontar os problemas, defeitos e transgressões cometidas por esses sujeitos.

O coordenador passa, com isso, a ser reconhecido como um mero arranizador. Nesse contexto, cabe a ele ocupar menos tempo produzindo papéis e se direcionar bem mais ao atendimento dos professores, alunos e, conseqüentemente, da aprendizagem.

Assim, tanto a falta de território de atuação, quanto os desvios de funções se complementam com a dificuldade de definição da identidade do coordenador pedagógico. No que tange a não definição de identidade do coordenador, Bartman (1998, apud Lima; Santos, 2007) faz a seguinte consideração:

[...] o coordenador não sabe quem é e que função deve cumprir na escola. Não sabe que objetivos persegue. Não tem claro quem é o seu grupo de professores

O processo de articulação entre a prática...77  
e quais as suas necessidades. Não tem consciência do seu papel de orientador e diretivo. Sabe elogiar, mas não tem coragem de criticar. Ou só critica, e não instrumentaliza. Ou só cobra, mas não orienta (p. 82).

Complementando a reflexão anterior, Pimenta e Lima (2004) advogam que o coordenador pedagógico se constrói no decorrer da sua construção como profissional, estando presentes as experiências, história de vida, em grupo e na sociedade. Dessa forma, é no âmbito do trabalho que ele está inserido que muito se questiona sobre a sua verdadeira função, além do mais é nesse contexto em que surgem os equívocos e problemas, ao não se saber ao certo qual o seu papel na instituição educativa, aliás, uma boa formação inicial influencia consideravelmente para que esse não se perca em suas ações, prevenindo-o que seu trabalho não esteja desfocado, não adentrando outros campos e/ou espaços da escola.

É preciso que o coordenador encare o desafio quanto à construção do seu novo perfil profissional e a delimitação do seu espaço de atuação, entretanto é necessário que seja feito o resgate de sua identidade, bem como consolidar um trabalho que vai mais além da dimensão pedagógica, para Grinspun (2006), o coordenador “possui caráter mediador junto aos demais educadores, atuando com todos os protagonistas da escola no resgate de uma ação mais efetiva e de uma educação de qualidade nas escolas” (p. 31).

Resta, dessa forma, frente a uma formação de qualidade, a construção de uma identidade para o coordenador pedagógico, libertando-o dos extremismos costumeiros. Que não seja, por sua vez, o exigente sem razão, nem o colega legal, que tudo permite, mas sim o articulador do projeto político pedagógico da escola. Isso sabendo por que faz o que faz, guardando as conquistas do grupo, assegurando que as boas ideias tenham continuidade, ligando e interligando pessoas em ambientes de aprendizagens. Em síntese, ser coordenador de processos de aprendizagens, criando o seu próprio estilo de coordenar. (Augusto, 2006).

Diante dos argumentos registrados, pode ser observado que os desafios apontados contribuem para a fragilização do desempenho do coordenador pedagógico, tais desafios, nesse caso específico, ocorrem no espaço de gestão escolar e afetam, principalmente, professores, alunos e a própria gestão. Dessa forma, verifica-se que em vez de expor desafios aos coordenadores pedagógicos, o gestor escolar deve se envolver - como uma liderança - na construção do processo educacional, auxiliando e apoiando o coordenador pedagógico, visando, sobretudo, o bom desenvolvimento do ensino-aprendizagem.

#### 4.1.1 Principais desafios vivenciados no âmbito pedagógico

A abordagem, no presente sub-tópico, direciona-se aos desafios, destacando-se, em meio a outros: os relacionados com a necessidade de formação inicial e continuada de muitos coordenadores; a conquista da autonomia na atuação dos coordenadores pedagógicos e a importância de trazer a comunidade e, sobretudo, a família para dentro da escola. No sub-tópico subsequente, o desafio se traduz na relevância da qualificação dos muitos coordenadores pedagógicos para a utilização das novas tecnologias, na atualidade, situação que se evidenciou ainda mais com a Covid-19.

A princípio, é preciso reafirmar que os desafios enfrentados pelo coordenador estão nos contextos administrativo e/ou pedagógico. Nesse sentido, a formação inicial não recomendada para o cargo é considerada um dos desafios, vale enfatizar o ponto de vista de Oliveira e Guimarães (2013), ao argumentarem que:

Acreditamos que um dos empecilhos ao trabalho eficaz do coordenador pedagógico esteja em sua formação ineficiente. Como já discutimos, muitos exercem a função e nem sequer sabem ao certo quais são suas atribuições. Alguns estão no cargo porque foram convidados por diretores(as) que mantinham com eles um laço de amizade, deixando a competência para segundo plano. A grande maioria dos coordenadores, em exercício, não recebeu formação específica, visto que é comum coordenadores terem outra graduação à exigida pela LDB 9394/96, no referido caso, a graduação em Pedagogia; e muito menos participaram de um processo seletivo (p. 97).

Considerando-se a importância da formação inicial e, de outra forma, observando no contexto da formação continuada, é válida a analogia de que a formação exigida para o exercício da função de coordenador não deve se pautar em uma quantidade de títulos, necessita sim, caracterizar-se como um processo reflexivo e crítico acerca da prática pedagógica. Nesse sentido, deve ser direcionado aos cursos de Pedagogia um investimento para a formação do coordenador, visto que se refere a uma função essencial e complexa no campo educacional, não sendo possível aprender somente com a prática, é necessário que se desenvolvam capacidades e habilidades múltiplas em conformidade com a educação atual. Logo, a formação continuada do coordenador pedagógico se torna precisa pela própria natureza do saber humano, como prática que se transforma continuamente, sobremaneira, ao se referir ao comportamento, bem como seus efeitos na aprendizagem (Oliveira e Guimarães, 2013).

A realidade muda, o saber que construímos sobre ela precisa ser revisto e ampliado, sempre dessa forma um programa de educação continuada se faz necessário para atualizar nossos conhecimentos, principalmente para as mudanças que ocorrem em nossa prática, bem como para atribuímos direção esperada a essa mudança (Christov, 2003, p. 9).

Mais uma vez, Christov (2003) explicita que a formação do coordenador pedagógico, relaciona-se aos seus docentes, desse modo, essa busca permanente de conhecimentos está voltada sempre ao ajudar e ao orientar seus professores numa prática que seja eficaz. Merece ser destacado que apenas por meio de um processo crítico-coletivo-reflexivo é que se pode não só ajudar na construção, mas também na ressignificação de identidade dos coordenadores pedagógicos.

Nessa perspectiva, segundo Vasconcellos (2009), os conhecimentos conquistados nos cursos de formação continuada ajudarão o coordenador, além de entender e orientar seus professores, de forma satisfatória, a aproveitarem da experiência anterior e fazerem, com isso, uma prática inovadora, partindo-se dos conhecimentos adquiridos. Dessa forma, o coordenador pedagógico, no espaço educativo, é considerado como articulador de ideias e recursos, visando o atendimento das necessidades dos professores, bem como dos alunos, porque é ele um profissional que se direciona à articulação das atividades pedagógicas em todo ambiente escolar, objetivando a garantia da qualidade do ensino, atuando também de forma crítica em momento exato, o que possibilita a ampliação do horizonte para a conquista da participação.

Para Pires (2004), do coordenador pedagógico é cobrado o papel de educador e o enfrentamento dos gigantes desafios, originados pela crise de valores na sociedade. Importa, então, para esse profissional, além de uma reflexão constante acerca das mudanças na sociedade e na escola, procurando ser um impulsionador para o crescimento e o desenvolvimento do professor, isso por meio do estudo, da crítica às teorias, bem como das práticas pedagógicas em um processo continuado de formação de professores.

Implica, nessa questão, o dever do coordenador pedagógico quanto à mobilização dos diferentes saberes dos profissionais da escola, tendo em mira o aprendizado dos alunos. Freire (1982), dando aprovação a tal prática, aborda que o coordenador pedagógico é, antes de tudo, um educador e, para tanto, deve atentar para o caráter pedagógico que permeia as relações de aprendizagem dentro da unidade de ensino. Para o referido autor, é o coordenador pedagógico que impulsiona os professores a ressignificação de suas práticas, resgatando a

autonomia docente, considerando, por sua vez, a relevância do trabalho coletivo.

Assim, é o coordenador pedagógico um agente de grande significância na formação dos docentes, por isso, é essencial uma mudança tanto na prática, quanto no processo de apoio pedagógico aos professores. Na perspectiva de mudança de uma nova proposta de coordenação pedagógica, observa-se que as decisões não são de responsabilidade unicamente do coordenador, a equipe escolar, em geral, deve procurar, coletivamente, no contexto de todos os segmentos profissionais, no espaço educativo, a resolução dos problemas, ser auxiliado na superação dos desafios diários, objetivando, dessa forma, a participação e aperfeiçoamento contínuo de todos os educadores (Oliveira, 2009).

Outro desafio observado, na caminhada profissional do coordenador pedagógico, é a falta de autonomia na sua atuação, pondo-se em destaque a inexistência da mesma no setor pedagógico. Podendo-se verificar, com isso, que os desafios enfrentados pelo coordenador estão nos contextos administrativo e/ou pedagógico. Nesse sentido, Placco et al (2012) postulam que, teoricamente, a autonomia dos coordenadores pedagógicos se faz presente na execução de seu trabalho, envolvendo tanto o pensar, quanto o deliberar sobre questões pedagógicas no ambiente escolar. Os coordenadores pedagógicos, dessa forma, assumem papel decisório no processo não somente de articulação e formação, mas também de democratização das relações educacionais, estimulando-se práticas participativas como propostas essenciais para a constituição de verdadeiras vivências pedagógicas autônomas e transformadoras.

Portanto, as práticas propostas por tal profissional, em meio a outras, como as relacionadas com a formação continuada e elaboração do projeto político-pedagógico, são caracterizadas por uma forte conotação social. No entanto, no atual contexto de descentralização financeira e regulação administrativa gerencial do processo de gestão e organização do trabalho escolar, o coordenador pedagógico abdica de tal potencial, transformador e autônomo, que mobiliza soluções próprias e coletivas direcionadas aos problemas internos da unidade de ensino com recursos públicos suficientes para realização desse propósito (Fernandes, 2012).

Todavia, pode-se verificar que o conceito de autonomia pedagógica sofreu alteração, passando a ser compreendido, pós-reforma gerencial, como a capacidade de as instituições educacionais alcançarem mais independência administrativa, além de financeira com referência ao Estado, instituiu-se, então, uma lógica gerencial na resolução de seus problemas do dia a dia, tendo como propósito o cumprimento de certas metas previamente estabelecidas pelos órgãos centrais de educação (Barroso, 2004; Lima, 2001; Paro, 2001;

Shiroma et al, 2000).

Vale afirmar que a autonomia se traduz na construção dos sujeitos na escola em um processo abrangente de discussão e amadurecimento da comunidade escolar em volta de um projeto educativo. A autonomia se revela na consideração das especificidades locais, culturais e históricas da comunidade, isso sem se deixar de cumprir as orientações e os parâmetros de um projeto nacional de formação educacional. Logo, a autonomia construída nas unidades de ensino cobra a ausência do Estado no cumprimento de suas responsabilidades financeiras e pedagógicas, além da transferência de responsabilidades educativas para a sociedade civil, isto porque “o reconhecimento de que em determinadas situações e mediante certas condições, os órgãos representativos das escolas podem gerir melhor que a administração regional certos recursos” (Barroso, 2004, p. 70).

É nesse aspecto que o trabalho do coordenador perde a autonomia, visto que se limita a orientações pedagógicas que objetivam a transmissão de conteúdos antecipadamente definidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais juntamente com as demarcações dos sistemas avaliativos. Dessa forma, verifica-se um registro da função reprodutora do trabalho do coordenador pedagógico com relação não só do monitoramento do trabalho dos docentes, mas também do controle do desempenho dos alunos, ações essas que são submetidas à lógica educacional elaboradas pelas agências nacionais de regulação, especificamente do Ministério da Educação, constituindo, assim, a estrutura organizacional com capacidade de vincular recursos financeiros, bem como prestígio social às escolas com melhor classificação nos testes nacionais (Silva e Sampaio, 2015).

Nessa perspectiva, tal lógica, que é reproduzida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, caracteriza o trabalho do coordenador pedagógico de uma forma geral, quando se segue a execução de procedimentos preestabelecidos pelo sistema educacional, além do acompanhamento dos resultados educativos, de forma a promover a redução de suas possibilidades de autonomia, submetendo, dessa maneira, o trabalho do dos docentes a tal enquadramento visto como conservador (Silva e Sampaio, 2015).

Considerando-se tal explanação e os pontos de vista abordados, percebe-se que a ausência de autonomia está em outros contextos e relações empreendidas na prática pedagógica. Porém, aqui, foi dado destaque ao enfoque apresentado, ressaltando-se que as diretrizes educacionais traçadas, no âmbito federal, dita, de certa forma, os contornos que devem ser seguidos pelos sistemas de educação estaduais e municipais, isso, sem dúvida, contribui para o isolamento das decisões autônomas tanto dos coordenadores, quanto dos professores, enfim, de toda a comunidade escolar.



Outro desafio refere-se à necessidade de trazer a comunidade e sobretudo a família para dentro da escola, ou seja, isto não quer dizer que não haja participação de tais segmentos sociais, mas o que é verificado é a pouca mobilização e participação nas ações educativas.

No tocante à participação da comunidade, para Mendes (2017):

Não há como falar da escola sem falar da participação da comunidade, pois a escola reflete tudo o que acontece fora dos muros da escola, por isso, ambas estão inseridas no mesmo processo de aprender e ensinar. Nos dias atuais, a comunidade também participa de certa forma das práticas pedagógicas. Como também os problemas que ocorrem na comunidade interferem na escola, entre esses problemas estão à violência vivida em nossa sociedade, e o bullying muito comum em nossas escolas. O envolvimento da escola com a comunidade facilita de certa forma a resolução de problemas ocorridos no ambiente escolar, havendo, assim, uma parceria entre ambas, e um melhor resultado em relação ao processo de ensino aprendizagem (p. 15).

Na esteira dessa discussão, verifica-se que os desafios enfrentados pelo coordenador estão nos contextos administrativo e/ou pedagógico. Nesse sentido, é que se insere a comunidade e sua participação como de grande necessidade. Assim, pressupõe-se que uma das providências, para que a comunidade venha para dentro da escola, diz respeito a realização de ações, como projetos desenvolvidos pela escola em relação não somente ao que a escola precisa, mas também como suprir as necessidades que venham a surgir, dentre outras, as de ordem estrutural, como segurança, ou física, como a falta de materiais. (Mendes, 2017). Complementando o exposto, com referência à família e sua participação na escola, pode-se inferir que essa prática é grande relevância. A esse respeito Freire (1992) pontua que a família é concebida como uma participação efetiva tanto na vida escolar dos filhos, quanto no que tange ao apoio às ações da escola. O autor apresenta, por sua vez, críticas e sugestões para a ampliação do trabalho do coordenador e professor, por meio dessa participação, com diálogos e reuniões constantes, que contribuem para a criação de mecanismos eficazes e eficientes, trazendo para a comunidade escolar um aspecto especial, visando o sucesso no processo de ensino-aprendizagem dos discentes.

É certo que a participação de todos os segmentos é de elevada importância, entretanto quando a família não faz parte do ambiente escolar, o processo educativo em grande parte estará comprometido, nesse sentido, pesquisas apontam que a participação da família impulsiona o sucesso escolar, já seu distanciamento pode provocar fracasso. “Outros exemplos bastante conhecidos são a evasão e repetência escolar. Sabe-se que a estrutura

familiar tem um forte impacto na permanência do aluno na escola, podendo evitar ou intensificar a evasão e a repetência escolar” (Dessen; Polonia, 2005, p. 27).

Diante dos posicionamentos apresentados, evidencia-se que não só o coordenador pedagógico, mas o gestor escolar devem se preocupar em trazer para a escola não somente a comunidade, mas a família cuja participação em muitas unidades de ensino tem sido muito pequena. Nessa perspectiva, pode-se ressaltar que, no decorrer do processo histórico, a participação democrática da família na escola não aconteceu espontaneamente, precisando, desse modo, ser motivada, bem como é de grande necessidade a união de ideias numa construção coletiva de outros grupos, a fim de que o gestor escolar, o coordenador pedagógico e professores estejam, coletivamente, desenvolvendo ações educativas, buscando, sobretudo, o aperfeiçoamento e a aprendizagem do aluno, enfim, intensificando práticas educativas que caracterizam a gestão democrática em ação.

#### 4.1.2 O desafio dos coordenadores pedagógicos frente à utilização das novas tecnologias, sobretudo, na atualidade, situação que ficou exposta com a Covid-19

O coordenador pedagógico enfrenta mais um desafio: estabelecer a coordenação dos trabalhos pedagógicos no contexto das novas tecnologias. Vale salientar que toda tecnologia resulta da transformação e do aperfeiçoamento de uma determinada técnica. Lima (apud Sales, 2010), corroborando com essa reflexão, explicita que “a técnica tem a ver com arte, criação, intervenção humana e transformação. Tecnologia, em decorrência, refere-se a processo produtivo, criativo e transformativo” (p. 78).

Pode-se inferir, com o argumento anterior, que as tecnologias de informação e comunicação, no desenvolvimento da função do coordenador pedagógico, tanto promovem meios para facilitar a busca do conhecimento, quanto se estabelecem como pontes para a construção de um modelo inovador de ação docente, além de servirem para a construção da significação da função de coordenar o pedagógico, uma vez que as novas tecnologias de informação e comunicação, sempre que necessário, devem fazer parte dos processos de ensino e aprendizagem nas instituições educacionais.

Nesse aspecto, Sales (2010), expressa que: “É preciso explorar as possibilidades comunicacionais presentes nas tecnologias de comunicação contemporâneas, compreendendo que elas implicam outra lógica e outra relação que possibilitam novos caminhos e aprendizagens” (p. 16).

Araújo (2012), por sua vez, afirma que a sociedade atual está inserida em um mundo

novo, que se caracteriza pelo uso contínuo das mais diferentes e numerosas ferramentas tecnológicas. Nessa perspectiva, os meios de comunicação e relacionamento vêm mudando e passando, a cada dia, por profundas alterações devido à inserção das novas tecnologias no modo de vida das pessoas.

Segundo Moran (2008), o coordenador pedagógico tem uma difícil missão que, muitas vezes, foge à sua formação acadêmica. No entanto, esse profissional pode tomar consciência dos obstáculos e procurar desenvolver um trabalho, verdadeiramente, com muito sentido e significado no ambiente escolar. Dessa forma, a coordenação pedagógica assume uma função de grande relevância no processo de ensino e aprendizagem, possibilitando a transformação educacional.

Aos coordenadores pedagógicos cabe orientar os professores para a importância das unidades de ensino quanto ao repensar de suas metodologias, para que sejam proporcionadas práticas mais eficazes no processo de ensino-aprendizagem. Logo, a utilização das tecnologias constitui-se formas articuladas de se propiciar uma educação de qualidade, promovendo uma conexão produtiva e motivadora entre alunos e professores.

Por outro lado, percebe-se que poucos professores trabalham com os recursos tecnológicos nas salas de aula. Freitas (2010), nesse contexto, cita que é visível, em muitas escolas, a maioria dos professores sem habilidade para a utilização dessas tecnologias, e isso representa, certamente, um entrave para a qualidade do ensino e aprendizagem em grande parte das escolas.

As escolas possuem dificuldades a serem superadas, no que diz respeito à apropriação conveniente das mídias como ferramentas de ensino e aprendizagem. Conforme Lévy (1999), o que se espera da escola para com os alunos, são também exigências que se apresentam aos educadores, os quais deverão ajustar sua didática, além das novas realidades sociais, do conhecimento do aluno, também dos diversos universos culturais e dos meios de comunicação.

Nessa perspectiva, os educadores, na atualidade, precisam ter uma nova postura, de modo a inserir, em suas práticas docentes formas inovadoras de ensinar e aprender. Existe a necessidade de uma cultura geral mais ampliada, de uma capacidade de aprender continuamente, assim como a competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, além de saber utilizar os meios de comunicação, articulando no dia a dia das salas de aula as mídias e multimídias.

Embora tais obstáculos se apresentem nos estabelecimentos de ensino face ao uso

das tecnologias, preciso se faz dar ênfase a importância do papel social da escola, visto que as instituições educacionais devem promover meios para que os educandos aprendam de forma exitosa, utilizando, dessa forma, das mais diversas estratégias e metodologias.

Araújo (2012) ressalta que, quando se refere ao uso das tecnologias no espaço educativo, a temática se volta a formas inovadoras de tornar o ensino mais atraente e eficaz, oferecendo-se, desse modo, não somente melhorias significativas, auxiliando na promoção do desenvolvimento socioeducativo, mas também propiciando a socialização do saber e da informação pelo aluno, com isso, pode-se afirmar que essas tecnologias trazem novas formas de ser e de agir dos educandos. Sendo assim, evidenciam-se os benefícios didáticos proporcionados pelas novas tecnologias na escola, tornando, principalmente, as aulas mais eficazes e estimulantes para os alunos.

Portanto, nota-se que o incremento da prática docente está diretamente relacionado com a evolução do trabalho do coordenador pedagógico, principalmente no que se refere à inserção das novas tecnologias no cotidiano da sala de aula. Percebe-se, de outra forma, a relevância de tal profissional no ambiente escolar, tanto coordenando os trabalhos escolares, quanto contribuindo para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, o que, em grande parte, não vem existindo, são poucos os coordenadores que estão preparados para orientar os docentes quanto ao uso adequado das novas tecnologias no ambiente escolar, trazendo maior eficácia no ensino e aprendizagem.

No contexto dessa abordagem, cabe direcionar o enfoque para a crise enfrentada pelo mundo inteiro, causada pelo Coronavírus (COVID-19), a qual atingiu amplamente o Planeta Terra e, sobretudo, o Brasil, (tendo início em março de 2020 e tendo continuidade no momento presente, ou seja, em 2022), causando milhares de mortes e, conseqüentemente, motivando readaptações em todas as atividades sociais.

No caso específico das ações educativas, as escolas tiveram que se enquadrar a uma nova realidade, primeiramente, paralisaram suas atividades, para promover o isolamento social recomendado, o uso de máscara, cuidados higiênicos, depois de alguns meses, pouca pouco, passaram a adotar o ensino remoto, o que se refletiu em mudanças nas relações e serviços dos coordenadores pedagógicos, professores, famílias, bem como nas aulas ministradas aos educandos.

Acerca do ensino remoto emergencial, Hodges et al. (2020) explicam que:

[...] é uma mudança temporária de ensino para um modo de ensino alternativo devido a circunstâncias de crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para instrução ou educação que, de outra forma, seriam

ministradas presencialmente ou como cursos combinados ou híbridos e que retornariam a esse formato assim que a crise ou emergência diminuísse. O objetivo principal nessas circunstâncias não é recriar um ecossistema educacional robusto, mas, sim, fornecer acesso temporário à instrução e suporte educacional de uma maneira que seja rápida de configurar e esteja disponível de forma confiável durante uma emergência ou crise (p. 7).

Diante de tal realidade, para Cavalcanti (2020), tais soluções urgentes causaram, inicialmente, incômodos, sofrimento e angústia, visto que muitos professores não tinham a preparação para o ensino on-line, de outro modo, sem o conhecimento tecnológico necessário para elaboração de planos de aula. Por outro lado, nem todos os alunos, em suas casas, tinham acesso à internet, a computador ou a celular em condições ideais para esse tipo de ensino. Tudo isso tem causado ameaças à mediação do ensino remoto.

Penteado e Gomboeff (2019) apontam outra situação, que se refere à ausência de orientações mais acertada por parte dos órgãos educacionais, somando-se ao despreparo do coordenador pedagógico quanto à utilização das ferramentas tecnológicas de modo eficaz. Sabe-se que o coordenador pedagógico enfrenta o problema de assumir muitas funções que, por vezes, colocam-se como impedimento e/ou o atrapalham do exercício de sua atividade fundamental, isto é, ser o formador da equipe docente. Assim, em tal período de ensino remoto não está sendo diferente.

Nesse sentido, é válido mencionar que o coordenador e a equipe docente, em um novo modo de ensino, a exemplo do remoto, deparam-se com a necessidade de mudança de prática docente e, unida a ela, implica a efetivação da prática formadora da coordenação pedagógica, que deve englobar distintas dimensões sincrônicas (Placco, 2008). Observa-se, porém, que essa iminente mudança para refundar a escola e a educação do século XXI “tem muitos caminhos, mas todos eles passam pelo professorado”, conforme Nóvoa (2007, p. 205).

Torna-se mais do que evidente a necessidade de mais investimentos na formação desses profissionais, a fim de que eles possam estar bem mais qualificados, podendo enfrentar, com mais preparo, os desafios da contemporaneidade, no contexto do bom uso dos recursos tecnológicos.

Assim, verifica-se que os desafios enfrentados pelo coordenador estão nos contextos administrativo e/ou pedagógico. Com referência à pandemia, essa nova ordem cultural e social tem reflexo na docência e, principalmente, mostra-se, de forma mais expressiva no mundo atual. É preciso se refletir, em outra vertente, sobre uma realidade consolidada, ou

seja, à proporção que se evidenciou a ausência de políticas públicas de formação na área das tecnologias da informação e da comunicação (TICs) direcionada a todos os profissionais que atuam nas escolas, além de revelar a necessidade de discussão coletiva sobre o uso crítico das TICs no contexto da “sociedade da informação” houve um agravamento no desempenho desses profissionais (Kenski, 2003, p. 92).

Sarmento (2003) sobre tal situação verificada, expressa que “além de informação e conhecimento, o que precisamos é aumentar nossa capacidade pessoal de entender as coisas, de aprender e descobrir, de adaptar e inventar sob uma perspectiva crítica” (p. 63).

Karsenti (2010), nesse aspecto, complementa, defendendo que:

Se a escola tem por missão preparar melhor os futuros cidadãos para os desafios do terceiro milênio, ela tem a obrigação de favorecer a associação entre TICs e a pedagogia. Seria, pois do seu dever aproveitar o gosto suscitado pelas novas tecnologias da informação e da comunicação. Também deve aproveitar as possibilidades novas, convidativas, promissoras e diversificadas que as TICs representam para a formação dos jovens e ir bem além do ensino tradicional, (p. 339).

Mais uma vez, Cavalcanti (2010) ressalta, em outro olhar, a seguinte situação que se delineou no contexto do ensino remoto, sendo vivenciada, de uma forma mais costumeira:

Essa foi a oportunidade para a prática de uma educação inovadora ou uma quebra de paradigmas de que as tecnologias ocupariam o lugar do professor? Logo se percebeu que, para os professores com o conhecimento tecnológico necessário, o ensino remoto seria tranquilo, pois souberam utilizar as ferramentas como o Google Classroom, o Google Meet e o WhatsApp, e a oferta por um ensino atrativo e menos excludente poderia ser possível. No entanto, as escolas com profissionais docentes que até o momento não tinham vivido a pressão e a necessidade do uso das tecnologias em sala de aula e, quando muito, trazer um vídeo ou filme, passaram pela experiência mais tecnológica que já haviam experimentado (p. 43).

Tais atividades, no ensino remoto, são de responsabilidades, antes de tudo, do gestor escolar e, sobretudo, do coordenador pedagógico, estendendo-se aos professores, que fornecem orientações para que tudo ocorra dentro de uma normalidade, cumprindo os objetivos e planejamentos propostos. Iniciam-se tais práticas com reuniões realizadas com os professores (também via on-line) que se seguem com as aulas e atividades realizadas pelos professores e alunos, de suas próprias residências. Essa é a rotina vivenciada atualmente na

educação brasileira.

O desenvolvimento das atividades pedagógicas no ensino remoto se configura complexo e desafiador, primeiro pela dificuldade do domínio das tecnologias, a mudança de estilo de ensino do presencial para o virtual, e acima de tudo pelas recorrentes condições de inaccessibilidade às ferramentas tecnológicas por parte das famílias e até mesmo do professor, que não estava preparado para esta mudança repentina. Sendo assim, a saúde emocional dos professores também houve comprometimento, visto que foi “forçado” modificar sua prática didática por meio de uma tela do celular ou computador. (Soares e Lima, 2020, p. 4).

Mais uma vez, Soares e Lima (2020) observam que o momento vivenciado no contexto da pandemia requer do coordenador pedagógico uma atuação bem mais complexa e burocrática. Com isso, há um novo direcionamento, com relação à tomada de decisões, estabelecimento da rotina no ensino remoto e suporte no planejamento das atividades. Evidentemente que este trabalho deve ser compartilhado com os demais membros da gestão, diretor e secretário escolar, no entanto seu papel é destinado principalmente à operacionalização pedagógica.

Sobre tal questão, Almeida e Placco (2009) explicitam que:

Como articulador, seu papel principal é oferecer condições para que os professores trabalhem coletivamente às propostas curriculares, em função de sua realidade, o que não é fácil, mas possível; como formador, compete-lhe oferecer condições ao professor para que se aprofunde em sua área específica e trabalhe bem com ela; como transformador, cabe-lhe o compromisso com o questionamento, ou seja, ajudar o professor a ser reflexivo e crítico em sua prática (p. 2).

Infere-se, com tal ponto de vista apresentado anteriormente, amparando-se no ponto de vista de Santos et al. (2021), que as novas demandas educacionais do ensino remoto vão além da sala de aula, requerem, com isso, do/a coordenador/a pedagógico/a não somente a maior capacidade organizacional e o desafio de buscar sempre formação e adequação com os meios digitais para que tenha amparo prático metodológico no processo de articulação com professores/as, alunos/as, equipe gestora, pais e comunidade escolar, mas também, o diálogo que sempre foi uma estratégia eficaz e necessária no trabalho do/a coordenador/a pedagógico/a e, agora, é cada vez mais importante desenvolver relações dialógicas com seus pares. Sendo assim, a partir disso que surgem as reflexões, além de sugestões, trocas de

saberes, dúvidas, para que juntos busquem caminhos, para a resolução dos problemas mencionados.

Nesse sentido, mesmo com comoção inicial causada pelo contato com esse novo modo de dialogar com o conhecimento, é notado que, com esforço e persistência os/as coordenadores/as pedagógicos/as estão conseguindo estabelecer diálogos com professores/as, pais e alunos/as, visando fazer com que o uso da tecnologia se torne uma verdadeira aliada no processo de ensino e de aprendizagem, visto que “[...] é inegável o desvelamento de conflitos relacionados à usabilidade das ferramentas tecnológicas, entre eles o mais estarrecedor está na condição de dificuldades apresentadas pelos sujeitos educacionais no manuseio destas [...]” (Soares; Colares, 2020, p. 33).

Desse modo, embora seja considerado que muitos coordenadores pedagógicos também não apresentam maiores preparação para o conhecimento das práticas com as tecnologias, inerentes ao ensino remoto, em que as atividades realizadas no decorrer de um isolamento social tem representado um desafio para todos, é preciso inserir, nessa discussão, Carvalho (2017) argumentando que é papel do coordenador organizar ações que facilitem o trabalho docente, bem como a formação continuada, as tomadas de decisões, atribuindo intervenções pedagógicas, o que passa a ser mais visualizado pela relevância do sucesso da instituição que atua, sobretudo, em um momento de pandemia, que exige mudanças significativas na forma de ensinar.

Dessa forma, os encontros pedagógicos, como espaço de diálogos, formação e planejamento, nunca foram tão importantes e necessários como no atual cenário da educação. Partindo da necessidade de apresentar os desafios encontrados nas aulas virtuais ou nos roteiros domiciliares, com a intenção de trabalhar em cima dos desafios encontrados no percurso até então visualizados pela escola, a coordenação pedagógica, como ponte de articulação dos processos de ensino, intervém junto ao corpo docente no desenvolvimento e aplicação de metas e atividades para superação das dificuldades. (Santos et al., 2021, p.5)

Esse cenário que se apresenta “nos tempos da Covid”, tempos difíceis para todo o Planeta Terra e no Brasil, mais especificamente, há reviravoltas, novas adaptações no processo de ensino-aprendizagem, a inserção de novas estratégias metodológicas, configurando-se como um dos maiores desafios não só para a coordenação pedagógica, mas para todos que estão presentes no contexto educacional, atingindo a totalidade dos segmentos sociais, cobrando desses formas inovadoras de enfrentamentos de inúmeros obstáculos, que



perduram nos tempos atuais.

#### 4.2 Resultados das atividades planejadas e desenvolvidas nas escolas pelo coordenador pedagógico

É sabido que a coordenação pedagógica tem um papel relevante no acompanhamento dos resultados das atividades planejadas e desenvolvidas no espaço educativo. Nesse aspecto, são muitas as expectativas em virtude das ações desenvolvidas cotidianamente. Sendo assim, no seu conjunto, merece destaque: a sua atuação visando, primeiramente, a priorização do trabalho coletivo e não individual; em segundo lugar, a importância de se utilizar os resultados das avaliações externas nas práticas pedagógicas e, com isso, inserir práticas eficazes que incidam, conseqüentemente, na promoção de uma educação de qualidade.

No concernente ao primeiro ponto, isto é, o de estabelecer o envolvimento de todos os profissionais em um trabalho de parceria, verifica-se que tudo começa com o atendimento da necessidade de compreensão, valorização e estímulo do trabalho coletivo no exercício profissional, fator que, muitas vezes, ocorre com a participação não total dos grupos envolvidos. Entretanto, para que se efetive essa atuação na vida escolar, necessário se faz que aconteçam no processo educacional mudanças, começando pela postura dos gestores e coordenadores, que ao iniciar os trabalhos, devem apresentar no planejamento da escola projetos ou criar outras possibilidades, abrindo, com isso, as portas da escola para o coletivo, expondo as propostas que possam efetivamente contribuir para a educação e, conseqüentemente, favorecer o aprendizado dos alunos. De acordo com Garcia (2008): “São boas as escolas que estão em sintonia com a comunidade (p. 56).”

O planejamento e desenvolvimento de atividades, além do aspecto técnico, requer a participação coletiva, cabe, assim, citar Freire (1992), que, por sua vez, explicita que, ao se exercer um cargo de coordenação pedagógica, no ambiente escolar, é de fundamental relevância que se tenha, além de definição de políticas educacionais orientadoras de sua prática educativa, trabalhar em prol dos processos de participação. Isso implica em realizar reuniões com o corpo docente da escola, os pais, bem como outros segmentos da comunidade escolar, visando a discussão, a definição e o acompanhamento de metas cujos objetivos sejam bem elaborados e propostos pelo coordenador pedagógico, visto que é a partir dele que devem ser tomadas todas as providências, ou executadas as ações, tendo como finalidade o bem comum dos alunos.

No decorrer dos processos históricos, pode-se evidenciar que a cultura escolar é marcada, no Brasil, por um autoritarismo implacável nas relações sociais, o que certamente se reflete na escola. A fim de superar essas situações, faz-se necessário que a escola tenha Conselhos atuantes com qualidade e experiência, bem como se deve contar com a participação de todos os servidores, sobretudo os docentes, isto porque todos estão direcionados ao educar os futuros cidadãos, para que possam não apenas vivenciar, mas também valorizar a democracia. Assim, o trabalho do coordenador escolar se processa em uma relação de aproximação com distintos públicos da comunidade escolar, pois é grande a necessidade do atendimento tanto das expectativas, quanto das demandas de muitas pessoas de diferentes segmentos. Nesse sentido, para Colares (2002):

A participação de professores, alunos, pais e funcionários na organização da escola, na escolha dos conteúdos a serem trabalhados nas formas de administração da mesma, será tão mais efetivamente democrática, na medida em que o componente domine o significado social da prática de cada um, sendo capaz de desenvolver a autonomia e a criatividade na reorganização da escola para melhor propiciar a sua finalidade: democratização da sociedade pela democratização do saber (p. 135).

Frente ao exposto, para que a escola se direcione à formação de verdadeiros cidadãos, preciso se torna, para Garcia (2008), que a mesma proporcione oportunidades aos indivíduos, a fim de que possam caminhar junto ao processo do crescimento da escola. Dessa forma, o trabalho no contexto escolar, ocorre de maneira mais produtiva e agradável, ao existir interação tanto da equipe escolar, quanto da comunidade ou segmentos da sociedade. É partindo-se da realização dos objetivos, em parceria, que se descobre a importância e quais são as necessidades e anseios dos alunos, da equipe escolar e dos pais.

Nessa perspectiva, do coordenador pedagógico, conforme Nogueira (1989), requer o desenvolvimento de uma visão crítica e construtiva do trabalho pedagógico, de forma que promova a vitalidade das práticas educativas, transformando, reflexivamente, a ação individual e coletiva. Tal profissional, para Freire (1992), deve estar atento aos objetivos de todos os grupos da ação educativa, já que os mesmos estão envolvidos no processo pedagógico planejado em equipe.

O planejamento e desenvolvimento de atividades, além do aspecto técnico, requer a participação coletiva. No contexto de um processo de construção coletiva, segundo Esquinsani (2010, p. 42, apud Carneiro et al., 2013), caberia ao coordenador pedagógico:

[...] articular a comunidade escolar aos demais setores de rede e sistemas de

O processo de articulação entre a prática...92  
ensino, visando ao aperfeiçoamento da gestão pedagógica e administrativa e  
ao fortalecimento dos canais de participação, responsabilização e  
comprometimento escolar (p. 31).

Nesse aspecto, os coordenadores pedagógicos atuam objetivando o trabalho coletivo [...]. Afinal, sabe-se “que a produtividade do grupo e sua eficiência não dependem exclusivamente da competência de seus membros, mas estão intimamente relacionadas com a solidariedade e as relações interpessoais dos mesmos” (Lewin *apud* Marquezan et al., 2012, p. 33). Em síntese, além dos talentos individuais, a equipe precisa realizar um trabalho colaborativo, uma vez que as atividades realizadas coletivamente proporcionam muitas vantagens, ao comparar com as realizadas individualmente.

Dessa forma, verifica-se a complexidade da tarefa do coordenador pedagógico, requerendo não somente criatividade, estudo e organização, mas também uma escuta atenta ao outro, ao conhecimento e à inovação, incorporando práticas coletivistas voltadas para o processo de ensino-aprendizagem, o que tem reflexos positivos na qualidade educacional, esse é um dos resultados objetivados ou perseguido pela coordenação pedagógica.

Outro aspecto, que faz parte da expectativa e de acompanhamento do coordenador pedagógico, que se apresenta, na sequência, é à importância da utilização dos resultados das avaliações externas nas práticas pedagógicas com a inserção de práticas eficazes, que influenciam, de certo modo, no desenvolvimento de uma educação de qualidade.

Muito embora exista uma interferência mais direta das agências nacionais de regulação, no caso mais específico o Ministério da Educação, o que reduz – como já foi mencionado – a autonomia do coordenador pedagógico, prevalece, atualmente, nas escolas, a lógica educacional, que se traduz no acompanhando de indicadores educacionais, para um melhor direcionamento dos recursos financeiros aplicados pelo governo federal nas unidades de ensino em cada cidade brasileira.

Nesse contexto, a avaliação envolve muitas formas e elementos no âmbito da educação. Não trazendo consigo uma especificidade, ela se apresenta como uma expressão polissêmica, que se coloca na dependência do seu contexto e das dimensões que podem ser compreendidas: política, cultural, científica, pedagógica e outras. A autora Gatti (2013), a esse respeito, esclarece que é a partir da década de 90 que vem se intensificando, no espaço escolar, as discussões e os interesses acerca das avaliações educacionais, principalmente as avaliações externas. Pouco a pouco, a avaliação assume um relevante lugar, como um instrumento primordial para a instituição escolar e também para as políticas educacionais.

É preciso salientar, nessa vertente, que as avaliações em larga escala não possuem o propósito, tampouco a função de competição e ranqueamento das escolas, e sim fornecer um diagnóstico das deficiências existentes em certa realidade, o que visa auxiliar na elevação da qualidade das escolas públicas do Brasil. Tais avaliações trazem pistas que auxiliam nodiagnóstico, podendo ser consideradas como pontos de partida para o desenvolvimento das políticas públicas, incidindo, por sua vez, em um investimento melhor e adequado para a educação. (Cerdeira, 2013).

Conforme a autora Souza (2013), a avaliação externa tanto precisa impactar nas decisões e ações realizadas no âmbito escolar, quanto os resultados devem ser elementos que proporcionem o aprimoramento da aprendizagem e do ensino. Dessa forma, a avaliação pode possibilitar a mudança nas posturas dos professores dentro e fora da sala de aula, bem como um maior conhecimento no processo de avaliar e também no de ensinar. Nessa perspectiva, não ocorre apenas a mudança nos professores, mas também nos alunos, os quais podem ter a consciência e conhecimentos das suas fragilidades, partindo-se da análise dos seus resultados.

Machado e Alavarse (2013) explicitam que as informações adquiridas por meio dos resultados das avaliações externas podem trazer subsídios para a elaboração de políticas e ações educacionais, nos diferentes níveis da gestão da educação, desde o macro, como na gestão educacional, até no micro, que acontece na gestão escolar.

Com isso, referindo-se à gestão escolar, os professores são os principais sujeitos que podem utilizar os resultados das avaliações, iniciando-se, por consequência, problematizações no que tange aos desafios enfrentados pela gestão das escolas, a fim de trabalhar com o conhecimento dos professores no que concerne às avaliações externas, podendo interferir diretamente nos resultados das avaliações internas.

Nesse âmbito, Machado (2012) expressa que os dados disponibilizados pelo INEP podem auxiliar na discussão e reflexão de todas as áreas em que a gestão escolar está presente, bem como nas análises acerca da condução da escola na sua função social também, buscando a democracia na garantia no direito da aprendizagem para todos. Entretanto, isso só é possível quando os dados e resultados são apropriados pelo diretor e coordenador pedagógico da escola. Para a autora, muitas vezes, os coordenadores pedagógicos estão preocupados apenas com o aumento do índice do IDEB, por isso, observam muitas práticas atuais, voltadas isoladamente para os resultados e os planejamentos que passam a contemplar as atividades direcionadas somente às questões solicitadas nas avaliações externas, não

havendo, desse modo, uma transformação na âmbito escolar e nas concepções dos processos avaliativos.

Cerdeira (2013) acredita que os gestores e coordenadores pedagógicos estão, gradativamente, se aproximando dos resultados e indicadores das avaliações educacionais, não só utilizando-as para orientação da sua prática, mas nas relações entre as esferas da gestão educacional e os professores, os quais se relacionam diretamente com os alunos, e tem como prática mediar as relações das políticas públicas educacionais.

O interesse pelas avaliações externas aumenta paulatinamente em nosso país, e aspecto motivador é a necessidades de dados concretos que auxiliam na elaboração e execução das políticas educacionais tanto dentro quanto fora do âmbito escolar. Logo, o ponto central para trabalhar com as avaliações volta-se à definição clara dos motivos e finalidades das mesmas, tanto externamente, quanto na prática do professor no cotidiano da sala de aula. Em tal processo, as avaliações precisam ser vistas como ferramentas contínuas do trabalho do professor e do coordenador pedagógico, uma vez que os resultados indicam possíveis deficiências no domínio ou não de determinadas habilidades. Deficiências que não apresentam fracasso, e sim pontos que precisam ser aperfeiçoados, buscando melhorar a qualidade da educação (Soligo, 2010a).

Diante dos pontos de vistas apresentados, pode-se verificar a necessidade das avaliações e do trabalho coletivo no dia a dia da coordenação pedagógica. A pesar da existência de outros fatores que podem ser vislumbrados como resultados das atividades planejadas e desenvolvida no ambiente escolar, os que foram mencionados são de elevada relevância tanto para o convívio do dia a dia, quanto do processo de ensino-aprendizagem, o que só tem contribuído para o bom desempenho do aluno, enfim, para o avanço educacional das escolas brasileiras, reafirmando a relevância da coordenador pedagógico.

## 5 MARCO METODOLÓGICO

### 5.1 Objetivo geral da Pesquisa

Analisar o processo de articulação entre a prática e o discurso exercido pela coordenação pedagógica na educação pública municipal de Itiúba-Bahia/Brasil.

#### 5.1.1 Objetivos específicos

1. Identificar ações da coordenação pedagógica na educação pública municipal de Itiúba-Bahia/Brasil frente às mudanças introduzidas pela gestão democrática;
2. Descrever as funções dos coordenadores pedagógicos, a estruturação dos setores e os programas/projetos implementados;
3. Detectar a realização inter-relacional da coordenação pedagógica com os professores, os gestores escolares, a sociedade e a família dos estudantes;
4. Indagar sobre os desafios enfrentados pela coordenação pedagógica, bem como os resultados das atividades planejadas e desenvolvidas nas escolas.

### 5.2 Desenho da Pesquisa

Antes do registro do Desenho da Pesquisa, necessário se faz uma definição sobre Metodologia e Método.

No que tange ao termo “metodologia”, Taylor e Bogdan (1987) esclarecem que é a maneira pela qual abordamos os problemas e procuramos as respostas. Nessa perspectiva, Rodriguez (2007) define a metodologia como o conjunto de processos que o homem deve seguir no contexto de investigação, descrição e explicação da realidade.

O método científico pode ser definido como um conjunto de regras básicas para realizar uma experiência, a fim de produzir um novo conhecimento, bem como corrigir e integrar conhecimentos pré-existentes (Vianna, 2001). Nesta pesquisa, o método adotado foi o fenomenológico.

Frente ao exposto, os processos metodológicos dessa pesquisa compõem-se a partir do Desenho que se segue:

### 5.2.1 Enfoque e Tipo de Investigação

Foram adotadas concepções teóricas da pesquisa descritiva com abordagem qualitativa, sobretudo, para proporcionar uma melhor compreensão da realidade social do objeto em pauta e, de modo particular, do objetivo geral da pesquisa.

Nesse contexto, a abordagem descritiva, para Rovero (2000), é aquela que observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos. Procura descobrir a frequência com que um fenômeno ocorre, sua relação e conexão com outros fenômenos, sua natureza e características. Abrange aspectos gerais e amplos de um contexto, analisando e identificando as diferentes formas dos fenômenos, sua ordenação e classificação. Deve ter fundamentação teórica e prática para descrever e interpretar os fatos que influenciam o fenômeno estudado.

A abordagem qualitativa, segundo LeCompte (1995), é concebida como uma categoria de desenhos de pesquisa que extraem descrições de observações, e que assumem a forma de uma entrevista, narrativas, notas de campo, gravações, filmes e vídeos em cassete, registros escritos, questionários e fotografias. A maioria dos estudos qualitativos preocupa-se com o ambiente dos eventos e concentra suas investigações nesse contexto natural, tomando como ele é encontrado, em vez de reconstruído ou modificado pelo pesquisador, no qual os seres humanos estão envolvidos.

### 5.3 Lócus da pesquisa; Participantes

O local da pesquisa é a Secretaria Municipal de Educação de Itiúba, situada na Rua Ary Silva, nº 62, onde funciona o Setor de Coordenação pedagógica, direcionado ao planejamento, estruturação e organização das ações, que passam, depois, a serem aplicadas nas 60 unidades de ensino (13 creches e 47 escolas) do município, nas práticas inter-relacionais com os professores. O município conta com a atuação de 393 professores e tem 7.908 alunos. Nessa Coordenação, há uma divisão por Setor de atendimento: Coordenação de Educação Infantil; Creche; de Ensino Fundamental I e II; de EJA – Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo e Baú de Leitura; Educação Especial e Núcleo de Educação Especial; Programa Ficaí – Programa de acompanhamento de Frequência escolar, cujo funcionamento ocorre nos turnos matutino e vespertino.

Assim, deve-se considerar as múltiplas funções e atividades desempenhadas pela Coordenação pedagógica, geral ou setorial, bem como a especificidade da composição da

referida Equipe em cada escola como um fator que viabiliza o contexto educacional.

#### 5.4 População e Amostra/Unidade de análise ou participantes

O universo da pesquisa ou população compõe-se de 53 Coordenadores (sendo 52 Coordenadores, entre Setoriais, Auxiliares e de Apoio e 1 Coordenador Geral), sendo tomados como amostra apenas 10, ou seja, 9 Coordenadores Setoriais (um de cada setor especificado anteriormente, os quais também são encarregados dos Coordenadores de Apoio e Auxiliares) e 1 Coordenador Geral. A esse respeito, Vergara (1997) explicita que o universo, ou população, é o conjunto de elementos que possuem as características que serão objeto do estudo, e a amostra, ou população amostral, é uma parte do universo escolhido selecionada a partir de um critério de representatividade. Predomina, assim, na pesquisa, a amostragem não probabilística, pois o pesquisador indica a categoria no processo de escolha dos sujeitos. Nesse sentido, Mattar (1997) esclarece que a Amostragem não probabilística é aquela em que a seleção dos elementos da população para compor a amostra depende ao menos em parte do julgamento do pesquisador ou do entrevistador no campo.

Como critério de inclusão dos participantes desta pesquisa, considera-se algumas variáveis como: graduação em nível superior em Pedagogia e pós-graduação na área de educação, com mais de 3 anos de atuação na Coordenação pedagógica, formação essa que é exigida por lei pelo município, para a ocupação do cargo.

#### 5.5 Técnica e instrumento(s) utilizado(s) para a coleta de dados

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi o questionário, composto por 15 questões, sendo 5 de múltipla escolha ou fechadas e 10 abertas. Para Gil (1999, p. 128), O questionário pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.”

O mesmo Gil (1999, p. 132), ainda sobre o questionário, destaca o seguinte:

- a) as perguntas devem ser formuladas de maneira clara, concreta e precisa;
- b) deve-se levar em consideração o sistema de preferência do interrogado,



bem como o seu nível de informação;

- c) a pergunta deve possibilitar uma única interpretação;
- d) pergunta não deve sugerir respostas;
- e) as perguntas devem referir-se a uma única ideia de cada vez.

Evidencia-se, desse modo, a validade do questionário para tal tipo de pesquisa, principalmente por, em meio a outros aspectos vantajosos, não só ser concebido como um dos instrumentos mais simples, econômico e de grande relevância numa pesquisa, mas também por apresentar uma relação de perguntas às quais o pesquisado responde sozinho, assinalando ou escrevendo respostas, cuidadosamente planejadas, de forma que as questões especifiquem claramente o conteúdo abordado. Cabe observar, por fim, que a entrevista seria o instrumento mais indicado para a pesquisa qualitativa, contudo a escolha do questionário veio resolver a questão do isolamento social neste período de pandemia Covid-19.

A validação dos questionários ocorreu da seguinte forma: foram solicitadas as autorizações de 5 Doutores em Educação, que exigiram o projeto de pesquisa, além dos questionários para analisarem se os referidos documentos estavam alinhados com os objetivos propostos, visando a intencionalidade da pesquisa. Os cinco Doutores, dessa forma, validaram os questionários sem objeções e sem nenhuma interferência para alterações, evidentemente, concordando com todas as questões apresentadas.

## 5.6 Procedimentos adotados

A princípio, foi entregue a carta de aceite do referido projeto de pesquisa a Secretária municipal de Educação e, posteriormente, abordados o tema e o objetivo. Isso posto, foram agendadas datas com os coordenadores, para a aplicação dos questionários propostos no âmbito da investigação. Assim, nas datas definidas, esses instrumentos foram entregues, retiradas todas as dúvidas, bem como marcada outra data para recolhimento dos referidos documentos. Após o recolhimento dos questionários, sendo assinado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visando a garantia do sigilo dos aludidos participantes.

## 5.7 Técnicas de Análise e Interpretação dos dados

Para a interpretação dos dados, foi realizada a análise das perguntas abertas e percentual de ocorrência para as perguntas fechadas. Assim, uma Análise de Conteúdo foi

realizada, o que, conforme Bardin (1977, p. 42), a Análise de Conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicação “visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo, mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens”.

Outros detalhes devem ser observados, segundo Bardin (1977), as falas dos sujeitos participantes devem ser agrupadas por meio da categorização, o que consiste em “[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (Bardin, 1977, p. 117).

A Análise de Conteúdo, segundo a perspectiva de Bardin, consiste em uma técnica metodológica que se pode aplicar em discursos diversos e a todas as formas de comunicação, seja qual for à natureza do seu suporte. Nessa análise, o pesquisador busca compreender as características, estruturas ou modelos que estão por trás dos fragmentos de mensagens tomados em consideração. O esforço do analista é, então, duplo: entender o sentido da comunicação, como se fosse o receptor normal, e, principalmente, desviar o olhar, buscando outra significação, outra mensagem, passível de se enxergar por meio ou ao lado da primeira. (Godoy, 1995, p. 78).

Assim, com a aplicação da interpretação e a análise de dados, chegar-se-á à fase de resultados previstos, os quais colocam-se como relevantes para a apresentação dessas informações, que serão expostas na tese, revelando, com isso, os propósitos delineados, previamente, neste estudo.

## 6 ANÁLISE, INTERPRETAÇÃO E RESULTADOS DA PESQUISA

### 6.1 A Pré-análise, Exploração do Material e Tratamento dos Resultados.

A Técnica de Análise e Interpretação dos dados ocorreu, obedecendo a três fases, conforme os ensinamentos de Bardin (1977), acerca da aplicação da Análise de Conteúdo. Para tanto, partiu-se da Figura 1 (abaixo), que esboça o direcionamento da pesquisa, através de Questões norteadoras, formuladas com bases nos objetivos específicos da pesquisa.

FIGURA 1 – Direcionamento estrutural da pesquisa

QUESTÕES NORTEADORAS
1 – Ações da Coordenação pedagógica no âmbito da gestão Democrática.
2 – Coordenação pedagógica: atribuições, setores, programas e projetos.
3 – A inter-relação da Coordenação Pedagógica com outros segmentos sociais.
4 – Coordenação pedagógica: desafios, atividades planejadas e desenvolvidas.

Fonte: Figura elaborada pela autora (2022).

O método Análise de Conteúdo, de Bardin (1977), foi norteado, partindo-se de três fases, que foram seguidas na ordem crescente, tendo em mira o propósito de um trabalho de cunho científico. A primeira fase, denominada de Pré-análise; a segunda, Exploração do material e, por fim, a terceira, Tratamento dos Resultados (inferência e interpretação).

#### 6.1.1 A Pré-análise

Tendo como perspectiva o conhecimento e aplicação da Pré-análise, segundo Bardin, (1977), é a fase em que se organiza o material que vai ser analisado, objetivando torná-lo operacional, quando ocorre a sistematização das ideias iniciais. Logo, a organização é realizada obedecendo a quatro etapas: (a) leitura flutuante, que é o primeiro contato com os documentos da coleta de dados, significando o momento em que se começa a conhecer o texto; (b) refere-se a escolha dos documentos, tendo em vista à demarcação do que será analisado; (c) formulação das hipóteses e dos objetivos; (d) diz respeito à referenciação dos

índices e elaboração de indicadores, envolvendo a determinação de indicadores por meio de recortes de texto nos documentos de análise.

Nesse sentido, após a realização de uma leitura flutuante da Tese (Marco Teórico) e dos questionários (documentos para a análise), procurou-se obedecer, como ponto referencial, o objetivo da pesquisa, que se relaciona com os quatro objetivos específicos, que originaram cada um dos capítulos do Marco Teórico, bem como as questões norteadoras da Figura 1 “Direcionamento estrutural da pesquisa”, já mencionados anteriormente.

### 6.1.2 Exploração do material

A segunda fase, a Exploração do Material, para Bardin (1977), dar-se com a determinação de categorias (sistemas de codificação), bem como a identificação das unidades de registro (unidade de significação a codificar corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade base, visando à categorização e à contagem frequencial), seguidas das unidades de contexto nos documentos (unidade de compreensão para codificar a unidade de registro, correspondendo ao segmento da mensagem, que possibilita a compreensão da significação exata da unidade de registro). Assim, a Exploração do Material é concebida como uma etapa de grande significância, porque favorecerá ou não a riqueza das interpretações e inferências. Dessa maneira, é essa a fase chamada de descrição analítica, a qual se apresenta como o corpus (qualquer material textual coletado) submetido a um estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos. Dessa forma, a codificação, a classificação e a categorização são fundamentais nessa fase (Bardin, 1977).

Frente ao exposto, utilizando-se do método Dedutivo, foram determinadas, nos quatro capítulos do Marco Teórico, citações de teóricos, procedendo, assim, a organização em duas FIGURAS: a primeira, constando “Unidades de Registro/Código e Unidade Contextual”, que se seguem, com a segunda Figura, os “Códigos descritivos/Categorias/Códigos analíticos”. Valer enfatizar, que foram testadas e aplicadas as regras da exaustividade, representatividade, homogeneidade, de custo e pertinência.

Colocando-se em prática a Exploração do Material, considerando-se, como ponto de referência ou orientador, a Questão Norteadora 1 da FIGURA 1 “**Ações da Coordenação pedagógica no âmbito da gestão democrática**”, foram considerados 3 enfoques, evidentemente ligados a esse indicador.

Desse modo, nas figuras “**2 – Unidade de Registro/Código e Unidade Contextual**

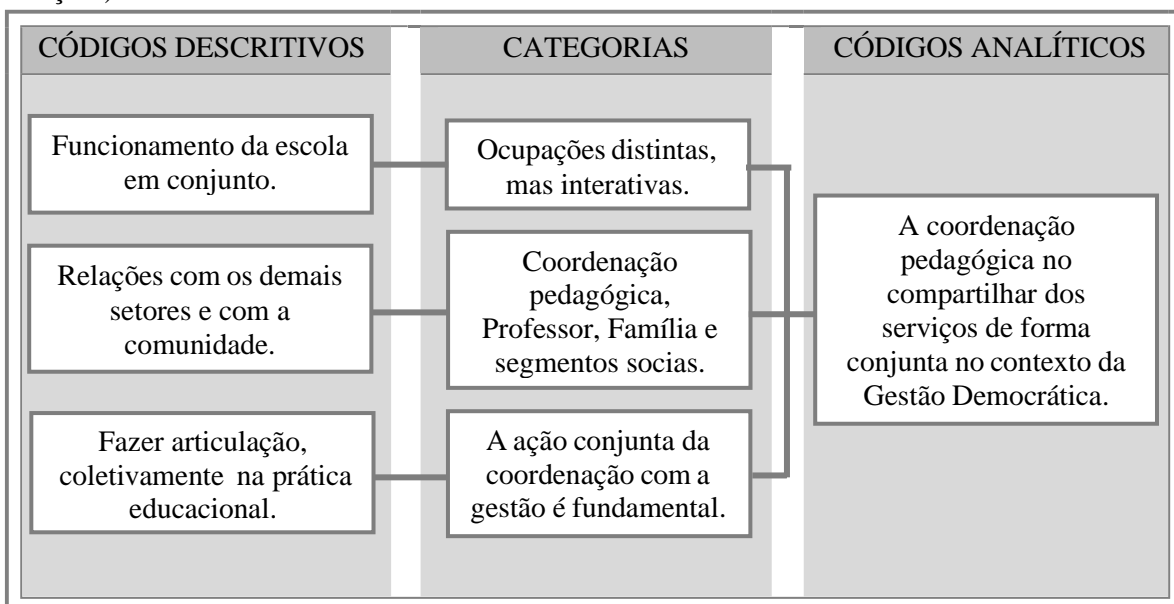
e na figura 3 - **Mostrando o processo de codificação e categorização dos dados**”, (que farão parte de todo o decorrer dessa fase) constam, inicialmente, o enfoque que trata do “Relacionamentos no compartilhamento de ações”. As figuras 4 e 5 trazem o assunto “A relevância do Planejamento Escolar” enquanto que nas figuras 6 e 7 constam informações sobre “O Projeto Político Pedagógico no espaço educativo”. Assim, com as figuras que se seguem, observou-se:

FIGURA 2 – Unidade de Registro/Código e Unidade Contextual (Ações da Coordenação pedagógica no âmbito da gestão democrática - Relacionamentos no compartilhamento de ações).

UNIDADE DE REGISTRO/CÓDIGO
Unidade de Registro: Tema
Código: A coordenação pedagógica no compartilhar dos serviços de forma conjunta no contexto da Gestão Democrática.
UNIDADE CONTEXTUAL
Libâneo et al. (2011) “afirmam que dirigir e coordenar significa assumir, no grupo, a responsabilidade por fazer a escola funcionar mediante o trabalho conjunto, para tanto, é preciso reconhecer que as ocupações de cada segmento têm características distintas, mas genuinamente interativas”.
“Portanto, quando se pensar em algum setor da escola, deve-se pensar em suas relações com os demais setores, bem como com a comunidade”. (Lück,2007, p. 10),
“Como conhecedores de suas funções, os profissionais da educação poderão deleitar-se das possibilidades que o cargo oferece e o mais relevante é fazer a articulação dessas na prática educacional. Desse modo, a articulação da coordenação com a gestão é fundamental”. (Barros e Eugênio, 2014).
CAPÍTULO E PÁGINA DO MARCO TEÓRICO DA COLETA DAS CITAÇÕES
Libâneo et al.(2011) Cap. 1, p. 13 Lück (2007, p.10) Cap. 1, p. 13 (Barros e Eugênio, 2014) Cap. 1, p. 14

Fonte: Figura elaborada pela autora (2022).

FIGURA 3 – Mostrando o processo de codificação e categorização dos dados (Ações da Coordenação pedagógica no âmbito da gestão democrática - Relacionamentos no compartilhamento de ações).



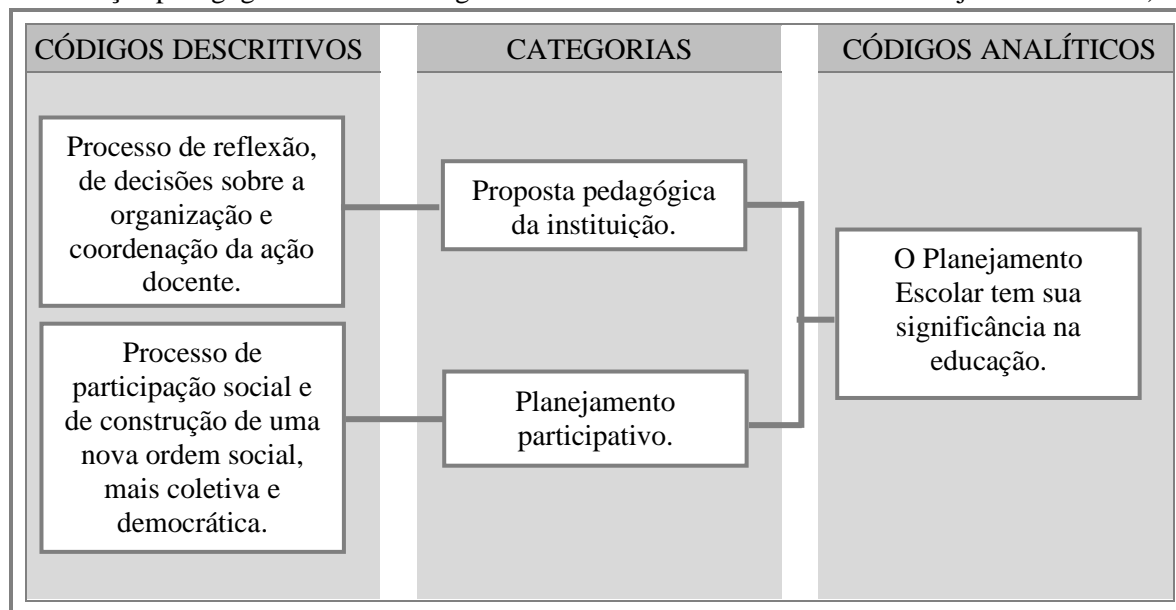
Fonte: Figura elaborada pela autora (2022).

FIGURA 4 – Unidade de Registro/Código e Unidade Contextual (Ações da Coordenação pedagógica no âmbito da gestão democrática – A relevância do Planejamento Escolar).

UNIDADE DE REGISTRO/CÓDIGO
Unidade de Registro: Tema
Código: O Planejamento Escolar tem sua significância na educação.
UNIDADE CONTEXTUAL
<p>“É uma atividade que envolve o processo de reflexão, de decisões sobre a organização, o funcionamento e a proposta pedagógica da instituição. É um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social.” (Libâneo, 1992, p. 221).</p> <p>“O planejamento participativo, atualmente, é mais do que relevante para o contexto escolar, visto que se fala tanto em uma escola participativa, democrática e coletiva”[...]. “Ele é [...] acima de tudo, uma intervenção na realidade, como processo de participação social e de construção de uma nova ordem social” (Dalmás, 1994, p. 36).</p>
CAPÍTULO E PÁGINA DO MARCO TEÓRICO DA COLETA DAS CITAÇÕES
(Libâneo, 1992, p. 221). Cap. 1, p. 18
(Dalmás, 1994, p. 36). Cap. 1, p. 21

Fonte: Figura elaborada pela autora (2022).

FIGURA 5 – Mostrando o processo de codificação e categorização dos dados (Ações da Coordenação pedagógica no âmbito da gestão democrática - A relevância do Planejamento Escolar).



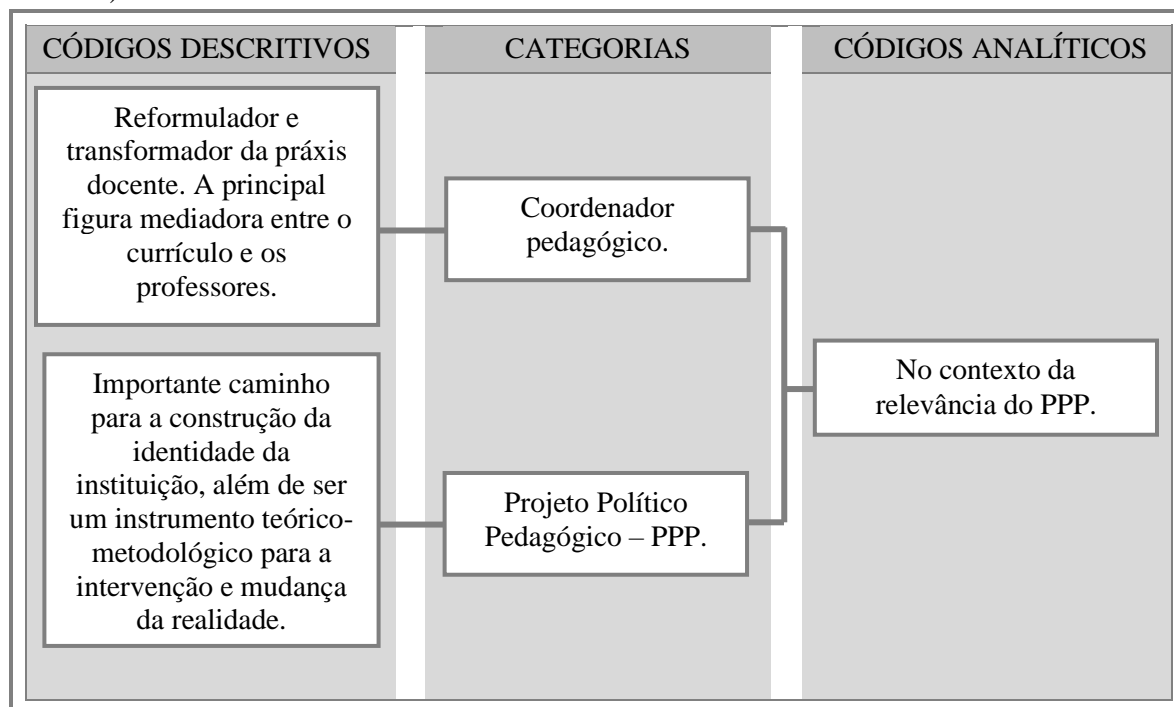
Fonte: Figura elaborada pela autora (2022).

FIGURA 6 – Unidade de Registro/Código e Unidade Contextual (Ações da Coordenação pedagógica no âmbito da gestão democrática – O Projeto Político Pedagógico no espaço educativo).

UNIDADE DE REGISTRO/CÓDIGO
<p>Unidade de Registro: Tema</p> <p>Código: No contexto da relevância do PPP.</p>
UNIDADE CONTEXTUAL
<p>Franco (2008) enfatiza que “o real papel do coordenador na escola é a reformulação e a transformação da práxis docente.”</p> <p>Placco (2012), nesse sentido, sustenta que “o coordenador é a principal figura mediadora entre o currículo e os professores”.</p> <p>Vasconcellos (2002) esclarece que o Projeto Político-Pedagógico é: [...] “É um importante caminho para a construção da identidade da instituição. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade”. (p. 169).</p>
CAPÍTULO E PÁGINA DO MARCO TEÓRICO DA COLETA DAS CITAÇÕES
<p>Franco (2008) Cap. 1, p. 22</p> <p>Placco (2012) Cap. 1, p. 22</p> <p>Vasconcellos (2002) Cap 1, p. 24</p>

Fonte: Figura elaborada pela autora (2022).

FIGURA 7 – Mostrando o processo de codificação e categorização dos dados (Ações da Coordenação pedagógica no âmbito da gestão democrática - O Projeto Político Pedagógico no espaço educativo).



Fonte: Figura elaborada pela autora (2022).

No que se refere a Figura 1 e à Questão Norteadora 2 “**Coordenação pedagógica: atribuições, setores, programas e projetos**”, três assuntos serão destacados na Exploração do Material, Figuras 8 e 9 “A formação continuada”, Figuras 10 e 11 “Os Projetos” e Figuras 12 e 13 “Os Programas”. Dessa forma, percebe-se nas figuras seguintes:

FIGURA 8 – Unidade de Registro/Código e Unidade Contextual (Coordenação pedagógica: atribuições, setores, programas e projetos – A formação continuada).

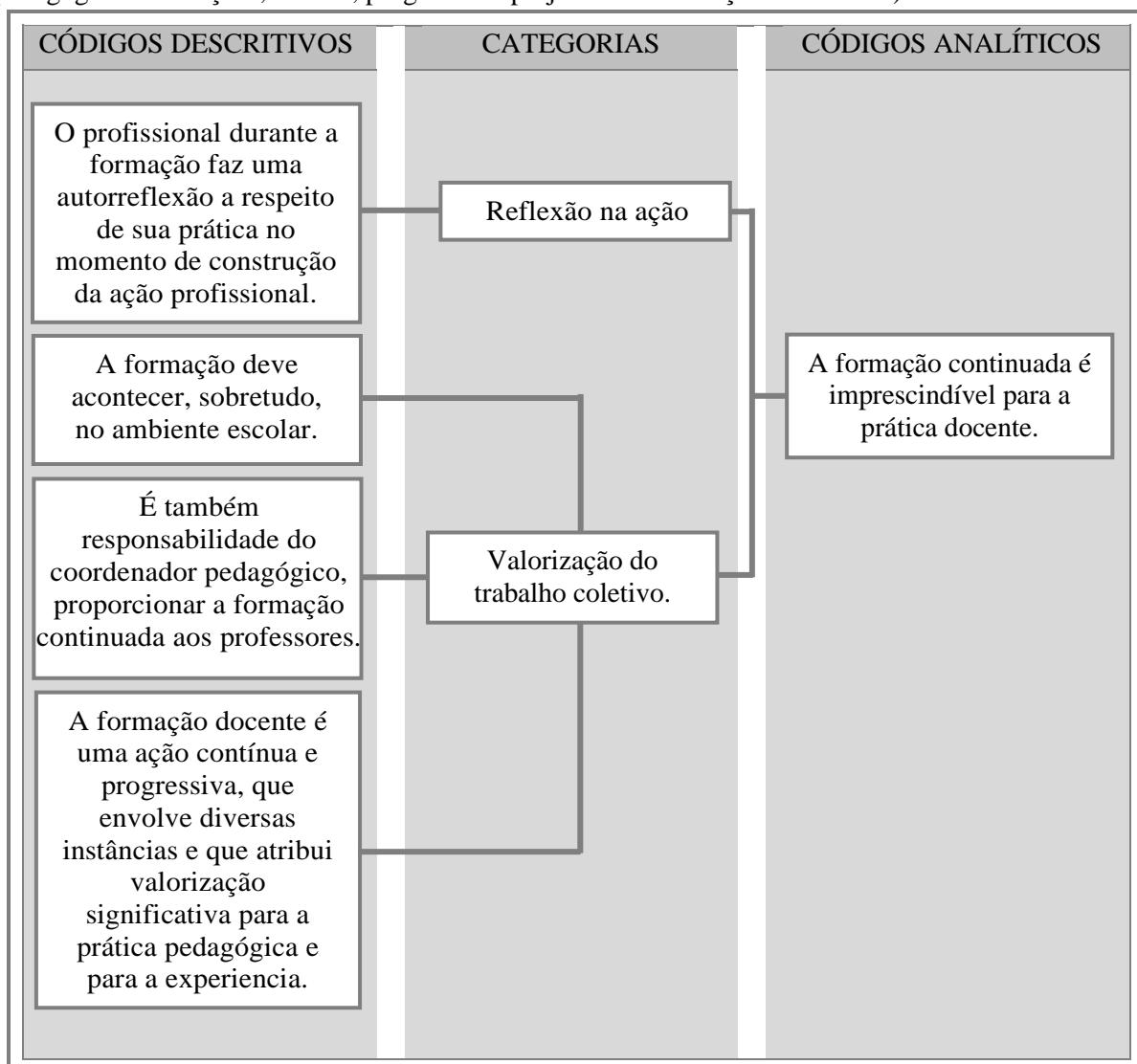
UNIDADE DE REGISTRO/CÓDIGO
<p>Unidade de Registro: Tema</p>
<p>Código: A formação continuada é imprescindível para a prática docente.</p>
UNIDADE CONTEXTUAL
<p>Schön (2000) destaca que “o profissional durante o seu processo de formação também faz uma autorreflexão a respeito de sua prática no momento em que se processa a ação, isto é, no momento de construção da ação profissional”. [...] “a reflexão passa a ser um processo mental desenvolvido pelo profissional para a resolução de problemas inesperados que surgem durante a sua ação cotidiana. É o que ele denomina de reflexão-na-ação.”</p>
<p>Imbernón (2011) “sobre a relevância da formação continuada, [...] ela deve acontecer, sobretudo, no ambiente escolar, pois a formação que acontece no contexto de trabalho buscará atender às necessidades dos professores e valorizar o trabalho coletivo”. [...] “é também responsabilidade do coordenador pedagógico, proporcionar a formação continuada aos professores”, além de outras</p>



<p>tarefas que lhe são atribuídas.</p> <p>Conforme Veiga (2012), “a formação docente é uma ação contínua e progressiva, que envolve diversas instâncias e que atribui valorização significativa para a prática pedagógica e para a experiência, consideradas componentes constitutivos da formação” (p. 19-20).</p>
<b>CAPÍTULO E PÁGINA DO MARCO TEÓRICO DA COLETA DAS CITAÇÕES</b>
<p>Imbernón (2011) Cap. 2, p.38</p> <p>Schön (2000) Cap. 2, p. 41</p> <p>Veiga (2012) Cap 2, p. 37</p>

Fonte: Figura elaborada pela autora (2022).

FIGURA 9 – Mostrando o processo de codificação e categorização dos dados (Coordenação pedagógica: atribuições, setores, programas e projetos – A formação continuada).



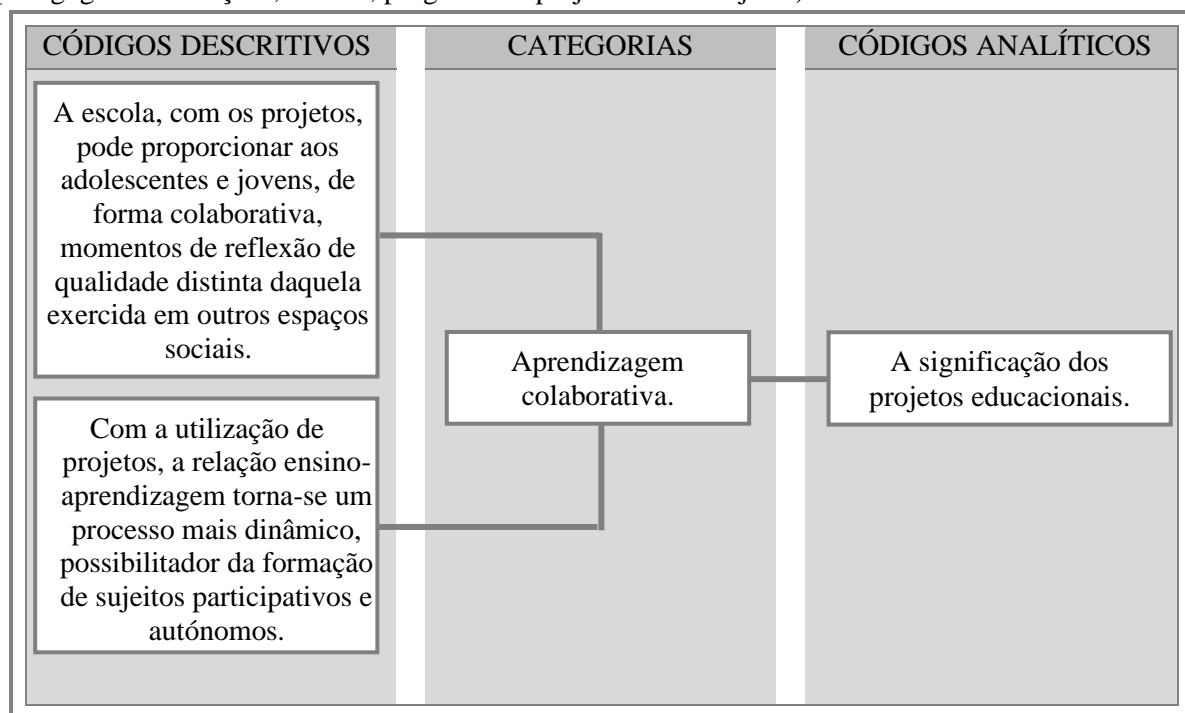
Fonte: Figura elaborada pela autora (2022).

FIGURA 10 – Unidade de Registro/Código e Unidade Contextual (Coordenação pedagógica: atribuições, setores, programas e projetos – Os Projetos).

UNIDADE DE REGISTRO/CÓDIGO	
Unidade de Registro: Tema	
Código: A significação dos projetos educacionais	
UNIDADE CONTEXTUAL	
Behrens e Zem (2007) argumentam que: O trabalho com projeto permite uma aprendizagem colaborativa, tornando a relação ensino-aprendizagem um processo mais dinâmico, possibilitando a formação de sujeitos participativos e autônomos, criando a possibilidade de desfazer a forma de aula tradicional em que só o professor fala e apresenta os conteúdos e os alunos ficam restritos a escutar, copiar, memorizar e repetir os conteúdos (p. 47).	
Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), nesse contexto de abordagem, recomendam a prática de projetos no ambiente escolar. [...]: “A escola pode proporcionar aos adolescentes e jovens, momentos de reflexão de qualidade distinta daquela exercida no âmbito da família, da igreja, do clube, dos meios de comunicação”. [...] “a escola pode diferenciar-se das outras instituições organizando-se para colaborar na vivência e clarificação dos momentos em que se encontram seus alunos, contribuindo para que percebam e reflitam sobre os diferentes projetos que se apresentam como possíveis naquele momento e, assim, instrumentalizem-se para estabelecer o seu próprio projeto “(Brasil, 1998, p. 128).	
CAPÍTULO E PÁGINA DO MARCO TEÓRICO DA COLETA DAS CITAÇÕES	
Behrens e Zem (2007)	Cap. 2, p. 44
(Brasil, 1998, p. 128)	Cap. 2, p. 45

Fonte: Figura elaborada pela autora (2022).

FIGURA 11 – Mostrando o processo de codificação e categorização dos dados (Coordenação pedagógica: atribuições, setores, programas e projetos – Os Projetos).



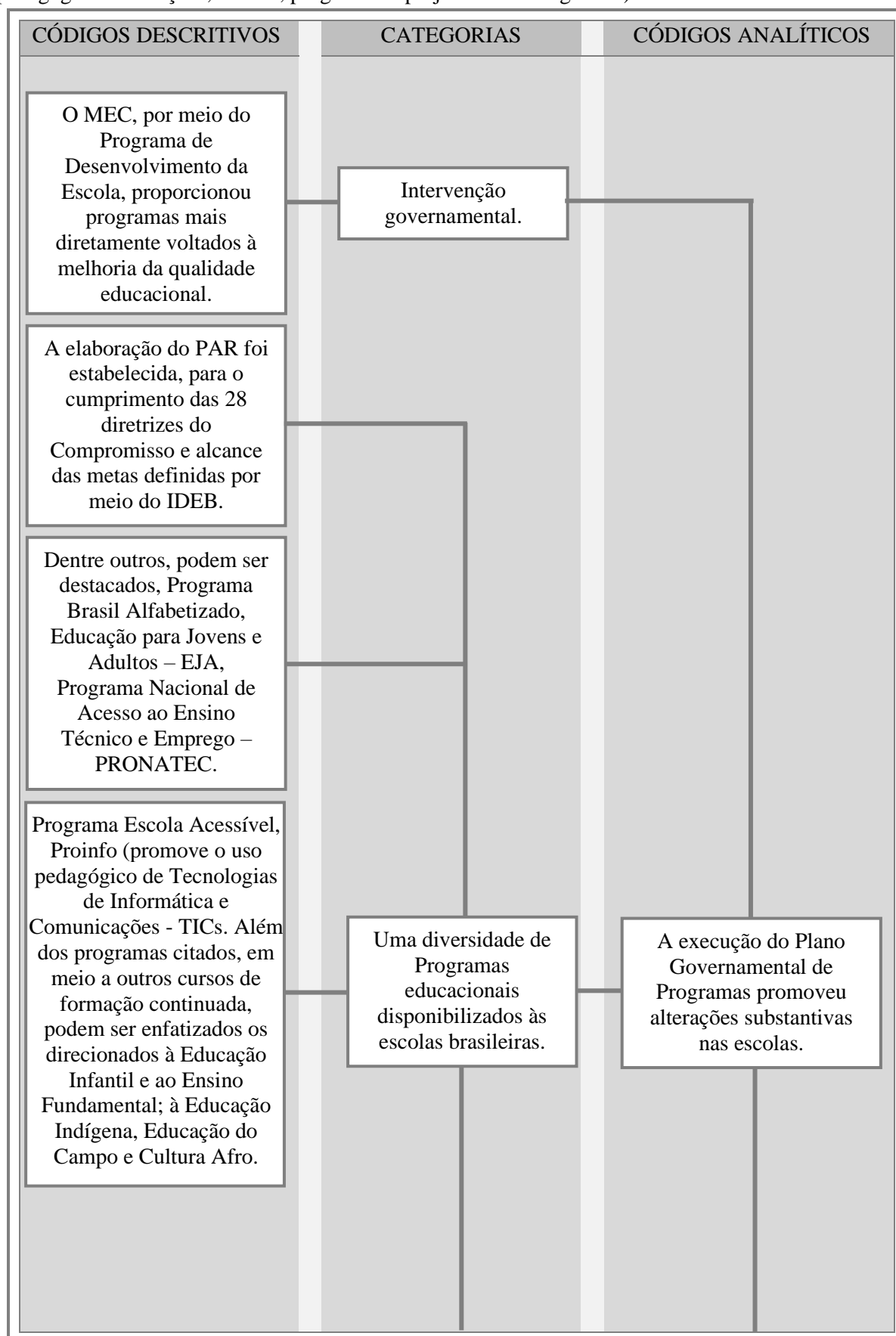
Fonte: Figura elaborada pela autora (2022).

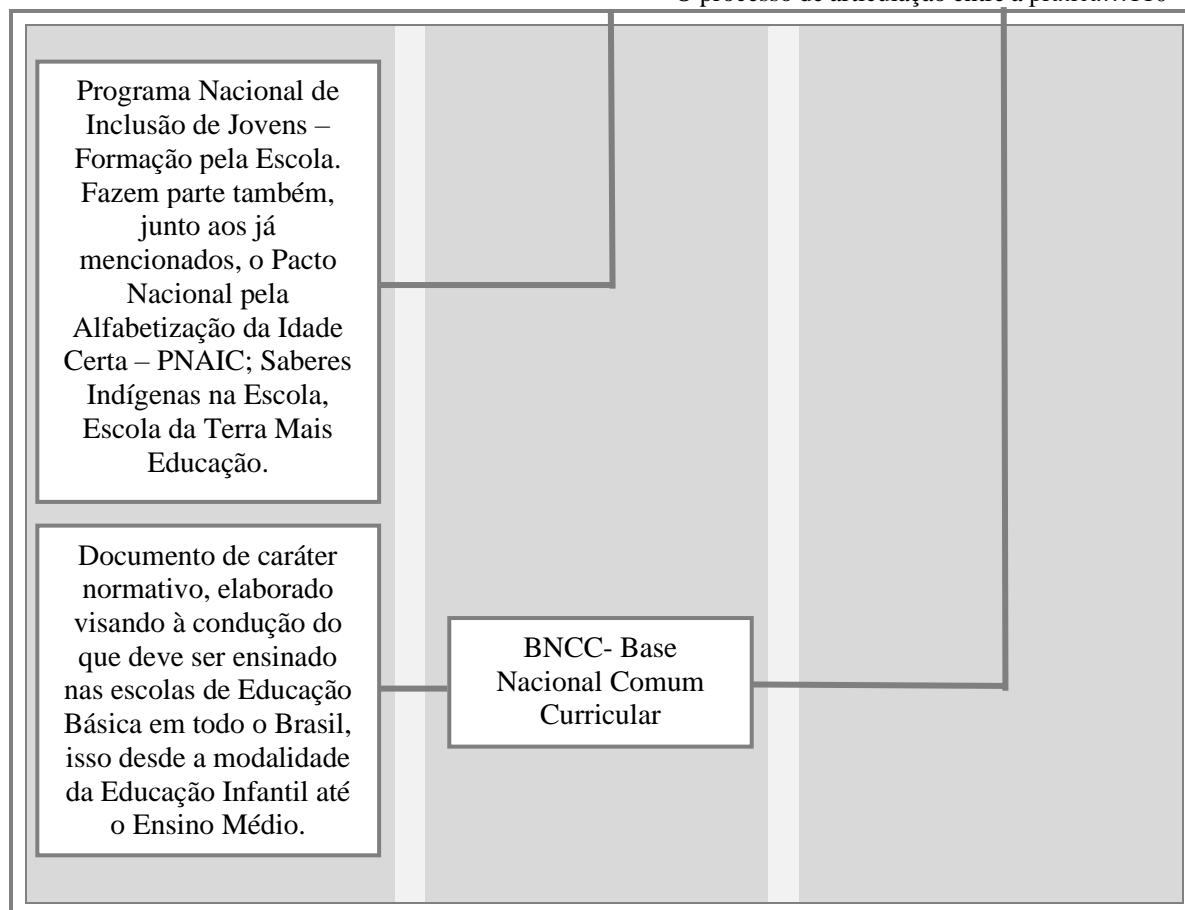
FIGURA 12 – Unidade de Registro/Código e Unidade Contextual (Coordenação pedagógica: atribuições, setores, programas e projetos – Os Programas).

UNIDADE DE REGISTRO/CÓDIGO
<p>Unidade de Registro: Tema</p> <p>Código: A execução do Plano Governamental de Programas promoveu alterações substantivas nas escolas.</p>
UNIDADE CONTEXTUAL
<p>“O efeito mais perceptível das alterações promovidas pelo PDE no relacionamento do MEC com os entes federativos residiu no condicionamento de todas as transferências voluntárias da União aos estados e municípios, a adesão ao Compromisso Todos pela Educação”. [...]“A elaboração do PAR foi estabelecida, segundo o MEC, para o cumprimento das 28 diretrizes do Compromisso e alcance das metas definidas por meio do IDEB” (Sousa, 2010, p. 83).</p> <p>[...] programas de relevo, dentre outros, que surgiram a partir dos anos 90, como: Programa Brasil Alfabetizado, Educação para Jovens e Adultos – EJA, Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC[...]. (Brasil, 2005).</p> <p>[...] “Devem ser mencionados ainda o <i>Programa Escola Acessível</i>, Proinfo (promoveu uso pedagógico de Tecnologias de Informática e Comunicações - TICs. Além dos programas citados, em meio a outros cursos de formação continuada, podem ser enfatizados os direcionados à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental; à Educação Indígena, Educação do Campo e Cultura Afro – Brasileira”. (Brasil, 2005).</p> <p>[...]“Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Formação pela Escola. Fazem parte também, junto aos já mencionados, o <i>Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa – PNAIC; Saberes Indígenas na Escola, Escola da Terra Mais Educação</i>”[...]. (Brasil, 2005).</p> <p>[...] “considerado como um dos assuntos mais discutidos, na atualidade, no âmbito sociopolítico da educação brasileira. A BNCC, desse modo, é um documento de caráter normativo, elaborado visando à condução do que deve ser ensinado nas escolas de Educação Básica em todo o Brasil, isso desde a modalidade da Educação Infantil até o Ensino Médio” (Brasil, 2018).</p>
CAPÍTULO E PÁGINA DO MARCO TEÓRICO DA COLETA DAS CITAÇÕES
<p>(Sousa, 2010, p. 83). Cap. 2, p. 51                  (Brasil, 2005) Cap. 2, p. 52-53                  (Brasil, 2018) Cap. 2, p. 53-54</p>

Fonte: Figura elaborada pela autora (2022).

FIGURA 13 – Mostrando o processo de codificação e categorização dos dados (Coordenação pedagógica: atribuições, setores, programas e projetos – Os Programas)

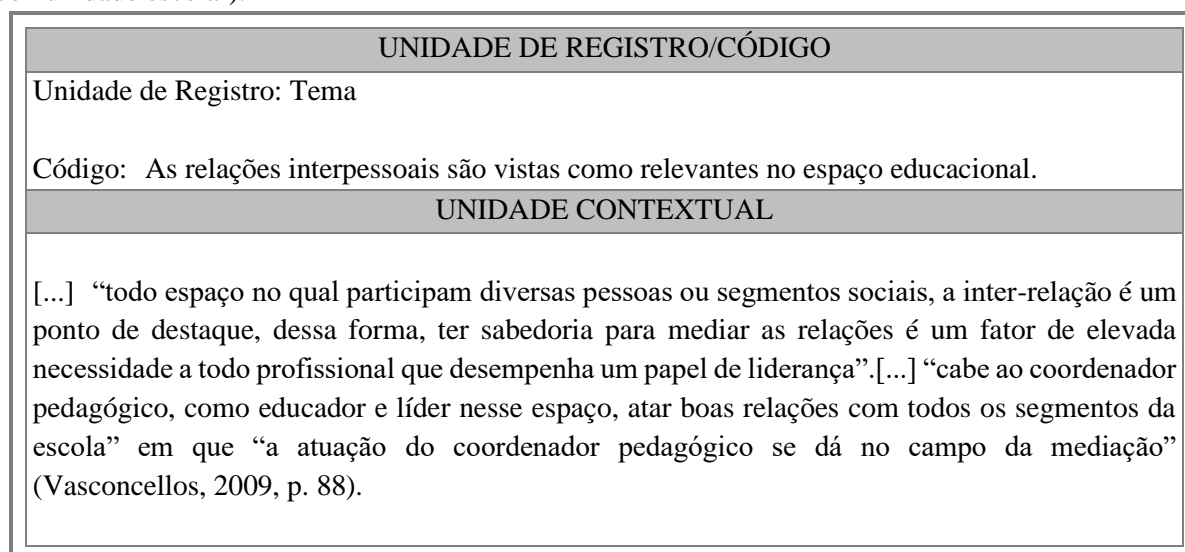




Fonte: Figura elaborada pela autora (2022).

Seguindo-se o Figura 1 e a Questão norteadora 3 “**A inter-relação da Coordenação Pedagógica com outros segmentos sociais**”, foi explorado o enfoque “A inter-relação com o gestor e a comunidade escolar”. Desse modo, constatou-se que:

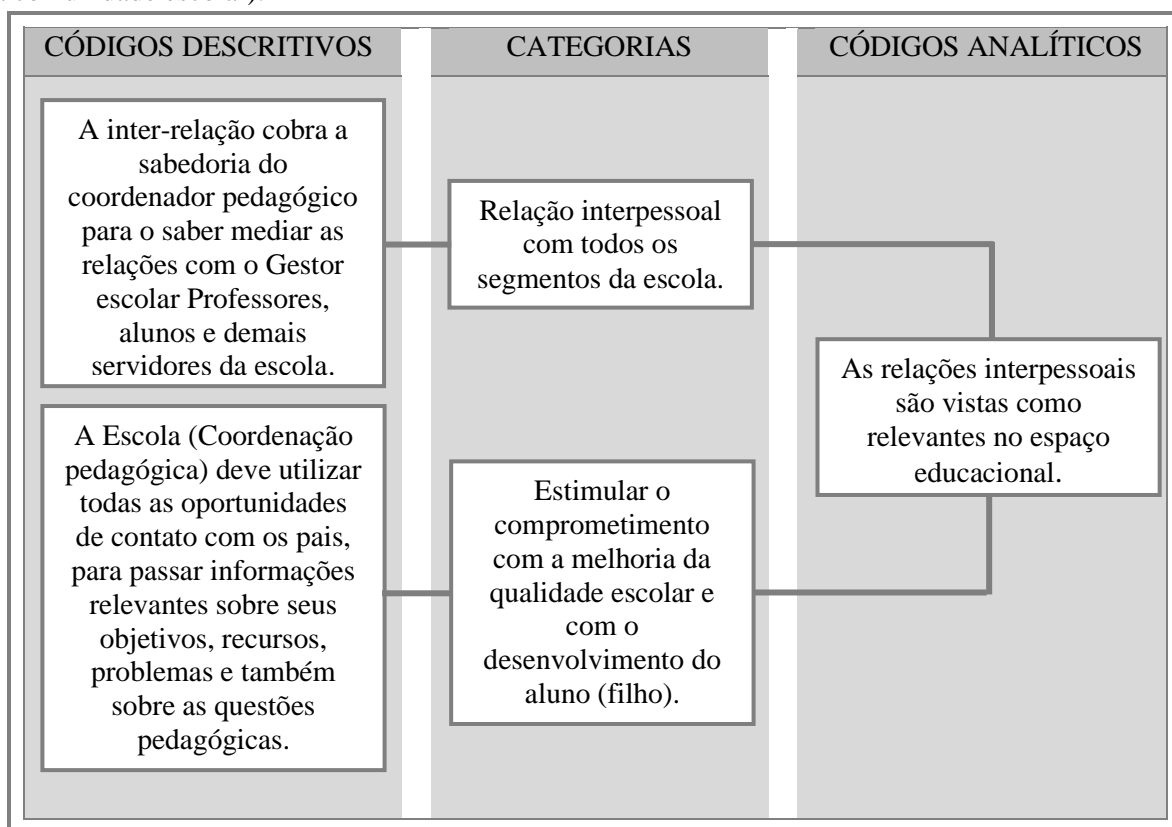
FIGURA 14 – Unidade de Registro/Código e Unidade Contextual (A inter-relação da Coordenação Pedagógica com outros segmentos sociais - A inter-relação com o gestor e a comunidade escolar).



<p>Em uma relação família e escola (coordenação pedagógica), para Paro (2001), deve-se observar que: “A escola deve utilizar todas as oportunidades de contato com os pais, para passar informações relevantes sobre seus objetivos, recursos, problemas e também sobre as questões pedagógicas. Só assim, a família irá se sentir comprometida com a melhoria da qualidade escolar e com o desenvolvimento de seu filho como ser humano” (p.30).</p>
<p><b>CAPÍTULO E PÁGINA DO MARCO TEÓRICO DA COLETA DAS CITAÇÕES</b></p>
<p>Vasconcellos (2009, p. 88) Cap. 3, p. 57                  Paro (2001, p. 30) Cap. 3, p. 70 e 71</p>

Fonte: Figura elaborada pela autora (2022).

FIGURA 15 – Mostrando o processo de codificação e categorização dos dados (A inter-relação da Coordenação Pedagógica com outros segmentos sociais - A inter-relação com o gestor e a comunidade escolar).



Fonte: Figura elaborada pela autora (2022).

Observando-se a Figura 1, que apresenta a Questão Norteadora 4 – **“Coordenação pedagógica: desafios, atividades planejadas e desenvolvidas”**, são explorados “os desafios presentes” que faz parte das Figuras 16 e 17, bem como “as atividades planejadas e desenvolvidas pela coordenação pedagógica” isso nas Figuras 18 e 19.

FIGURA 16 – Unidade de Registro/Código e Unidade Contextual (Coordenação pedagógica: desafios, atividades planejadas e desenvolvidas – Os desafios presentes).

UNIDADE DE REGISTRO/CÓDIGO
<p>Unidade de Registro: Tema</p> <p>Código: Os desafios enfrentados pelo coordenador estão nos contextos administrativo e/ou pedagógico.</p>
UNIDADE CONTEXTUAL
<p>. “Uma das questões mais visíveis diz respeito à ausência de território próprio no <i>locus</i> de atuação do coordenador pedagógico. Isso dificulta o trabalho do mesmo, o que é devido a uma relação de competição estabelecida pelos gestores, não permitindo que se concretize um espaço de trabalho do coordenador”. [...] “Muitas estruturas de ensino nem sempre legitimam o papel do coordenador, garantindo-lhes espaço e status dentro da escola”. A experiência tem demonstrado que a diferença de tratamento dada pelas instituições a essas questões tem influenciado a qualidade do trabalho educacional (Clementi, 2001, p. 62).</p> <p>Clementi (2001), mais uma vez, argumenta que “há alguns fatores que provocam interferência no trabalho do coordenador pedagógico, ao assumir a realização de atividades que não são de sua responsabilidade, ele coloca o fazer pedagógico em segundo plano”. Conforme Serpa (2011, p. 14), “o coordenador pedagógico “vive a crise de identidade”, visto que, em sua prática diária, realiza tarefas que não concernem com a sua principal função: formação docente”. [...] “passa a realizar tarefas que não lhe compete”</p> <p>Nesse sentido, “a formação inicial não recomendada para o cargo é considerada um dos desafios [...] Acreditamos que um dos empecilhos ao trabalho eficaz do coordenador pedagógico esteja em sua formação ineficiente. Como já discutimos, muitos exercem a função e nem sequer sabem ao certo quais são suas atribuições”. (Oliveira e Guimarães, 2013)</p> <p>Placco et al (2012) postulam que, “teoricamente, a autonomia dos coordenadores pedagógicos se faz presente na execução de seu trabalho, envolvendo tanto o pensar, quanto o deliberar sobre questões pedagógicas no ambiente escolar”.</p> <p>“Uma das providências, para que a comunidade venha para dentro da escola, diz respeito a realização de ações, como projetos desenvolvidos pela escola em relação não somente ao que a escola precisa, mas também como suprir as necessidades que venham a surgir, dentre outras, as de ordem estrutural” [...]. (Mendes, 2017).</p> <p>Freire (1992) pontua que “a família é concebida como uma participação efetiva tanto na vida escolar dos filhos, quanto no que tange ao apoio às ações da escola. “O autor apresenta, por sua vez, críticas e sugestões para a ampliação do trabalho do coordenador e professor, por meio dessa participação, com diálogos e reuniões constantes, que contribuem para a criação de mecanismos eficazes e eficientes”, trazendo para a comunidade escolar um aspecto especial, visando o sucesso no processo de ensino-aprendizagem dos discentes”.</p> <p>“Com referência à pandemia, essa nova ordem cultural e social tem reflexo na docência e, principalmente, mostra-se, de forma mais expressiva no mundo atual. É preciso se refletir, em outra vertente, sobre uma realidade consolidada, ou seja, à proporção que se evidenciou a ausência</p>

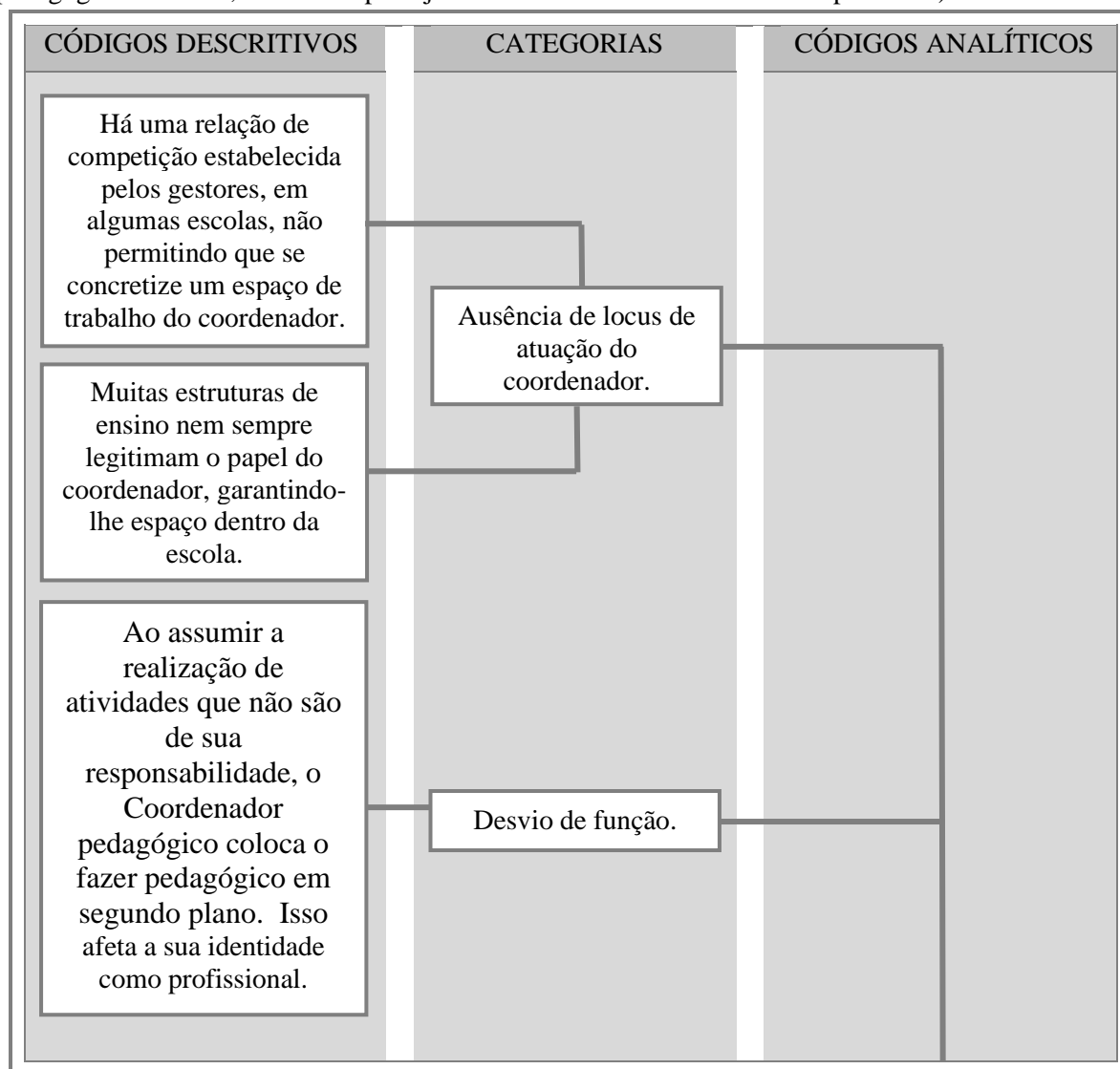
de políticas públicas de formação na área das tecnologias da informação e da comunicação (TICs) direcionada a todos os profissionais que atuam nas escolas, além de revelar a necessidade de discussão coletiva sobre o uso crítico das TICs no contexto da “sociedade da informação” houve um agravamento no desempenho desses profissionais” (Kenski, 2003, p. 92).

**CAPÍTULO E PÁGINA DO MARCO TEÓRICO DA COLETA DAS CITAÇÕES**

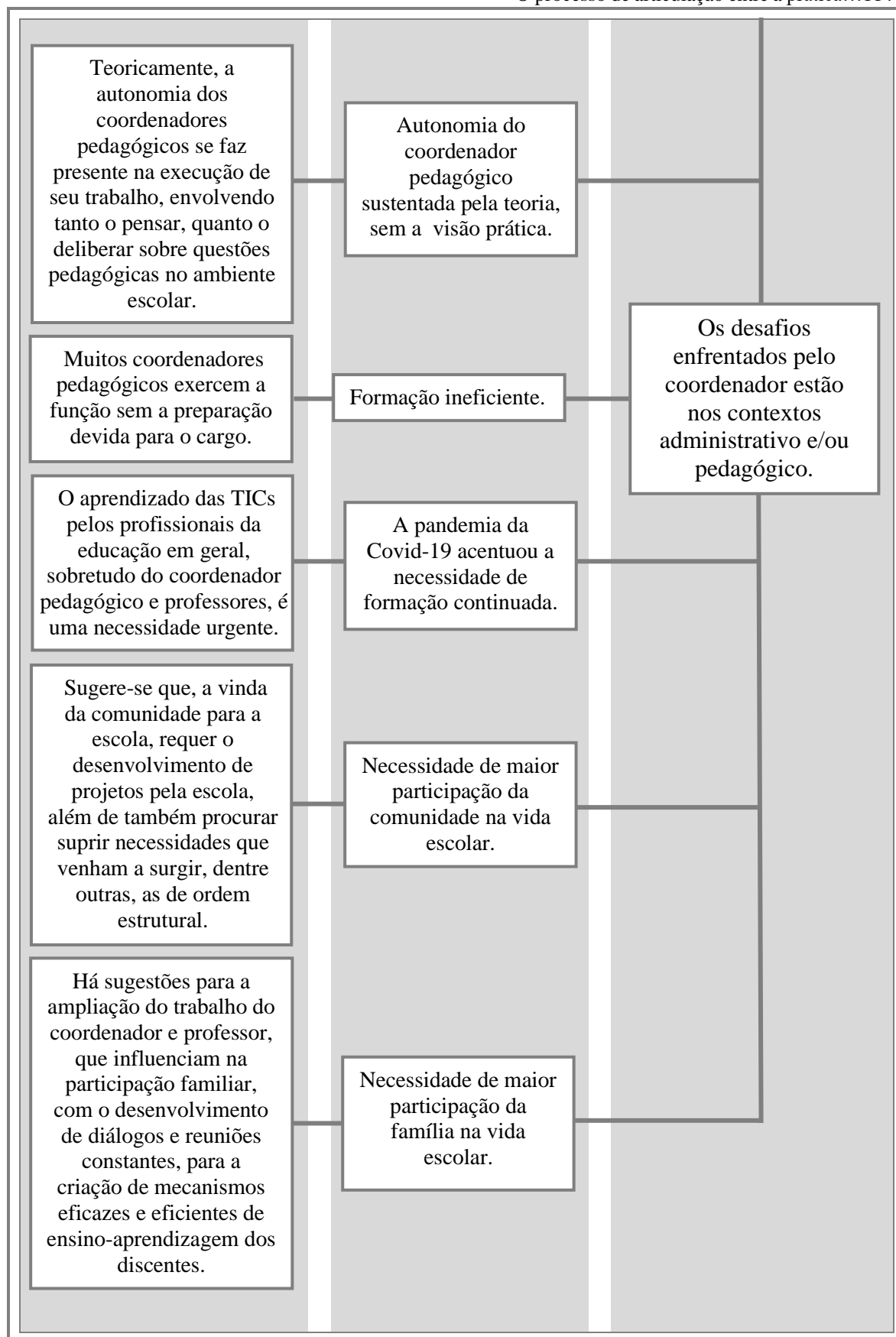
- Clementi (2001), Cap. 4, p.76
- Serpa (2011, p. 14) Cap. 4, p. 76
- (Oliveira e Guimarães, 2013) Cap 4, p. 78
- Placco et al (2012) Cap. 4, p. 80
- (Mendes, 2017) Cap. 4, p. 82
- Freire (1992) Cap. 4, p. 82
- (Kenski, 2003, p. 92) Cap 4, p. 87

Fonte: Figura elaborada pela autora (2022).

FIGURA 17 – Mostrando o processo de codificação e categorização dos dados (Coordenação pedagógica: desafios, atividades planejadas e desenvolvidas – Os desafios presentes).







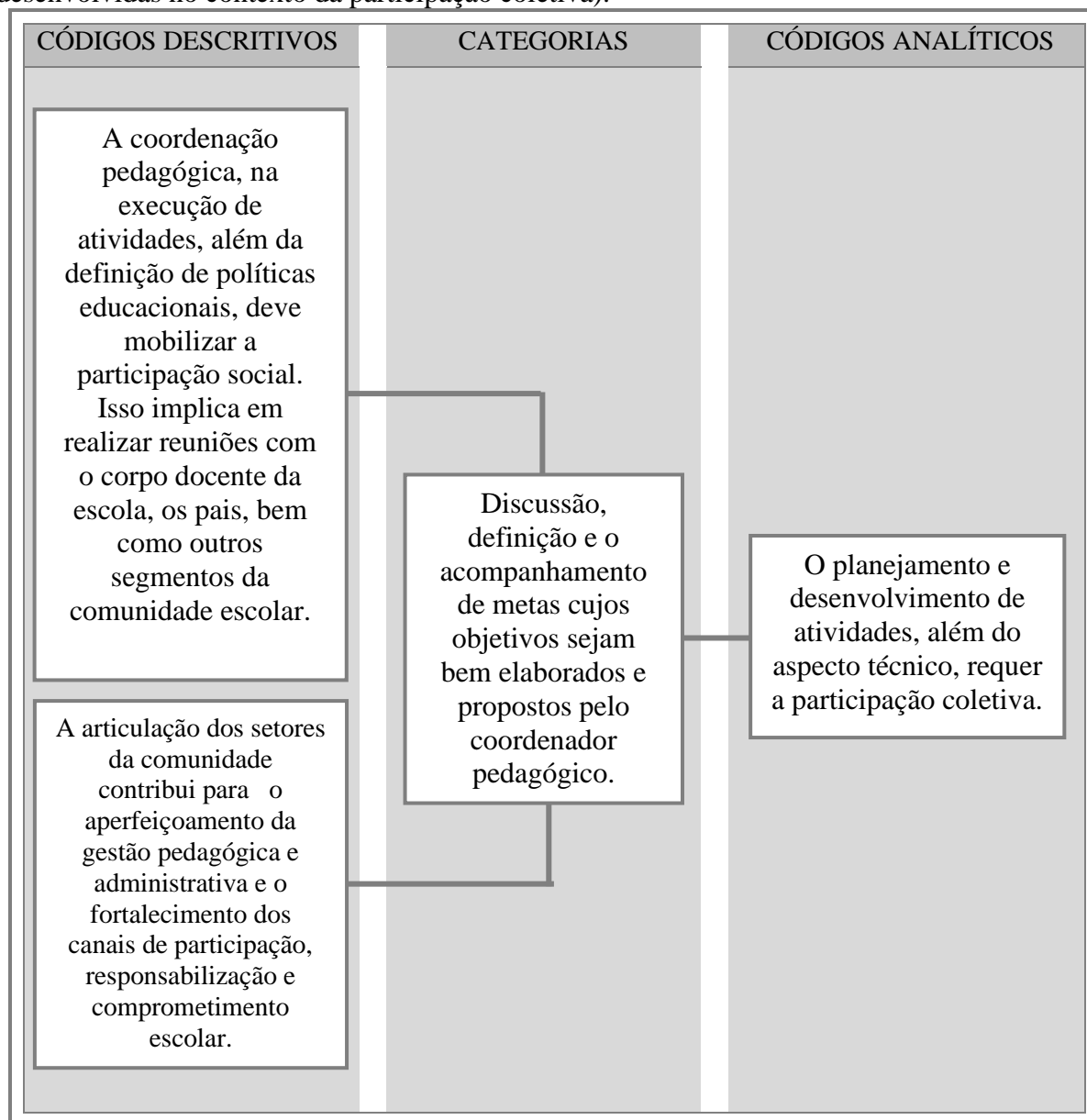
Fonte: Figura elaborada pela autora (2022).

FIGURA 18 – Unidade de Registro/Código e Unidade Contextual (Coordenação pedagógica: desafios, atividades planejadas e desenvolvidas – Atividades planejadas e desenvolvidas no contexto da participação coletiva).

UNIDADE DE REGISTRO/CÓDIGO
<p>Unidade de Registro: Tema</p> <p>Código: O planejamento e desenvolvimento de atividades, além do aspecto técnico, requer a participação coletiva.</p>
UNIDADE CONTEXTUAL
<p>[...] “ao se exercer um cargo de coordenação pedagógica, no ambiente escolar, é de fundamental relevância que se tenha, além de definição de políticas educacionais orientadoras de sua prática educativa, trabalhar em prol dos processos de participação. Isso implica em realizar reuniões com o corpo docente da escola, os pais, bem como outros segmentos da comunidade escolar, visando a discussão, a definição e o acompanhamento de metas cujos objetivos sejam bem elaborados e propostos pelo coordenador pedagógico”. (Freire, 1992).</p> <p>“caberia ao coordenador pedagógico: [...] articular[...] os demais setores de rede e sistemas de ensino, visando ao aperfeiçoamento da gestão pedagógica e administrativa e ao fortalecimento dos canais de participação, responsabilização e comprometimento escolar (Esquinsani, 2010, p. 42, apud Carneiro et al., 2013, p. 31).</p>
CAPÍTULO E PÁGINA DO MARCO TEÓRICO DA COLETA DAS CITAÇÕES
<p>(Freire, 1992). Cap. 4, p. 91 (Esquinsani, 2010, p. 42, apud Carneiro et al., 2013, p. 31). Cap. 4, p. 91</p>

Fonte: Figura elaborada pela autora (2022).

FIGURA 19 – Mostrando o processo de codificação e categorização dos dados (Coordenação pedagógica: desafios, atividades planejadas e desenvolvidas – Atividades planejadas e desenvolvidas no contexto da participação coletiva).



Fonte: Figura elaborada pela autora (2022).

### 6.1.3 Tratamento dos resultados.

A terceira fase, conforme Bardin (1977), aponta para o Tratamento dos resultados, quando surgem inferência e interpretação. Segundo a autora, nessa etapa ocorre a condensação, bem como o destaque das informações para análise, o que culminana nas interpretações inferenciais. Dessa forma, é esse o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica.

No contexto dos resultados da pesquisa, não se deixou de continuar destacando os objetivos, bem como o problema registrado: Como ocorre o processo de articulação entre a prática e o discurso exercido pela coordenação pedagógica na educação pública municipal de Itiúba-Bahia/Brasil? Assim, as quatro Questões Norteadoras ou estruturadora devem ser expostas também nessa fase.

A princípio, é preciso registrar o perfil dos pesquisados:

Figura 20 – Perfil dos participantes da pesquisa

Código do Coordenador	Setor de atuação	Sexo/ Faixa etária	Nível de formação Inicial/Especialização	Tempo de atuação na escola
CG	COORDENAÇÃO GERAL	Feminino/ 35 a 45 anos	Graduação em Pedagogia e Pós-graduação em Coordenação Pedagógica e Gestão Escolar, Educação Infantil e Mestranda em Neuropsicopedagogia	1 a 5 anos
C1	NALFA	Feminino/ 45 a 55 anos	Graduação em Pedagogia e Pós-graduação em Alfabetização e Letramento	6 a 10 anos
C2	COORDENAÇÃO DE GESTÃO	Feminino/ 35 a 45 anos	Graduação em Pedagogia e Pós-graduação em Gestão escolar	1 a 5 anos
C3	COORDENAÇÃO DE CRECHES	Feminino/ 35 a 45 anos	Graduação em Pedagogia e Pós-graduação em Educação Infantil	11 a 25 anos
C4	COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL	Feminino/ 45 a 55 anos	Graduação em Pedagogia e Pós-graduação: mestrado	1 a 5 anos
C5	COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (PBL- PROJETO BAÚ DE LEITURA)	Feminino/ 45 a 55 anos	Graduação em Pedagogia e Pós-graduação: mestrado	6 a 10 anos
C6	COORDENAÇÃO DE EJA	Feminino/ 45 a 55 anos	Graduação em Pedagogia e Pós-graduação em Alfabetização e Letramento	1 a 5 anos
C7	COORDENAÇÃO DO FICAI	Feminino/ 45 a 55 anos	Graduação em Pedagogia e Pós-graduação em Alfabetização e Letramento	6 a 10 anos

C8	COORDENAÇÃO DE FORMAÇÃO PELA ESCOLA	Feminino/ 45 a 55 anos	Graduação em Pedagogia e Pós-graduação em Alfabetização e Letramento	1 a 5 anos
C9	COORDENAÇÃO DO NEI	Feminino/ 20 a 35 anos	Graduação em Pedagogia e Pós-graduação em Psicopedagogia	1 a 5 anos

Fonte: Figura elaborada pela autora (2022)

Analisando-se a Figura acima, percebe-se que todos são do Sexo Feminino. CG, C2e C3 estão na faixa etária entre 35 a 45 anos. Entre a faixa etária de 45 a 55 anos, estão C1, C4, C5, C6, C7 e C8, está na faixa etária entre 20 a 35, C9. A formação atende ao critério de inclusão e eles possuem tempo de atuação: entre 1 a 5 anos, C2, C4, C6, C8 e C9; entre 6 a 10 anos: C1, C5 e C7. De 11 a 25 está C3. Enfim, estão habilitados à assunção do cargo.

Sequenciando, nota-se que sobre a Questão Norteadora 1 **“Ações da Coordenação pedagógica no âmbito da gestão democrática”**, a Revisão de Literatura trouxe as seguintes informações teóricas expondo 3 enfoques:

Primeiramente, quanto a “Relacionamentos no compartilhamento de ações”, observou-se que apesar de ocupações diferentes dos segmentos sociais da comunidade, a coordenação pedagógica precisa compartilhar serviços com o professor, a família e outros segmentos sociais, numa forma conjunta, sobretudo, com a gestão escolar.

Todos os coordenadores ao serem perguntados “sobre o compartilhar de ações”, destacaram a necessidade do fazer coletivamente, dando respostas semelhantes a de CG “acredito que um trabalho eficiente deve ser desenvolvido em equipe, trazendo os professores e a comunidade escolar para o centro do fazer pedagógico, entendendo que o engajamento de toda a equipe fortalece os resultados que desejamos alcançar na vida escolar dos alunos, que é o nosso principal alvo”. Pode-se notar que houve uma confirmação de ideias ou uma categorização.

Depois, sobre o enfoque “A relevância do Planejamento Escolar”, os teóricos apresentaram os seguintes posicionamentos: O Planejamento Escolar tem sua significância na educação, porque é uma proposta pedagógica da instituição e requer um Planejamento participativo; foi feito um questionamento somente a CG, que respondeu, assim: “A organização de toda essa célula pedagógica traz para as escolas municipais um respaldo significativo na elaboração dos seus planejamentos e documentos, uma vez que a presença de todos os profissionais, equipe escolar, comunidade e coordenação, na rede escolar agrega

conhecimento”.

Com a resposta de CG, percebeu uma outra confirmação com o ponto de vista dos teóricos, havendo, mais uma vez, categorização.

O terceiro enfoque, que destaca “O Projeto Político Pedagógico no espaço educativo”, tendo da Literatura os seguintes pontos de vista: O PPP é reformulador e transformador da práxis docente, assim, o coordenador é a principal figura mediadora entre o currículo e os professores, esse documento figura como um importante caminho para a construção da identidade da instituição, além de ser um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade.

Os coordenadores, quanto à participação dos segmentos sociais externos à escola, na elaboração do PPP, confirmaram, em sua maioria, “que a participação é parcial”. Somente CG, que já havia se pronunciado acerca do Planejamento escolar, complementou, dizendo que: “O município de Itiúba tem uma equipe pedagógica muito bem estruturada, pois para além da coordenação escolar, temos os coordenadores da Secretaria de Educação (SEDUC) (coordenadores de programas) que subsidiam toda rede, destacou que “O PPP é de grande relevância, é o desenho tanto teórico, quanto metodológico que impulsiona o funcionamento da escola e a qualidade educacional”.

Assim, os coordenadores pedagógicos, mesmo mostrando a pouca participação da comunidade escolar e de outros segmentos, sinalizam positivamente quanto à validade do PPP na vida escolar e sobretudo sua destacada importância.

No tocante à Questão Norteadora 2 “**Coordenação pedagógica: atribuições, setores, programas e projetos**”, três assuntos ganharam espaço na abordagem:

Com referência “A formação continuada”, a Revisão de Literatura apontou que há necessidade de formação continuada, dentre outros aspectos, para a melhoria da prática docente. O profissional durante a formação faz uma autorreflexão a respeito de sua prática no momento de construção da ação profissional. Desse modo, a formação docente é uma ação contínua e progressiva, que envolve diversas instâncias e que atribui valorização significativa para a prática pedagógica e para a experiência. Assim, recomendam os teóricos que a formação deve acontecer, sobretudo, no ambiente escolar. É também responsabilidade do coordenador pedagógico proporcionar a formação continuada aos professores.

Os participantes da pesquisa, sobre tal questão, afirmaram que: CG destacou a relevância da formação continuada, proferindo: “A formação continuada é antes de qualquer

coisa um direito dos profissionais da rede e uma das primícias da nossa gestão educacional. Entendemos que uma rede forte e competente é uma rede com docentes que estudam e são preparados por uma equipe pedagógica que os formam, afinal, ter professores capacitados e operantes em sala de aula é o primeiro passo para alcançarmos o sucesso e a evolução intelectual dos nossos estudantes.”

Os demais coordenadores, quando perguntados “se os coordenadores realizam a formação continuada”, afirmaram que é feita por técnicos contratados, mas é bem mais realizada pela própria coordenação pedagógica, sendo assim, vale destacar as respostas de C1, C2 e C3. C1 disse “No decorrer do ano, as formações são realizadas pela Equipe Pedagógica Setorial”; C2 falou “Pela coordenação setorial mensalmente como também com instrutores contratados”; C3 ressaltou “A formação continuada é coordenada por profissionais da Secretaria de Educação, as formações vem sendo organizadas com um cronograma de encontros ao longo do ano letivo. O restantes dos coordenadores deram respostas semelhantes a essas.

No que tange aos projetos, a Revisão de Literatura, com a explicitação dos teóricos, foi afirmado que a escola, com os projetos, pode proporcionar aos adolescentes e jovens, de forma colaborativa, momentos de reflexão de qualidade distinta daquela exercida em outros espaços sociais. Com a utilização de projetos, a relação ensino-aprendizagem torna-se um processo mais dinâmico, possibilitador da formação de sujeitos participativos e autônomos. Os nove coordenadores não foram questionados, somente a participante da pesquisa CG se posicionou, quando perguntada sobre a existência de algum projeto implantado pela SEDUC, “As escolas estavam colocando em prática o projeto “Leiturando”, que tem a intencionalidade de inserir de maneira lúdica e atrativa o uso do livro literário nas turmas e a partir dele despertarem nossos alunos, do ensino fundamental, o gosto pela leitura e literatura e conseqüentemente ampliar as suas competências e habilidades relacionados a língua materna. Contudo, com a pandemia que se instaurou no país e em nosso município o projeto não teve sua edição em 2020, assim como o projeto “Santa Matemática” que não pôde sair do papel pelo mesmo motivo.

Com a resposta de CG, verifica a viabilidade dos projetos no contexto educacional, assim, quando a coordenação implementa algum projetos ou projetos, a escola desponta em termos de qualidade educacional e o aluno ganha em termos de aprendizagem.

Sobre os programas, no Marco Teórico, foram registrados alguns, destacando a execução do Plano Governamental de Programas, o qual promoveu alterações substantivas

nas escolas.

Mais uma vez, a pergunta foi dirigida à CG, pedindo “para ser destacado pelo menos um dos programas governamentais”. A Coordenadora Geral deu destaque a 3 programas: “Contamos com o programa Mais Educação; o MEC repassa às escolas recursos do programa para atendimento pedagógico e cultural. A meta do programa Mais Educação é atender a maior quantidade possível de estudantes, e em nosso município este programa veio como mais um braço que fortalece nosso processo educativo. Outro é o NALFA - Núcleo de Estudos de Alfabetização e Letramento, esse agora como uma política municipal, a intenção é dar continuidade ao trabalho de alfabetização, seguindo os princípios do PNAIC. Para além do Nalfa, temos o Programa Mais Alfabetização, instituído pelo Ministério da Educação (MEC) pela Portaria Nº 142/2018, tem como objetivo fortalecer e apoiar técnica e financeiramente as unidades escolares no processo de alfabetização de estudantes regularmente matriculados nos dois primeiros anos do ensino fundamental.”

Com o depoimento apresentado por CG, verifica-se a importância de ações ou políticas públicas desenvolvidas, sobretudo em prol da educação, isso, sem dúvida, contribui para o avanço da educação, o que se reflete no desempenho educacional do aluno.

No que diz respeito à Questão norteadora 3 “**A inter-relação da Coordenação Pedagógica com outros segmentos sociais**”, o enfoque voltou-se para “A inter-relação com o gestor e a comunidade escolar”. Os postulados teóricos mencionaram que a inter-relação cobra a sabedoria do coordenador pedagógico para o saber mediar tais relações com o gestor escolar, professores, alunos e demais servidores da escola. Assim, a Escola (Coordenação pedagógica) deve utilizar todas as oportunidades de contato com os pais, para passar informações relevantes sobre seus objetivos, recursos, problemas e também sobre as questões pedagógicas.

Os sujeitos da pesquisa se pronunciaram sobre tal questão da seguinte forma: CG salientou a relevância da família na escola, dizendo: “a família é a principal referência para o indivíduo, tê-la como suporte atuando em conjunto às questões educacionais formal, garante o desenvolvimento não só intelectual, mas social, moral e emocional do educando”. C2 falou “Em forma de parceria, onde a colaboração de todos é fundamental para o processo de ensino e aprendizagem”. C3 se posicionou “a coordenação pedagógica, visa envolver toda a comunidade nas ações desenvolvidas”; por fim, C6 disse “buscamos trabalhar em sintonia focando o processo de ensino e aprendizado, essa relação oportuniza envolvimento positivo nas tomadas de decisões que estão sempre alinhadas numa ação democrática e participativa”.



Os demais pesquisados deram respostas parecidas com essas.

Essa questão revela a importância tanto dos segmentos internos quanto dos segmentos externos à escola. Todos os grupos sociais envolvidos no processo educativos são imprescindíveis para o bom desempenho dos alunos e da escola como um todo. Como pensar em coletividade, sem a participação de todos.

Tomando como ponto referencial à **Questão Norteadora 4 – “Coordenação pedagógica: desafios, atividades planejadas e desenvolvidas”**, foram apresentados os enfoques:

A princípio, “os desafios presentes” na escola, sendo enfatizados na Revisão Bibliográfica, observando-se os enfrentados pelo coordenador nos contextos administrativo e/ou pedagógico: Ausência de locus de atuação do coordenador; Desvio de função; Formação ineficiente; Autonomia do coordenador pedagógico sustentada pela teoria, sem a visão prática; Necessidade de maior participação da comunidade na vida escolar; Necessidade de maior participação da família na vida escolar e a A pandemia da Covid-19 que acentuou a necessidade de formação continuada.

Os pesquisados, quanto aos desafios enfrentados, deram as respostas que se seguem: CG “o desvio de função ainda é algo que perturba o profissionalismo desse educador, que muitas vezes é direcionado a atribuições que não comungam com o fazer pedagógico, que de fato é seu papel”. Em alguns casos, “a falta de autonomia e apoio dos colegas professores também dificultam o trabalho daquele que está na escola”. C6 destacou “Ter autonomia para realizar suas funções”. C1 frisou “a falta de participação efetiva de alguns profissionais nas formações continuada e no momento de planejamento, além dos conflitos de ordem interpessoal”. C4 respondeu “a não assiduidade dos professores nos encontros presenciais”. C5 disse “faltam livros para formar o acervo dos Baús”; C8 fez referência a “atingir o maior número possível de gestores, professores, pessoal de apoio, conselheiros e a comunidade civil nas formações do programa do FPE”. C2 falou que “está relacionado com as questões tecnológicas, muitos docentes ainda não estão preparados para esse avanço.

Verificou-se, assim, que dentre os desafios apresentados, o desvio de função, a falta de autonomia e de preparação dos professores para utilizar as TICs se confirmaram com as falas dos teóricos. As demais, apesar de não serem citadas, também merecem maior atenção do secretário de Educação e do Gestor municipal, que podem envidar esforços para a eliminar alguns dos citados, já que outros são de ordem pessoal.

Outro enfoque se encaixa nesse conjunto de questão, ao serem perguntados, “como

vem ocorrendo o direcionamento e o acompanhamento das atividades do setor diante da pandemia do Covid-19”. CG explicitou que “Sem dúvida a pandemia do Covid-19 trouxe para o campo da educação um prejuízo colossal, a equipe de coordenação pedagógica, bem como todos os profissionais da rede municipal da educação de Itiúba, buscou reinventar-se a fim de não deixar o processo de aprendizagem estagnado, assim como a relação afetiva entre escola e aluno distanciada, contudo, tem sido extremamente difícil fazer educação nesse atual contexto; na medida do possível a equipe de coordenação tem tentado realizar seu trabalho da melhor maneira possível, realizando seus ACs e orientando os professores da rede, utilizando a tecnologia como aliada. Embora haja inúmeras dificuldades, a experiência tem sido gratificante e proveitosa”. Os demais coordenadores deram respostas semelhantes a de CG.

Com relação ao segundo enfoque dessa questão norteadora 4 “As atividades planejadas e desenvolvidas pela coordenação pedagógica”, os teóricos destacaram que o planejamento e desenvolvimento de atividades, além do aspecto técnico, requer a participação coletiva. Assim, cabe aos segmentos sociais internos e externos à escola, a discussão, a definição e o acompanhamento de metas cujos objetivos sejam bem elaborados e propostos pelo coordenador pedagógico.

Essa questão foi corroborada pela maioria dos pesquisados, mas os mesmos destacaram mais a questão técnica, sobre como “é feita a avaliação dos professores”, C2 respondeu “Através de devolutivas solicitadas a eles em cada encontro e visitas nas unidades escolares” também C6 se posicionou dessa forma: “Os professores avaliam por meio do método processual e contínuo”, os demais pesquisados deram respostas semelhantes.

Outro enfoque foi “como ocorrem as orientações curriculares e práticas metodológicas repassadas aos professores”, C6 respondeu “As orientações curriculares são conduzidas a partir de documentos como o PPP e própria matriz curricular do município, observando-se também um documento fundamental, o Plano Municipal de Educação. Esse trabalho vem nortear todo o processo de ensino e aprendizado nas unidades escolares. Vale ressaltar que a matriz curricular está em processo de reconstrução para o ano letivo de 2021”. C9 destacou “As práticas metodológicas são repassadas aos professores por meio da elaboração do Plano de Ação construído pela própria equipe no início do ano. Os demais deram respostas atendendo o funcionamento mais específico de cada setor, mais de uma forma bem parecida com as respostas de C6 e C9.

Finalmente, nesse conjunto de perguntas e respostas, foi pedido a CG para enfatizar a importância das legislações educacionais, do currículo e das metodologias para os trabalhos da coordenação e dos professores, pondo em relevo algumas tendências mais

utilizadas modernamente (como a BNCC) nas escolas do município.

CG respondeu da seguinte maneira: “A Constituição Federal de 1988 aborda a Educação como um direito indispensável para todo e qualquer cidadão; desse modo, a legitimidade desse campo se apoia na Legislação que nasceu com o intuito de calçar esse direito e direcionar os deveres que firmam a Educação brasileira. Assim, através de diversas leis como a LDBEN - Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - 1996, bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais, Referenciais Curriculares, Planos Nacional e Municipal de Educação (que consta no CAMPO ANEXOS o PME), o processo educativo ganha forma e busca trilhar um caminho pedagógico vislumbrando alcançar metas e garantir educação de qualidade aos seus usuários. Essa legislação é, sem dúvida, um importante almanaque para o coordenador pedagógico e o professor que buscam desenvolver uma educação eficiente.

CG continuou: “Por outro lado, A Base Nacional Comum Curricular não é diferente, a reformulação da BNCC chega para reafirmar em apenas um documento as normativas já direcionadas por toda essa legislação, com uma linguagem clara, pautada em competências e habilidades, o documento regulamenta e encaminha os profissionais da educação a atuarem em suas redes de maneira ainda mais eficiente, direcionando o fazer pedagógico e consequentemente a aprendizagem para a evolução dos estudantes nos aspectos intelectual, cultural, social, emocional e físico. A Base é e será um constante desafio para quem faz educação não só no município, mas no país, ela é extremamente importante para formar uma sociedade mais igualitária, por meio da equidade educacional.

Ao se perguntar sobre os serviços prestados pela Coordenação pedagógica e os seus efeitos, todos concordaram que apesar de alguns desafios presentes no cotidiano escolar, a mesma tem envidado esforços e compromisso para com uma educação de qualidade, visando proporcionar avanço intelectual dos alunos, em suma, colocando em prática um fazer e um reconstruir pedagógico que priorize, antes de tudo, o aluno e a comunidade como um todo, porque é nas ações coletivas que se originam, certamente, as grandes transformações.

## CONCLUSÕES

Com o presente estudo, procurou-se enfatizar “O processo de articulação entre a prática e o discurso exercido pela coordenação pedagógica na educação pública municipal de Itiúba-Bahia/Brasil”. Para tanto, utilizando-se de uma pesquisa de revisão bibliográfica, seguida de um estudo de caso, foi possível perceber que tanto o problema teve uma resposta a contento, quanto os objetivos proposto foram plenamente alcançados.

Nessa perspectiva, pode-se constatar que, no tocante às “ações da coordenação pedagógica na educação pública municipal de Itiúba-Bahia/Brasil frente às mudanças introduzidas pela gestão democrática”, algumas situações se revelaram: o compartilhar de ações requer um relacionamento mais conjunto com os segmentos sociais que compõem a escola, em que estejam presentes a coordenação pedagógica, o gestor, os professores e a comunidade escolar, todos visando um trabalho eficiente, que tenha reflexos positivos no desenvolvimento intelectual e cultural dos alunos, além de o Planejamento Escolar ter um caráter de Planejamento participativo, é cobrado mais participação de todos na elaboração do PPP, que se traduz em propostas não somente teóricas, mas também metodológicas, para o bom funcionamento da escola e conseqüentemente da qualidade educacional.

Em outra vertente, ao se observar “as funções dos coordenadores pedagógicos, a estruturação dos setores e os programas/projetos implementados”, evidenciou-se que a formação continuada dos docentes é imprescindível para o desenvolvimento da prática pedagógica, portanto, deve ser uma uma ação contínua e progressiva, podendo realizar-se por técnicos e mais ainda pela coordenação pedagógica. De outra forma, os projetos ganham maior visibilidade nas escolas, por possibilitar um ensino-aprendizagem mais dinâmico, inferindo na construção de alunos mais participativos e autônomos, o que já vem sendo realizado pela coordenação pedagógica pesquisada. No que tange aos Programas educacionais, foram destacadas as ações governamentais com o registro de inúmeros programas, que, incontestavelmente, têm efeito maior no processo de ensino-aprendizagem.

No concernente à “realização inter-relacional da coordenação pedagógica com os professores, os gestores escolares, a sociedade e a família dos estudantes”, observou-se que é de destacável relevância tal prática, a colaboração de todos é fundamental para o processo de ensino e aprendizagem, questão reveladora da significancia dos segmentos internos e externos à escola, todos envolvidos no processo educativos, nas ações colaborativas e

participativas, para o avanço dos alunos e da escola no seu sentido mais amplo.

Em se tratando, por fim, dos “desafios enfrentados pela coordenação pedagógica, bem como os resultados das atividades planejadas e desenvolvidas nas escolas”, outros tantos aspectos foram expostos, dentre outros, podendo ser ressaltados, primeiramente, os desafios que foram apresentados pelos sujeitos da pesquisa, como o desvio de função do coordenador pedagógico, bem como a sua falta de autonomia, além da despreparação dos professores no trabalho com os instrumentos tecnológicos, fato que se acentuou e se mostrou ainda mais com a pandemia da covid-19, além do mais os outros desafios citados merecem ser considerados, como um indicador que cobra ações e transformações sobretudo dos governantes e dirigentes da educação.

Foram mencionadas ainda outras situações, como as ações que devem ser planejadas e desenvolvidas, o que além da participação da coordenação pedagógica, envolve os segmentos sociais da escola, para que se estabeleçam a discussão, a definição e o acompanhamento de metas, com objetivos bem elaborados e propostos pelo coordenador pedagógico. As práticas metodológicas repassadas aos professores por meio da elaboração do Plano de Ação construído pela própria equipe e norteadas por documentos como o PPP e própria matriz curricular do município, observando-se também um documento fundamental, que é o Plano Municipal de Educação. Tendo relevo também outras legislações educacionais, do currículo e das metodologias para os trabalhos da coordenação e dos professores, a exemplo da Constituição Federativa de 1988, a LDBEN 9394/96, Os Parâmetros Curriculares Nacionais, o Plano Nacional de Educação e A Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

Por todos os aspectos apresentados, notou-se que os coordenadores pedagógicos da Secretaria da Educação Municipal de Itiúba conseguem manter uma boa articulação entre a prática e o discurso exercido, ainda que enfrentem muitos obstáculos, mostram-se empenhados, preocupados com o desenvolvimento das ações tanto no âmbito da Coordenação Geral, quanto das Coordenações Setoriais, demonstrando, assim, compromissos com os grupos na sua coletividade, com o desenvolvimento das escolas, com as práticas pedagógicas eficazes que contribuam para a melhoria da qualidade educacional.

## **RECOMENDAÇÕES**

Esta tese apresenta de forma precisa que os estudos referentes a essa temática demonstram a visão positiva da prática de coordenação, que contribuem para ampliar pesquisas acerca dessas investigações. Nessa perspectiva, tais recomendações focalizam-se e estendem-se pelo trabalho do coordenador referente a uma divisão por Setor de atendimento: Coordenação de Educação Infantil, Creche, de Ensino Fundamental I e II, de EJA – Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo e Baú de Leitura; Educação Especial e Núcleo de Educação Especial; Programa Ficaí – Programa de acompanhamento de Frequência escolar.

Nesse sentido, recomenda-se estes estudos às secretarias de educação em especial a do município de Itiúba-Bahia, ao Ministério da Educação - MEC, para que inclua em suas propostas de formação continuada discussões sobre o processo de articulação exercido pela coordenação pedagógica, a criação de políticas públicas, a estudiosos da educação, coordenadores e supervisão pedagógica que atuam em instituições de ensino públicas e privadas, equipe articuladora de Projeto Político Pedagógico, gestores, docentes e estudantes.

Nesse contexto, a partir da compreensão das referidas coordenações como suportes para orientação, formação continuada, planejamento e reflexão do papel do coordenador pedagógico e do apoio aos docentes, que pretendem trabalhar as dificuldades encontradas nesse processo, na busca de encontrar alternativas para as superações das mesmas e contribuir para uma prática educativa que visa fortalecer as relações interpessoais na construção de uma educação mais coerente, democrática e geradora de aprendizagens para todos.

Isto posto, esta pesquisa só terá sentido se os recomendados rediscutirem seu sentido através de uma práxis crítica e reflexiva, construída por meio de ações coletivas, englobando as comunidades internas e externas, investigando as atuações de coordenações pedagógicas que se caracterizam como formadoras, além da sua conexão entre as propostas curriculares, a legislação educacional, os conteúdos educativos e o Projeto Político Pedagógico das unidades de Ensino Fundamental, séries iniciais e finais do referido município.

## REFERÊNCIAS

- Aguiar, M.A. da S.; Brzezinski, I.; Freitas, H.C.L.; Silva, M.P.S. da; Pino, I.R. (2006). *Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil: Disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. Educ. Soc., vol. 27, n.96 –Especial*, p. 819-842, Campinas. Disponível em [HTTP://www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br) Acesso em 02 mai. 2020.
- Alarcão, I.; Tavares, J. (2003) *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. 2. Ed., Coimbra: [s.n].
- Almeida, A. dos R. de; Cristo, H.S. de; Souza, M.V.C. (2019). *Coordenador pedagógico: articulador do trabalho colaborativo na escola*. Vitória da Conquista – Bahia Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Programa de Pós-Graduação em Educação,
- Almeida, F.J. de. (2010). *Conheça a trindade pedagógica: diretor, coordenador pedagógico e supervisor de ensino. Revista Nova Escola Gestão Escolar*, 1º jan. Disponível em: <https://novaescola.org.br/tag/50/coordenacao-pedagogica>. Acesso em 15.06.2020.
- Almeida, J. F.; Fonseca J.M.F. (2000). *Proinfo: Projetos e ambientes inovadores/secretariade Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed*.
- Almeida, L.R. (2004). *Ser professor: um diálogo com Henri Wallon*. In: Mahoney, A. A.; Almeida, L.R. (2004). *A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon*. São Paulo, Edições Loyola.
- Almeida, L.R. de; Placco, V.M.N. de S. (2001). *O coordenador pedagógico e o espaço de mudança*. São Paulo, Loyola.
- Almeida, L.R. e Placco. V.M.N de S. (2009). *O papel do Coordenador Pedagógico*. São Paulo, Revista Educação. Ed. Segmento, ano 12, nº 142, fev. p. 38-39. Disponível em: [www.ced.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2021/02/229-Anexo-05761055384-.pdf](http://www.ced.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2021/02/229-Anexo-05761055384-.pdf). Acesso em: 27 Dez. 2021.
- Almeida, L.R.; Placco, V.M.N de S (2011). *O papel do coordenador pedagógico*. Revista Educação. Set.
- Alonso, M. (1981) *O papel do diretor na administração escolar*. 4ª ed. São Paulo: DIFEL.

- Amorim, W. (2009). Didática. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/30761194/Planejamento-escolar>>. Acesso em: 25 de jul. 2020.
- Andrade, P.M.F. (2012). *O Coordenador Pedagógico Frente aos Desafios da Gestão Democrática*. Disponível em: <http://www.artigonal.com/ensinosuperior-artigos>. Acesso em 27 jul.2020.
- André, M.E.D. (2001). O projeto pedagógico como suporte para novas formas de avaliação. In: Castro, A.D. de; Carvalho, A.M.P. de (orgs.). São Paulo-SP. Ensinar a ensinar.
- Antunes, C. (2006). *Relações Interpessoais e autoestima: a sala de aula como um espaço do crescimento integral*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Aquino, J.G. (1996). *A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. Indisciplina na escola*. São Paulo: Summus.
- Araújo, M.A. de F. (2012). *De professor a coordenador: uma avaliação crítica da atuação profissional. 150f. Dissertação (mestrado em Linguística Aplicada)*. Universidade de Taubaté.
- Araújo, S.C.L.G. de. (2007) *Ser Professor Coordenador Pedagógico: sobre o trabalho docente e sua autonomia. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais*. Disponível em: [http://www.gestrado.org/images/publicacoes/39/Dissertacao\\_SamaraAraujo.PDF](http://www.gestrado.org/images/publicacoes/39/Dissertacao_SamaraAraujo.PDF). Acesso em: 27 jul. 2020.
- Assis, G.J. de; De Lima, E.E. (2011). *Escola, família e sociedade: diferentes espaços na construção da cidadania*. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Disponível em [educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4451\\_4038.pdf](http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4451_4038.pdf). Acesso em 13.12.2021.
- Augusto, S. (2006). *Desafios do coordenador pedagógico*. *Nova Escola*. São Paulo, n. 192, maio, disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/gestaoescolar/coordenador-pedagogico/desafios-coordenador-pedagogico-546602.shtml>. Acesso em: 20 mai. 2021.
- Azevedo, J.B. de; Nogueira, L.A.; Rodrigues, T.C. (2012) *O coordenador pedagógico: suas reais funções no contexto escolar*. *Pesp. Online: hum. e sociais aplicadas, Campos dos Goytacazes*. Disponível em: [https://ojs3.perspectivasonline.com.br/humanas\\_sociais\\_e\\_aplicadas/article/view/130/63](https://ojs3.perspectivasonline.com.br/humanas_sociais_e_aplicadas/article/view/130/63). Acesso em 02 mai. 2020.



- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo* Lisboa: Edições 70.
- Bailey, F. (1996) *The role of collaborative dialogue in teacher education*. In D. Freeman e J.C. Richards (eds.) *Teacher learning in language teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Barros, M. do D.M. da R.N. (2019). *A formação do coordenador pedagógico: desafios e perspectivas*. VI Congresso Nacional de Educação. 2019. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/trabalho\\_ev127\\_md1\\_sa1\\_id4945\\_30062019105247.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/trabalho_ev127_md1_sa1_id4945_30062019105247.pdf). Acesso em: 05 jan. 2021.
- Barros, S.; Eugênio, B.G. (2014). *O Coordenador pedagógico na escola: formação, trabalho, dilemas*. Educação, Gestão e Sociedade: revista da Faculdade Eça de Queirós, ISSN 2179-9636, Ano 4, número 16, novembro.
- Barroso, J. (1995). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Editora: Instituto de Inovação Educacional.
- Barroso, J. (1996). *O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída*. In: Barroso, J. (1996). *O estudo da Escola*. Porto: Porto Ed.
- Barroso, J. (2004). A autonomia das escolas: uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 17, n. 2, p. 49-83.
- Bechara, E.C. (2011). *Dicionário Escolar da Academia Brasileira de Letras – Língua Portuguesa*. São Paulo-SP. Companhia Editora Nacional.
- Behrens, M.A. (2015). *Metodologia de projetos: Aprender e Ensinar para a Produção do Conhecimento numa Visão Complexa* In: Torres, P. L. (2015). *Metodologias para a produção do conhecimento: da concepção à prática*. Curitiba. Disponível em: <[http://www.agrinho.com.br/site/wpcontent/uploads/2014/09/2\\_04\\_Metodologia- de projetos.pdf](http://www.agrinho.com.br/site/wpcontent/uploads/2014/09/2_04_Metodologia-de-projetos.pdf)> Acesso em: 30 jul. 2020.
- Behrens, M.A.; (2007). Zem, R.A.M.S. *Metodologia de Projetos: O Processo de Aprender a Aprender*. In: Torres, P. L. (2007). *Algumas Vias para Entretecer o Pensar e o Agir*. Curitiba: SENAR-PR.
- Benachio, M. das N.; Placco, V.M.N. de S. (2015). *Desafios para a prática da formação continuada em serviço*. In: Almeida, L. R; Placco, V. M. N. S (ORG). *O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação – 2 ed.* – São Paulo: Edições Loyola.

- Bock, A.M.B. (2002). *Psicologia em Construção*. In: *Psicologia: Uma Introdução aos Estudos de Psicologia*, Saraiva.
- Brasil (2007). *Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estados e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a melhoria da qualidade da educação básica*. Disponível em: Acesso em: 28 ago. 2020.
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996*.
- Brasil. (1998) *Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. (3º e 4º ciclos do ensino fundamental)*. Brasília: MEC.
- Brasil. (2005). *Manual de Orientação para Assistência Financeira a programas e projetos educacionais*. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC, Brasília, Copyright FNDE.
- Brasil. (2007) *Ministério da Educação. O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília, DF.
- Brasil. (2005). *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília.
- Brasil. (2016) *Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008*. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas.
- Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio*. MEC/Secretaria de Educação Básica. Brasília: Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 11 dez. 2021.
- Bruno, E.B.N.; Almeida, L. R. de; Christov, L.H. da S. (2009) *O Coordenador Pedagógico e a Formação Docente*. 10ª ed. São Paulo: Loyola.
- Campos, C.R de.; Godoy, M.A.B. (2013). *Relações interpessoais: um desafio para o gestor escolar*. Disponível em: <[https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7595\\_4541.pdf](https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7595_4541.pdf)>. Acesso em: 21 dez.2021.

- Carneiro, V.L.; Moreira, C.J. de M.; Souza, M.B. de. (2013). *O Coordenador Pedagógico no atual contexto educacional: atribuições no âmbito da escola pública*. In: Ximeneses, R.S.H; Colares, M.L.I.S; Duarte, E.C.F. (2013). *Coordenação Pedagógica: Vivências no cotidiano da escola*. Cap. 2, p. 25 – 38, Curitiba, Editora CRV.
- Carvalho, L.F. de. (2017). *O Coordenador Pedagógico e a Formação Continuada de Professores: Implicações nos Saberes e Práticas Docentes*. *Educere: XIV congresso de Educação*, p. 12250-12264, Curitiba, Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26895\\_13849.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26895_13849.pdf). Acesso: 27 Dez 2021.
- Carvalho, M. do C.N. de. (2009). *Relacionamento Interpessoal: como preservar o sujeito coletivo*. Rio de Janeiro: LTC.
- Castro, I.B.D. de. (2016). *A Metodologia de Projetos em sala de aula: Uma experiência com educadores do Colégio Estadual Tancredo Neves – EFM*. Paraná, Cadernos PDE.
- Cavalcanti, H.H.C. de A. (2020). *Ensino Remoto: uma possibilidade de como e o que ensinar. Reflexões e desafios das novas práticas docentes em tempos de pandemia [recurso eletrônico]/Organizadoras: Janine Marta Coelho Rodrigues, Priscila Morgana Galdino dos Santos*, João Pessoa-PB, Editora do CCTA.
- Cerdeira, D.G. da S. (2013). *A recepção das políticas de avaliação externa pelos gestores escolares: uma análise dos municípios do Rio de Janeiro e Duque de Caxias*. In: *Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação*, 26, Recife – PE. Anais eletrônicos, UFPE. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/.simposio26/1comunicacoes/DianaGomesdaSilvaCerdeiraComunicacaoOral-int.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2021.
- Cerqueira, T.C.S.; Sousa, E.M. (2011), *Escuta Sensível: O que é? Escuta Sensível em Diferentes Contextos Laborais*. In: Cerqueira, T.C.S. (Org.). (Con)Textos em Escuta Sensível. Brasília: Thesaurus.
- Chiavenato, I. (2002). *Recursos Humanos. 7ª Edição*. São Paulo: Atlas S/A Editora.
- Christov, L.H. da S. (2003). *Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico*. In: Guimarães, A. A. et al. (Org.), (2003). *O coordenador pedagógico ea educação continuada*. 6. Ed., p. 9-12, São Paulo: Loyola.
- Clementi, N. (2001). *A voz dos outros e a nossa voz*. In: Almeida, L.R.; Placco, V. M.N do S. (Org.) (2001). *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*, p. 53-66, São Paulo: Loyola.

- Colares, M. L. I. S. (2002). *Gestão escolar: enfrentando desafios em escolas públicas*. Curitiba: Editora CRV.
- Costa, A.C.G. da. (2001). *O professor como educador: um resgate necessário e urgente*. Salvador: Fundação Luís Eduardo Magalhães.
- Cruz, B.S. (2012). *Seu chefe é um líder? Descubra as diferenças entre esses papéis de comando - Do UOL, em São Paulo*. Disponível em: <<http://economia.uol.com.br/empregos-e-carreiras/noticias/redacao/2012/03/29/seu-chefe-e-umlider-descubra-as-diferencas-entre-esses-papeis-de-comando.htm>>. Acesso 30 mai 2020.
- Dalmás, A. (1994). *Planejamento participativo na escola: elaboração. Acompanhamento e avaliação*. Petrópolis-RJ: Vozes.
- Damiani, M.F. (2008). *Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios*. In: Educar, Curitiba, n. 31, p. 213-230, Editora UFPR.
- Dessen, M.A., Polonia, A. da C. (2007). *A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano*. Brasília: Paidéia. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/dQZLxXCSTNbWg8JNGRcV9pN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 nov 2012.
- Dessen, M.A.; Polonia, A. da C. (2005). *Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola*. In: *Psicologia escolar e educacional*. v. 9. n. 2. p. 303-312.
- Dias da Silva, M.H.G.F.; Lourencetti, G.C. (2002). *A 'voz' dos professores e algumas reformas educacionais nas séries finais do ensino fundamental: desenvolvimento ou impasse?* In: Sampaio, M. M. F. (2002). *O cotidiano escolar face às políticas educacionais*, p. 21-43, Araraquara, JM.
- Domingues, I. (2009). *O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola*. 237. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, São Paulo Universidade de São Paulo.
- Eisenberg, N., Fabes, F.A., Shepard, S.A., Guthrie, I.K., Murphy, B.C., & Reiser, M. (1999). *Parental reactions to children's negative emotions: Longitudinal relations to quality of children's social functioning*. *Child Development*, 70(21), 513-534.
- Faria, L. M. (2010). *Os desafios de estar coordenador pedagógico na atualidade*. Disponível em: [http://www.cefaprocaceres.com.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=342:coordenacao&catid=40:artigos&Itemid=174](http://www.cefaprocaceres.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=342:coordenacao&catid=40:artigos&Itemid=174)> Acesso em 26 jul 2020.
- Faria, V. L. B. de; Dias, F.R.T. de S. (2007). *Currículo na educação infantil: diálogos com*

- Fernandes, M.J.S. (2012). *O professor coordenador pedagógico nas escolas estaduais paulistas: da articulação pedagógica ao gerenciamento das reformas educacionais.* *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 4, p. 799-814, out./dez. doi: 10.1590/S1517-97022012000400002.
- Fernandes, R.C. de A. (2010). *A Educação Continuada de professores no espaço e tempo da coordenação pedagógica: avanços e tensões.* In: Veiga, I. P. A.; Silva, E. F. da. (2010) *A Escola mudou. Que mude a formação de professores! 3. ed.* Campinas, SP:Papirus.
- Ferreira, N.S.C. (2006). *Formação continuada e gestão da educação.* São Paulo: Cortez.
- Fleuri, R.M.F.: (1996). *Confronto com o poder disciplinar.* In: Elias, M. D. C. (1996). *Pedagogia Freinet: teoria e prática. 3 ed.* Campinas: Papirus.
- Fonseca, M.; Toschi, M. S.; Oliveira, J. F. (2004). *Escolas gerenciadas: planos de desenvolvimento e projetos político-pedagógicos em debate.* Goiânia: Ed. da UCG.
- Franco, M.A.S. (2005). *A práxis pedagógica com instrumento de transformação da prática docente.* 28ª Reunião da ANPED. GT- 04 Caxambu/MG. In: Guimarães, Solange, P. O. (2007). *Contribuições da dialogicidade para a construção do trabalho coletivo na escola.* Universidade Católica de Santos: Santos. Disponível em: <http://biblioteca.unisantos.br:8181/bitstream/tede/159/1/Solange%20Guimaraes.pdf> . Acessado em: 14 jul. 2020.
- Franco, M.A.S. (2008). *Coordenação Pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade.* *Revista Múltiplas Leituras*, v1, n1,p. 117-151, jan/jun.
- Freeman, D. (1990) *Intervening in practice teaching.* In *Second language teacher education*, J.C. Richards & D. Nunan (eds.). New York: Cambridge University Press.
- Freire, M. (Org.) (1992). *Rotina: a construção do tempo na relação pedagógica.* São Paulo: Espaço Pedagógico.
- Freire, P. (1982). *Educação: Sonho possível.* In: Brandão, Carlos Rodrigues (Org). *O Educador: Vida e Morte. 2ª Ed.* Rio de Janeiro: Graal.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.* Paz e Terra, São Paulo-SP.

- Freire, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, S.S. (2011). *Comunicação e a Prática Educativa: a importância do processo de comunicação no ambiente escolar*. Disponível em:<http://www.artigonal.com/ensino-superior-artigos/comunicacao-e-a-praticaeducativa-a-importancia-do-processo-de-comunicacao-no-ambiente-escolar4915358.html>. Acesso em 27 de Mai 2020.
- Freitas, M.T. (2010). *Letramento digital e formação de professores*. *Educação em Revista* v.26, n.03, p. 335-352, dez., Belo Horizonte.
- Furquim, A.S. dos S.; Braga, E.F.; Irgang, S.R.P. *Os caminhos da gestão escolar: discutindo as atribuições e a prática do coordenador pedagógico*. Publicado em: 02 fev. 2009. Disponível em:  
<<http://www.partes.com.br/educacao/caminhosdagestao.asp>> Acesso em 26 jul. 2020.
- Fusari, J.C. (1990). *O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas*. FDE: Ideias, n. 8.
- Gadotti, M. (1995) *A autonomia como estratégia da qualidade de ensino e a nova organização do trabalho na escola*. Petrópolis: Vozes.
- Garcia, R.L. (2008). *O fazer e o pensar dos supervisores e orientadores educacionais*. São Paulo: Loyola.
- Garrido, E. (2007). *Espaço de formação continuada para o professor - coordenador*. In: Bruno, E.B.G.; Almeida, L.R.; Christov, L.H.S. (2007.). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. 8 ed. São Paulo: Edições Loyola.
- Gasparin, J.L.; Penetucci, M.C. (2008). *Pedagogia histórico-crítica: da teoria à prática no contexto escolar*. PDE. Disponível em: Acesso em: 20 jul. 2020.
- Gatti, B.A. (2013). *Possibilidades e Fundamentos de Avaliação em Larga Escala: Primórdios e Perspectivas Contemporâneas*. In: Bauer, A.; Gatti, B. (Orgs.) (2013). *Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: Origem e pressupostos*. v.1. Florianópolis: Insular.
- Gaulejac, V. (2007). *Gestão como doença social. Ideologia, poder gerencialista e fragmentação social*. Aparecida: Ideias & Letras.
- Gentilini, J.A. (2010) *Planejamento da educação, projeto político e autonomia: desafios*

Gil, A.C. (1999). Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. Atlas. São Paulo.

Godoy, A.S. (1995). Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*. v. 35, n. 2, p. 57 - 63; n.3, p. 20 - 29; n.4, p. 65 - 71 mar/ag. São Paulo.

Goergen, P. (2013). *Gestão Educacional: entre instrumentalização e formação*. *Revista Exitus* | Volume 03 | Número 01 | Jan/Jun.

Gonçalves, A.M.; Deitos, Roberto Antonio. (2020). *Competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): fundamentos teóricos e ideológicos*. *Eccos - Revista Científica*, São Paulo, n. 52, p. 1-19, e10678, jan./mar. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n52.10678>. Acesso em 17 dez 2021.

Gouveia, B.; Placco, V.M.N. de S. (2015) *A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa*. In: Almeida, L.R; Placco, V.M.N.S (Org). *O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola – 2 ed.* – São Paulo: Edições Loyola.

Grandino, P.J. (2010). *Wallon e a psicogênese da pessoa na educação brasileira*. In: Dias, E.T.D.M (Org.). (2010). *Henry Wallon, Hélène Grantiot-Alfandéry*. Recife: Massangana, p 31-42.

Grinspun, M.P.S.Z. (2006). *A Orientação Educacional: conflito de paradigmas e alternativas para a escola*. 3. Ed. São Paulo: Cortez.

Gutenberg, A. (2008) *O que eu pretendo com a aula de hoje? Profissão Mestre*, nº 103, p.21-24, abril.

Hernández, F. (1998). *Transgressão e mudança na escola: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed.

Hillal, J. (1985). *Relação professor aluno: formação do homem consciente*. São Paulo: Ed.Paulinas.

Hodges, C.; Moore, S.; Lockee, B.; Trust, T. (2020). *The difference between emergency remote teaching and online learning*. *Educause Review*, 27.

Ibiapina, M.I.; JR. E.L; Brito, F.C. (2007). *O espelho da prática: reflexividade e vídeo formação*. In. Ibiapina, I. M. *Formação de professores: texto e contexto*. Belo Horizonte: Autêntica.

Imbernón, F. (2011). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a*

*incerteza. 9 ed.* São Paulo: Cortez.

Karagiannis, A.; Stainback, W.; Stainback, S. *Fundamentos do Ensino Inclusivo, (1999).*  
In: Stainback, W; Stainback, S. (1999). *Inclusão: um guia para educadores.* Porto Alegre: Artes Médicas do Sul.

Karsenti, T. (2010). *As tecnologias da informação e da comunicação na pedagogia.* In: Gauthier, C.; Tardif, F. M. (Orgs.) (2010). *A Pedagogia: Teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias,* p. 327 -350, Petrópolis: Vozes.

Kenski, V. (2003). *Novas tecnologias na educação presencial e a distância I.* In: Barbosa, R. L.L. (Org.) (2003). *Formação de educadores: desafios e perspectivas.* São Paulo: Editora Unesp.

Klein, L.R. (1996). *Alfabetização: quem tem medo de ensinar.* São Paulo: Cortez.

Le Compte, M. (1995). Analyzing Qualitative Data. *Theory Into Practice*, v. 39, n. 3, p. 146- 154.

Lévy, P. (2000). *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática.* Rio de Janeiro: Ed. 34.

Lévy, P. (1999). *Cibercultura.* São Paulo: Editora 34. Libâneo, J.C. (1992) *Didática.* São Paulo: Cortez.

Libâneo, J.C. (2001). *Organização e gestão da escola: teoria e prática.* Goiânia: Editora Alternativa.

Libâneo, J.C. (2002). *Pedagogia e pedagogos para quê? 6. ed.* São Paulo: Cortez.

Libâneo, J.C. (2007). *Educação escolar: políticas, estrutura e organização. 5.ed.* São Paulo, Cortez.

Libâneo, J.C. (2008). *Organização e gestão da escola: Teoria e Prática. 5ª Ed. Revista e Ampliada.* Goiânia, MF livros.

Libâneo, J.C.; Oliveira, J.F. de L e S; Toschi, M.S. (2011), *Educação Escolar: Políticas, estrutura e organização.* Ed. São Paulo: Cortez.

Lima, C.M. de. (2008). *Formação Contínua do Professor de Ensino Fundamental e Educação à Distância: reflexões sobre o potencial de aprendizagem.* In: Granville, M.A. (2008) *Teorias e Práticas na Formação de Professores. 2ª Ed.* Campinas-



SP:Papirus.

- Lima, L. (2001). *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez.
- Lima, P.G.; Santos, S.M. dos. (2007) *O coordenador pedagógico na educação básica: Desafios e perspectivas*. *Educare. Revista de Educação*. Vol2, p.77-90. São Paulo, SP.
- Lopes, A.O. *Relações de Interdependência entre Ensino e Aprendizagem*. In: Veiga, I. P. A. (Org.) (1996). *Didática: o ensino e suas relações*. 13 ed., *Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico*. Campinas, S. P.: Papirus.
- Lück, H. (1998) *Estratégia para a ação global e coletiva do ensino*. *Revista Gestão em Rede, Renageste/Consed*, nº 3, Paraná: PUC-PR.
- Lück, H. (2000) *A Escola Participativa: o trabalho do gestor escolar*. Rio de Janeiro: DP & A.
- Lück, H. (2006). *Concepções e processos democráticos de gestão educacional*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Lück, H. (2007). *Ação integrada: Administração, Supervisão e Orientação Educacional*. 25. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Lück, H. (2009). *Dimensões de gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Positivo.
- Luckesi, C.C. (2001) *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e preposições*. 11 Ed. São Paulo: Cortez.
- Machado, C. (2012). *Avaliação externa e gestão escolar: Reflexões sobre usos dos resultados*. *Revista @mbienteeducação*, v. 5, n.1, p. 70-82, jan./jun. Disponível em: <  
[http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista\\_educacao/pdf/volume\\_5\\_1/educacao\\_01\\_70-82.pdf](http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_5_1/educacao_01_70-82.pdf)>. Acesso em: 29 dez. 2021.
- Machado, C.; Alavarse, O.M. (2013). *Avaliação interna no contexto das avaliações externas: Desafios para a gestão escolar*. In: Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 26, Recife – PE. Anais eletrônicos... Recife: UFPE, 2013. Disponível em: Acesso em: 29 dez. 2021.
- Magalhães, M.C.C. (1996). *Pesquisa em formação de educadores: a pragmática como negociação de sentidos*. *Cadernos de Estudos Lingüísticos* (30), pp. 57-70.

Magalhães, P.M.M. de S. (2014). *Avesso do espelho:(re)velações sobre o saber-fazer do coordenador pedagógico*. Curitiba, PR: CRV.

Marquezan, R.; Rampelotto, E.M.; Tonini, A. (2012). *Sala de aula. Revista Educação Especial, Santa Maria, p. 33-46, abr. ISSN 1984-686X*. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5201/3191>>. Acesso em: 28 dez. 2021.

Marçal, E. de B.F; Arco Verde, Y.F. de. (2014). *Gestão Pedagógica em Foco: percepções de educadores e educandos da ead sobre a realidade educacional*. Fortaleza. Imprece.

Mattar, F. (1997). *Pesquisa de marketing*. Ed. Atlas. São Paulo.

Mello, A.; Urbanetz, T.S. (2008). *Fundamentos de didática, 20ª ed. Curitiba: Ibpex*.

Mendes, A. (2017). *Os desafios enfrentados pelo coordenador pedagógico no ambiente escolar*. Disponível em: [monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/os-desafios-enfrentados-pelo-coordenador-pedagogico-no-ambiente-escolar.htm](http://monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/os-desafios-enfrentados-pelo-coordenador-pedagogico-no-ambiente-escolar.htm). Acesso em 27 dez. 2021.

Moran, J.M. (1994). *Os meios de comunicação na escola*. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/com\\_a.php?t=003](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/com_a.php?t=003). Acesso em 26 de mai. de 2020.

Moran, J.M.; Masetto, M.T.; Behrens, M.A. (2008). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 14ª Ed. Campinas, SP. Papirus.

Moreira, A.F. (2009). *A cultura da performatividade e a avaliação da Pós-Graduação em Educação no Brasil*. Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 23-42. Educação em Revista.

Moreira, A.F. (2009). *A cultura da performatividade e a avaliação da Pós-Graduação em Educação no Brasil*. Educação em Revista. Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 23-42, dez.2009. doi:10.1590/S0102-46982009000300003.

Morin, E. (2003). *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento 8ª ed.*Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Movimento pela Base Nacional Comum Curricular. *Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC*. Center for Curriculum Redesign. (2018.) Disponível em <<http://movimentopelabase.org.br/acontece/competencias-gerais-de-bncc/>>. Acesso em 27dez. 2021

- Neri, V. de S. (2011) *O Coordenador Escolar e a Gestão Democrática*. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos>. Acesso em 28 jul. 2020.
- Neves, C.M. de C. (1995) *Autonomia da escola pública: um enfoque operacional*. In: VEIGA, I. P. A. (1995). *Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas-SP: Papirus.
- Nogueira, M.G. (1989). *Supervisão educacional: a questão política*. São Paulo: Loyola.
- Nogueira, N.R. (1998). *Pedagogia dos projetos: uma jornada interdisciplinar rumo aodesenvolvimento das múltiplas inteligências*. 2º ed. São Paulo-SP, Érica.
- Nogueira, V.S. (2008) *O papel do coordenador pedagógico*. Disponível em:<http://www.jvanguardia.com.br/2008/02/08/opapel-do-coordenador-pedagogico/>Acesso em: 21 mai. 2020.
- Nóvoa, A. (1997). *Formação de professores e profissão docente*. In: Nóvoa, A. (1997.) *Os professores e a sua formação*. 3. Ed. Porto: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2007). *Os lugares da teoria e os lugares da prática da profissionalidade docente*. *Revista Educação Em Questão*, 30(16). Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4430>. Acesso em: 4 nov. 2020.
- Nóvoa, A. (2009). *Os professores e o novo espaço público da educação*. In Tardif, M.; Lessard, C. (2009). *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*, p. 217-233, 3. Ed. Petrópolis-RJ, Vozes.
- Oliveira, C.B.E. de; Marinho-Araújo, C. M. (2010). *A relação família-escola: intersecções e desafios*. In: *Estudos de Psicologia I*, Campinas I 27(1) I 99-108 I janeiro – março.
- Oliveira, C.L. (2006). *Significados e contribuições da afetividade, no contexto da Metodologia de Projetos, na Educação Básica*, Belo Horizonte MG, Dissertação (Mestrado) – CEFET – MG. Disponível em: Acesso em: 10 mar. 2011.
- Oliveira, J. da S; Guimarães, M.C.M.G. (2013). *O papel do coordenador pedagógico no cotidiano escolar*. *Revista Científica do Centro de Ensino Superior Almeida Rodrigues - ANO I - Edição I - Janeiro de*. Disponível em <https://repositorio.ufpb.br/bitstream/EGBE>.

- Oliveira, L.C.F. (2002). *Escola e família numa rede de (des)encontros: um estudo das representações de pais e professores*. São Paulo: Cabral Editora.
- Oliveira, L. de F.M. de. (2009). *Formação docente na escola inclusiva: diálogo como fio teecedor*. Porto Alegre: Mediação.
- Oliveira, V. de. (2010). *O papel do coordenador pedagógico na ordenação política docotidiano da escola*. 154 f. Trabalho de conclusão de curso: Mestre em Educação na Área Teorias e Práticas da Educação Escola, Cuiabá/MT, Programa de Pós- Graduação em Educação no Instituto de Educação da Universidade Federal de MatoGrosso.
- Orsolon, L.A. M. (2002). *O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola*. In: Almeida, L. R.; Placco, V. M. N. S. (2002). *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*, p.17-26, 2 Ed., São Paulo: Loyola.
- Orsolon, L.A.M. (2003). *O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola*. São Paulo: Loyola.
- Paraná. (2008). *Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Curitiba, Matemática*.
- Paro, V.H. (2001). *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática.
- Paro, V.H. (2010) *A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola*. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez.
- Paula, R.L. de; Schneckenberg, M. (2008). *Gestão escolar democrática: desafio para o gestor do século XXI*. Revista Eletrônica Lato Sensu. Ano 3, nº1, março. Disponível em:[http://web03.unicentro.br/especializacao/Revista\\_Pos/P%C3%A1ginas/3%20Educa%C3%A7%C3%A3o/Humanas/PDF/16-Ed3\\_CH-GestaoEscol.pdf](http://web03.unicentro.br/especializacao/Revista_Pos/P%C3%A1ginas/3%20Educa%C3%A7%C3%A3o/Humanas/PDF/16-Ed3_CH-GestaoEscol.pdf)> Acesso em 26 jul. 2020.
- Penteado, M.E.L; Gomboeff, A.L.M. (2019). *A falta de clareza do papel do coordenador pedagógico e como isso afeta o cotidiano da escola*. *Momentum*, Atibaia: v. 1, n. 17, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://momentum.emnuvens.com.br/momentum/article/view/242>. Acesso em 29 mai. 2021.
- Perius, A.R. (2013). *Coordenador Pedagógico: Um auxiliar no estabelecimento de relações afetuosas na escola*. Monografia apresentada para a banca examinadora do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, da Universidade de Basília,

O processo de articulação entre a prática...142  
como exigência parcial para a obtenção do grau de Especialista em Coordenação Pedagógica.

- Piaget, J. (1971). *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro. Zahar.
- Pimenta, S.G.; Lima, M. do S. L. (2004). *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez.
- Pinto, M. de F.R. (2014). *As relações interpessoais e a aprendizagem. Monografia apresentada ao Curso de Especialização Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba*. Itaporanga –PB.
- Pires, E.D.P.B. (2004). *A prática do coordenador pedagógico – limites e perspectivas. Dissertação, (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas*.
- Placco, V.M.N de S e Almeida L. R. (2009). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo: Loyola.
- Placco, V.M.N. de S. (2008). *Processos multidimensionais na formação de professores*. In: Araújo, M. I. O.; Oliveira, L. E. (Orgs.). *Desafios da formação de professores para o século XXI*. p. 185-198. Sergipe: Editora UFS.
- Placco, V.M.N. de S.; Almeida, L.R.; Souza, V.L.T. de. (2011). *Relatório - O coordenador pedagógico e formação de professores: intenções, tensões e contradições*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Fundação Victor Civita.
- Placco, V.M.N. de S.; Souza, V.L.T. de.; Almeida, L.R. de. (2012). *O Coordenador Pedagógico: Aportes à Proposição de Políticas Públicas. Cadernos de Pesquisa v.42n.147 p.754-771*,
- Prandi, L.R.; Freitas, U.F. da Cruz; Bonifácio, (2010) A. *Gestão Democrática: O Papel do Coordenador Pedagógico nos Cursos de Graduação. Revista Cesumar - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*. 15, n. 2, jul./dez, p. 311-330. Disponível em:<  
<http://www.cesumar.br/pesquisa/periodicos/index.php/revcesumar/article/viewArticle/775>> Acesso em 02 nov 2020.
- Rabelo, C.D. (2009). *Coordenador pedagógico escolar municipal: identidade, trabalho e atitudes de um profissional em ressignificação*. Secretaria Municipal da Educação e Cultura – Icapuí– Ceará. Disponível em:  
<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/co>

Reis, R.P. (2008) In: *Mundo Jovem*. São Paulo. Fev.

Ribas, H.M. (2001). *Construindo a Competência: processo de formação de professores*. São Paulo: Editora Olho d'Água.

Rios, T.A. (2011). *Coordenador pedagógico: o co-organizador do ensino. Gestão Escolar, Edição 014, JUNHO/JULHO*. Disponível em:  
<http://gestaoescolar.abril.com.br/formacao/coordenador-pedagogicoco-organizador-ensino-636841.shtml>.

Rodrigues, P. da S.; Drago, R. (2008). Projeto político pedagógico: juntos construindo uma nova escola. Vitória: Aquarius.

Rodrigues, W.C. (2007). Metodologia Científica. Disponível em: [http://unisc.br/portal/upload/com\\_arquivo/metodologia\\_cientifica.pdf](http://unisc.br/portal/upload/com_arquivo/metodologia_cientifica.pdf). Acesso em: 25/11/2019.

Roverly, M.H. (2000). Metodologia da Pesquisa. Disponível em: < [www.unilestemg.br/fapemig/downloads/exame\\_2004/1\\_Estrutura\\_Projeto\\_Pesquisa.doc](http://www.unilestemg.br/fapemig/downloads/exame_2004/1_Estrutura_Projeto_Pesquisa.doc)> Acesso em 25/11/2019.

Sales, M.V.S.; Valente, V.R.; Aragão, C. (2010). *Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação*. Salvador: UNEB/EAD.

Saltini, C.J.P. (1997). *Afetividade e inteligência*. Rio de Janeiro: DPA.

Santos, A.S.; Sena, A. de S.; Araújo, C. de C. (2021). *Atribuições e desafios do/a coordenador/a pedagógico/a como interlocutor/a no processo de ensino na modalidade remota*. Revista Científica Novas Configurações – Diálogos Plurais, Luziânia, v.2, n.4, p.40-46, 2021. <https://doi.org/>. Acesso em: 27 Dez.

Santos, J.P. dos. (2011). *Comunicação na gestão escolar*. Revista Interdisciplinar aplicada, Blumenau, v. 5, n.4, p 1- 22, TRI IV.

Sarmiento, M.J; Cerisara, A.B. (2004). *Crianças e Miúdo: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto, Portugal: Asa Editores.

Sarmiento, M.L. de M. *O coordenador pedagógico e o desafio das novas tecnologias*. In: Bruno, E.B.G.; Almeida, L.R. de; Christov, L.H. da S. (Orgs.) (2003). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. p. 63-69. São Paulo: Loyola.

Saviani, D. (1995). *Educação e Democracia: Polêmicas do nosso tempo*. 29ª. Ed. Campinas:

Autores Associados.

- Saviani, D. (2008). *Pedagogias contra-hegemônicas no Brasil. Ideação - Revista do Centro de Educação e Letras*, v. 10, n. 2, p. 11-28, Foz do Iguaçu.
- Saviani, D. (1999). *A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia*. In: Ferreira, N. S. (Org.). *Supervisão Educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação*. São Paulo-Cortez.
- Schimonek, E.M.P. (2012). *O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola): instrumento de autonomia para as unidades escolares? 278f. Dissertação (Mestrado em Educação)*, Rio Claro, Universidade Estadual Paulista.
- Schön, D.A. (2000). *Educando o profissional reflexivo*. São Paulo: Artmed.
- Serpa, D. (2011). *Coordenador pedagógico vive crise de identidade. Edição especial "Os caminhos da coordenação pedagógica e da formação de professores"*. Fundação Victor Civita, Edição Especial, nº 6. Junho.
- Shiroma, E.O.; Moraes, M.C.M.; Evangelista, O. (Orgs.) (2000). *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A (O que você precisa saber).
- Silva, J.M.N. (2014). *Coordenação Pedagógica: da informação à formação*. Disponível em: <<http://www.seduc.mt.gov.br/SiteAssets/Paginas/Forms/arrumadas/coordena%20pedag%C3%93GICA.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2020.
- Silva, L.G.A. (2006). *Educação e participação*. Goiânia: Ed. da UFG.
- Silva, L.G.A. (2012). *Contrato, carreira e remuneração docente em Goiás*. In: Oliveira, J. F.; Oliveira, D. A.; Vieira, L. F. (Orgs.) *Trabalho docente na educação básica em Goiás*. p. 97-114, Belo Horizonte: Fino Traço.
- Silva, L.G.A. da; Sampaio, C.L. (2015). *Trabalho e autonomia do coordenador pedagógico no contexto das políticas públicas educacionais implementadas no Estado de Goiás*. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.23, n. 89, p. 964-983, out./dez.
- Silva, L.G.A. et al. (2012). *A gestão escolar no contexto atual: o paradigma gerencial e o trabalho do dirigente escolar em Goiás*. In: Oliveira, J. F.; Oliveira, D. A.; Vieira, L. F. (Orgs.) *Trabalho docente na educação básica em Goiás*, p. 197-217. Belo Horizonte, Fino Traço.

- Silva, M.A. da. (2002). *Intervenção e Consentimento: a política educacional do Banco Mundial*. Campinas-SP: Autores Associados: São Paulo: Fapesp.
- Silva, M.R. (2008). *Currículo e Competências: a formação administrada*. São Paulo: Cortez.
- Soares, A.F.C. (2012). *Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica: Uma Relação Complexa*. IX Anpedsul Seminário de Pesquisa da região Sul. Disponível em: [http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Movimentos\\_Sociais,\\_sujeitos\\_e\\_processos\\_educativos/Trabalho/05\\_11\\_20\\_607-7237-1-PB.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Movimentos_Sociais,_sujeitos_e_processos_educativos/Trabalho/05_11_20_607-7237-1-PB.pdf)>. Acesso em: 20 nov 2020.
- Soares, J.A.G.; Lima, D. (2020). *O coordenador pedagógico e seu acompanhamento aos professores no período de pandemia*. Seminário Docente, Ceará. Acesso em [www.ced.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2021/02/229-Anexo-05761055384-.pdf](http://www.ced.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2021/02/229-Anexo-05761055384-.pdf). Acesso em: 27 Dez. 2021.
- Soares, L. de V.; Colares, M.L.I.S. (2020). *Educação e tecnologias em tempos de pandemia no Brasil*. *Debates em Educação*, Maceió, v.12,n.28,p.19-41,Set./Dez.2020. Disponível: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10157>. Acesso em: 27 Dez. 2021.
- Soligo, V. (2010). *Possibilidades e Desafios das Avaliações em Larga Escala da Educação Básica na Gestão Escolar*. *Política e Gestão Escolar*, n. 9, p.01-15, jul.a. Disponível em:<[http://www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/CienciasdaEducacao/RevistaEletronica/1\\_Possibilidades\\_e\\_Desafios\\_Valdecir\\_Soligo.pdf](http://www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/CienciasdaEducacao/RevistaEletronica/1_Possibilidades_e_Desafios_Valdecir_Soligo.pdf)>. Acesso em: 29 dez.2021.
- Sousa, B.J.R. de (2010). *Os planos e a gestão da educação básica no Brasil: o PDE em análise*. Disponível em: [http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2009/49.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/49.pdf) Acesso em: 15 jul. 2020.
- Souza, M.A. de. *O uso dos Resultados da Avaliação Externa da Escola: Relação Entre os Resultados da Avaliação Externa e a Avaliação Interna dos Alunos*. In: Bauer, A.; G., B. (Orgs.) (2013). *Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: Origem e pressupostos*. v.1. p. 163 – 174. Florianópolis: Insular.
- Souza, V.L.T. (2002). *O coordenador pedagógico e a constituição do grupo de professores*. In: Almeida, L. R.; Placco, V. M. N. S. (Org.) *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*, p. 27- 34, 2 ed. São Paulo: Loyola.



- Souza, V.L.T. de. (2008) *O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade*. In.: Placco, V. M. N. de S.; Almeida, L. R. de. *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*, cap. 7, p. 93 – 112. São Paulo: Loyola.
- Taylor, S. e Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Paidós. Barcelona.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Tardif, M.; Lessard, C. (2009). *As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor?* In Tardif, M.; Lessard, C. (2009). *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*, p. 260, 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Vasconcellos, C. dos S. (1995). *Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola*. São Paulo: Libertad.
- Vasconcellos, C. dos S. (2009). *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. São Paulo: Libertad.
- Vasconcellos, C. dos S. (2002). *Planejamento: projeto de ensino aprendizagem e político pedagógico*. São Paulo: Libertad.
- Veiga, I.P.A. (1998). *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. 4ª. Ed. Campinas: Papirus.
- Veiga, I.P.A. (2004). *Educação básica e educação superior: projeto político-pedagógico*. 3. Ed. Campinas: Papirus.
- Veiga, I.P.A. (2012). *Docência como atividade profissional*. In: Veiga, I. P. A.; D’ávila, Cristina (Org.) (2012). *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. 2ª ed. Campinas, São Paulo: Papirus.
- Veiga, Ilma P.A. *Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico*. In: Veiga, I. P. A.; Resende, L. M. G. de. (Orgs.) (2003). *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. 7. Ed. São Paulo: Papirus.
- Venas, R.F. (2012). *A transformação da coordenação pedagógica ao longo das décadas de 1980 e 1990*. In Ronaldo Figueiredo Venas. *VI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”*. São Cristóvão – Sergipe.
- Vergara, S. C. (1997). *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. Atlas. São Paulo.

Vianna, I.O. (2001). *Metodologia do trabalho científico: um enfoque didático da produção científica*. EPU. São Paulo

Verenguer, R. de C.G. (2011). *Gestão Educacional: A intervenção do Trio Gestor e as metas educacionais*. Disponível em [www.pensandoaeducaçãofísica.blogspot.com](http://www.pensandoaeducaçãofísica.blogspot.com). Acesso em 9 jul. 2020.

Vygotsky, L.S. (1984). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.  
Wallon, H. (1978). *Do acto ao pensamento*. Lisboa: Moraes Editores.

Zimring, F.C.G. (2010). *Tradução e organização: Marco Antônio Lorieri. Coleção Educadores, MEC/FNDE*. Fundação Joaquim Nabuco. Recife: Massangana.

## APÊNDICES

### A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



#### Universidad Autónoma de Asunción Dirección de Investigación Paraguay

Yo, Prof./a José Antonio Torres González en mi carácter de experto en el Área de (Educación, Ciencias Jurídicas, etc.), certifico que he leído y recibido los instrumentos para la recolección de los datos de la investigación que realiza el (Prof., Lic., Ms.) Sandra Mara Valadares Castro Souza, cuyo título es O processo de articulação entre a prática e o discurso exercido pela coordenação pedagógica na educação pública municipal de Itiúba–Bahia/Brasil.

Y los cuales según mi criterio cumplen con el criterio de validez.

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar de uma pesquisa intitulada: O processo de articulação entre a prática e o discurso exercido pela coordenação pedagógica na educação pública municipal de Itiúba–Bahia/Brasil. Conduzido (a) pelo (a) doutorando(a): Sandra Mara Valadares Castro Souza, responsável pela pesquisa. A presente pesquisa a ser realizada tem como objetivo principal: Analisar o processo de articulação entre a prática e o discurso exercido pela coordenação pedagógica na educação pública municipal de Itiúba–Bahia/Brasil.

#### CONSENTIMENTO

Prezado (a) Senhor (a) Coordenador(a) pedagógico (a):

Esta pesquisa é do Curso de Postgrados em Ciências de la Educación da Universidad Autónoma de Asunción. Solicito a sua colaboração para (*responder questionário*), como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área da Educação e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto.

Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de comoserá minha participação, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações).

Itiúba, BA \_\_\_ de \_\_\_ de \_\_\_

---

Assinatura do participante/responsável legal

**B – Certificado de Validez**



**Universidad Autónoma de Asunción Dirección de Investigación Paraguay**

**CERTIFICADO DE VALIDEZ**

Yo, Prof./a Maria Dione Monteiro de S. da Silva en mi carácter de experto en el Área de (Educación, Ciencias Jurídicas, etc.), certifico que he leído y recibido los instrumentos para la recolección de los datos de la investigación que realiza el (Prof., Lic., Ms.) Sandra Mara Valadares Castro Souza cuyo título es O processo de articulação entre a prática e o discurso exercido pela coordenação pedagógica na educação pública municipal de Itiúba–Bahia/Brasil.

y los cuales según mi criterio cumplen con el criterio de validez.

.....  
Prof. .....

Fecha:.....



## Universidad Autónoma de Asunción Dirección de Investigación Paraguay

### CUESTIONARIO DE VALIDACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS

#### Instrucciones

El instrumento que se presenta tiene como finalidad validar el “instrumento” que se aplicará en la investigación.

Por favor lea el instrumento y marque con una (X) su juicio en cuanto a los criterios que a continuación se detallan:

1. **Pertinencia:** El instrumento presenta relación estrecha entre los ítems y los objetivos a lograr.
2. **Redacción:** Claridad y precisión (uso de vocabulario técnico) en el enunciado de los ítems.
3. **Adecuación:** Correspondencia entre el contenido de cada ítem y el nivel de preparación o desempeño del entrevistado.

Escala de apreciación para validar el instrumento

Código	Apreciación
<b>B</b>	<p><b>Bueno</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Relación entre la variable y la dimensión</li> <li>2. Relación entre la dimensión y el indicador</li> <li>3. Relación entre el indicador y el ítem</li> <li>4. Relación entre el ítem y la opción de respuesta</li> </ol>
<b>R</b>	<p><b>Regular</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Relación entre la variable y la dimensión</li> <li>2. Relación entre la dimensión y el indicador</li> <li>3. Relación entre el indicador y el ítem</li> <li>4. Relación entre el ítem y la opción de respuesta</li> </ol>
<b>D</b>	<p><b>Deficiente</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Relación entre la variable y la dimensión</li> <li>2. Relación entre la dimensión y el indicador</li> <li>3. Relación entre el indicador y el ítem</li> <li>4. Relación entre el ítem y la opción de respuesta</li> </ol>

**CUESTIOMARIO DE VALIDACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS (Continuación)**

**Título de la tesis** O processo de articulação entre a prática e o discurso exercido pela coordenação pedagógica na educação pública municipal de Itiúba–Bahia/Brasil

**Preguntas de investigación:**

1. Que ações da coordenação pedagógica são verificadas na educação pública municipal de Itiúba-Bahia/Brasil frente às mudanças introduzidas pela gestão democrática?
2. Quais são as funções dos coordenadores pedagógicos, a estruturação dos setores e os programas/projetos implementados?
3. De que maneira acontece a inter-relação da coordenação pedagógica com os professores, os gestores escolares, a sociedade e a família dos estudantes?
4. Quais são os desafios enfrentados pela coordenação pedagógica, bem como os resultados das atividades planejadas e desenvolvidas nas escolas?

**Objetivo general**

Analisar o processo de articulação entre a prática e o discurso exercido pela coordenação pedagógica na educação pública municipal de Itiúba–Bahia/Brasil.



<p>2 Descrever as funções dos coordenadores pedagógicos a estruturação dos setores e os programas/projeto suplementados.</p>	<p>Funções dos coordenadores, Formação continuada, projetos e programas</p>	<p>legislações educacionais.</p>	<p>Organização dos setores e os programas/projetos implementados.</p>	<p>Análise de Conteúdo.</p>	<p>Questionário, composto por questões abertas.</p>		<p>X</p>											
--	---	----------------------------------	---	-----------------------------	---	--	----------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--



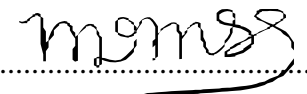
<p>3 Detectar a realização inter-relacional da coordenação pedagógica com os professores, os gestores escolares, a sociedade e a família dos estudantes</p>	<p>Relação interpessoal dos segmentos sociais.</p>	<p>Gestão democrática - participativa.</p>	<p>Projeto Político Pedagógico – PPP das escolas.</p>	<p>Análise de Conteúdo.</p>	<p>Questionário, composto por questões abertas.</p>		<p>X</p>											
<p>4 Indagar os desafios enfrentados pela coordenação pedagógica, bem como os resultados das atividades planejadas e desenvolvidas nas escolas.</p>	<p>Desafios da Coordenação pedagógica</p>	<p>Coordenação pedagógica Geral e Setorial.</p>	<p>Pandemia do “Covid-19”</p>	<p>Análise de conteúdo.</p>	<p>Questionário, composto por questões abertas.</p>		<p>X</p>											

.....

Firma del experto

## Juicio de experto del instrumento a ser aplicado

Objetivos	Pertinencia			Redacción			Adecuación			Observación y/o recomendaciones
	B	R	D	B	R	D	B	R	D	
1- Identificar ações da coordenação pedagógica na educação pública municipalde Itiúba-Bahia/Brasil frente às mudanças introduzidas pela gestão democrática;										
2- Descrever as funções dos coordenadores pedagógicos, a estruturação dos setores e os programas/projetos implementados;										
3- Detectar a realização inter-relacional da coordenação pedagógica com os professores, os gestores escolares, a sociedade e a família dos estudantes;										
4- Indagar os desafios enfrentados pela coordenação pedagógica, bem como os resultados das atividades planejadas e desenvolvidas nas escolas.										



Firma del experto



**Universidad Autónoma de Asunción**  
**Dirección de Investigación**

**CERTIFICADO DE VALIDEZ**

Yo, Prof./a Maria Adalgiza Albuquerque Succì en mi carácter de experto en el Área de (Educación, Ciencias Jurídicas, etc.), certifico que he leído y recibido los instrumentos para la recolección de los datos de la investigación que realiza el (Prof., Lic., Ms.) Sandra Mara Valadares Castro Souza cuyo título es O processo de articulação entre a prática e o discurso exercido pela coordenação pedagógica na educação pública municipal de Itiúba–Bahia/Brasil.

y los cuales según mi criterio cumplen con el criterio de validez.

Prof. Adalgiza Succì  
Fecha: 14



**Universidad Autónoma de Asunción**  
**Dirección de Investigación**

---

**CERTIFICADO DE VALIDEZ**

Yo, Prof. Dr. Carlos Alberto Silva en mi carácter de experto en el Área de (Educación, Ciencias Jurídicas, etc.), certifico que he leído y recibido los instrumentos para la recolección de los datos de la investigación que realiza el (Prof., Lic., Ms.) Ms. Sandra Mara Valadares Castro Souza cuyo título es O processo de articulação entre a prática e o discurso exercido pela coordenação pedagógica na educação pública municipal de Itiúba-Bahia/Brasil, y los cuales según mi criterio cumplen con el criterio de validez.

Prof..... Carlos Alberto Silva

Fecha:..... 10



**Universidad Autónoma de Asunción**  
**Dirección de Investigación**

---

**CERTIFICADO DE VALIDEZ**

Yo, Prof./a Arissone Paulette do Rego Barros en mi carácter de experto en el Área de (Educación, Ciencias Jurídicas, etc.), certifico que he leído y recibido los instrumentos para la recolección de los datos de la investigación que realiza el (Prof., Lic., Ms.) Sandra Mara Valadares Castro Souza cuyo título es O processo de articulação entre a prática e o discurso exercido pela coordenação pedagógica na educação pública municipal de Itiúba–Bahia/Brasil.

y los cuales según mi criterio cumplen con el criterio de validez.

.....  
Prof. Arissone Paulette do Rego Barros  
Fecha: Am .....

## **ANEXOS**



**PREFEITURA MUNICIPAL DE ITIÚBA – BAHIA  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

**PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

2015-2025

**ITIÚBA/BAHIA**

**2015**

**SILVANO SANTOS CARVALHO**  
**Prefeito**

**JOSÉ FRANCISCO DOS SANTOS FILHO**  
**Vice-Prefeito**

**CRISPIM RIBEIRO DA SILVA**  
**Secretário Municipal de Educação**

**GRUPO COLABORATIVO**

Crispim Ribeiro da Silva  
Magna Santos de Carvalho  
Ramon Ferreira de Jesus  
Adilton de Matos Souza  
Cremilda Figueredo da Silva  
Haroldo Paixão Freitas  
Marizete Alves dos Santos  
Idinalva Santana Sousa e Souza  
Joelma Ribeiro Mendonça Moraes  
Márcio Murilo Pinto dos Santos  
Nubeane Mara do Nascimento  
Edvania Rosa de Sá  
Natânia Pinto dos Santos  
Jiovaldo Odilon Oliveira  
José Carlos Souza Reges  
Claudiane Bispo Ferreira Costa  
Jalmira Barbosa de Souza  
Rose Mary Oliveira de Souza  
Roseane Cintia Pinto Costa Santos  
Varllene Miranda Costa Cavalcante  
Maristela Pereira Gomes  
Edineide da Silva Ferreira  
Renildo Lopes dos Santos

## COMISSÕES REPRESENTATIVAS

### **a) COMISSÃO REPRESENTATIVA DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

KATIA FRANCISCA BRANDÃO \_\_\_\_\_ RELATORA

KATIA LIMA DA SILVA

NORACI REIS DE OLIVEIRA COSTA SANTOS

### **b) COMISSÃO REPRESENTATIVA DO ENSINO FUNDAMENTAL**

DARLENE REIS SENA \_\_\_\_\_ RELATORA LUZIENE

SIMÕES PEREIRA

MARLEIDE BATISTA VILAS BOAS

### **c) COMISSÃO REPRESENTATIVA DO ENSINO MÉDIO**

EDMUNDO SOARES FILHO \_\_\_\_\_ RELATOR

SILVIO DA CRUZ SANTOS

ELICELIA BARRETO COSTA

### **d) COMISSÃO REPRESENTATIVA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

EDNALVA SANTOS DA SILVA \_\_\_\_\_ RELATORA

JANILEIDE BARROS VIEIRA PORTELA

PAULO JOSÉ SANTOS DA COSTA

### **e) COMISSÃO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO**

JOELMA SOUZA SANTOS \_\_\_\_\_ RELATORA

NATÂNIA PINTO DOS SANTOS

EDNEIDE DA SILVA FERREIRA



**f) COMISSÃO REPRESENTATIVA DA POLÍTICA DA ALFABETIZAÇÃO**

JACIRA PEREIRA SOUSA \_\_\_\_\_RELATORA

JOSE MARIANO BARBOSA

TELMA SOUSA SANTOS

**g) COMISSÃO REPRESENTATIVA DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL**

MARIA ELICELIA BARRETO DA COSTA SANTOS \_\_\_\_\_RELATORA

VALDINEI BATISTA DA SILVA

VANIA GOMES DOS SANTOS

**h) COMISSÃO REPRESENTATIVA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

ANDREA CARVALHAL DE CARVALHO \_\_\_\_\_ RELATORA

ELISANGELA DOS SANTOS

LIDIANE LOPES CAMPOS

**i) COMISSÃO REPRESENTATIVA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)**

EDSON LARANJEIRA DOS SANTOS \_\_\_\_\_ RELATOR

ERICA PINTO DE OLIVEIRA

SANTINA FERREIRA DO NASCIMENTO

**j) COMISSÃO REPRESENTATIVA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO**

SIRLEIDE PINTO BRANDÃO \_\_\_\_\_RELATORA

ANA PAULA NUNES OLIVEIRA

HILDA MARIA VIEIRA DOS SANTOS CARNEIRO

**l) COMISSÃO REPRESENTATIVA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

JOSE FERNANDO DOS SANTOS \_\_\_\_\_RELATOR

EDSON LARANJEIRA DOS SANTOS JOSE HUMBERTO PEREIRA CAMPOS

**m) COMISSÃO REPRESENTATIVA DE VALORIZAÇÃO DOS  
PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO**

IVONEIDE DA SILVA SANTOS \_\_\_\_\_RELATORA

MARIA IVANIR FRANÇA DOS SANTOS

SILVAMARLEIDE BATISTA VILAS BOAS

**n) COMISSÃO REPRESENTATIVA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DO  
ENSINOPÚBLICO**

MARLI OLIVEIRA MEDEIROS \_\_\_\_\_RELATORA

JAMILE SOUZSA JESUS

VALDINEI BATISTA DA SILVA

**o) COMISSÃO REPRESENTATIVA RECURSOS FINANCEIROS PARA  
AEDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO**

MATHEUS VILOBALDO \_\_\_\_\_RELATOR

ROSEMEIRE DE OLIVEIRA BARROS

AGDA SOLENE BRAGA

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado  
CAQI – Custo Aluno Qualidade Inicial  
CEFISIO – Centro de Fisioterapia  
CLAME – Clínica de Assistência Médica  
CME – Conselho Municipal de Educação  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CONAE – Conferência Nacional de Educação  
EAD – Educação a Distância  
EJA - Educação de Jovens e Adultos  
FICAI – Ficha de Aluno Infrequente  
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
IAT – Instituto Anísio Teixeira/IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases  
LOA -Lei Orçamentária Municipal  
LOM – Lei Orgânica Municipal  
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização  
NEEI – Núcleo de Educação Especial de Itiúba  
ONU – Organização das Nações Unidas  
PAR - Plano de Ações Articuladas  
PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola  
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação  
PIB – Produto Interno Bruto  
PME – Plano Municipal de Educação  
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios  
PNAIC – Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PPP – Projeto Político Pedagógico  
PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos  
PROFUNCIONÁRIO – Programa de Formação dos Funcionários da Escola  
PROGESTÃO – Programa de Formação de Gestores  
PRONACAMPO – Programa Nacional do Campo  
PSPN – Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério  
QSE -Quota Salário Educação  
SECAD – Sistema de Educação Continuada a Distância  
SEDUC – Secretaria Municipal de Educação  
SENAC -Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial  
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SESI – Serviço Social da Indústria

TOPA – Todos Pela Educação

UNEB - Universidade do Estado da Bahia

## 1. INTRODUÇÃO

“Importa buscar respostas, inspiradas em outras fontes e em outras visões de futuro...  
... Essas respostas vem sendo formuladas concretamente pelo conjunto de pessoas que ensaiam práticas significativas em todos os lugares em todas as situações do mundo atual. Portanto, não há um sujeito histórico único. Muitos são os sujeitos destas mudanças. Elas se orientam por um novo sentido de viver e de atuar. Por uma nova percepção da realidade e por uma nova experiência do Ser. Elas emergem de um caminho coletivo que se faz caminhando...”

Leonardo Boff

O esforço para a democratização e conquista de justiça social no país e no município de Itiúba, se traduz na explicitação legal e na prática que se tenta construir, especialmente nos espaços coletivos de participação social, na formulação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e na construção de uma educação participativa e cidadã, que remeta nosso povo a pensar seu futuro e construir seu presente com as próprias mãos.

O planejamento, gestão e avaliação da educação e da escola são responsabilidades comuns a todos os cidadãos, instituições e segmentos da sociedade, independentemente de modelos de organização, atividades ou opções. O ser humano e a sociedade, no exercício da construção da cidadania, têm o direito a uma educação que contemple todas as possibilidades de organização e desenvolvimento, em igualdade de condições e de oportunidades, respeitando as individualidades e diversidades, garantindo o acesso, permanência e sucesso no processo educativo institucionalizado.

A Constituição Federal em vigor, seguindo as orientações consubstanciadas em documentos como a Declaração Universal de Direitos do Homem e a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, assegura em seu artigo 205:

“A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da

pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Desta forma, por constituir um direito da população para o exercício pleno da cidadania, para o desenvolvimento humano e para a melhoria da qualidade de vida, devemos ver a Educação não só como uma obrigação do Estado, em suas esferas, federal, estadual e municipal, mas, sobretudo como a garantia plena da Cidadania, na perspectiva e na construção de uma nova visão do ser humano.

No entanto, o reconhecimento da educação como um direito não resolve a questão. Necessita-se de instrumentos eficazes para garanti-lo, inclusive, de recursos necessários ao planejamento educacional, à manutenção e ao desenvolvimento do ensino. Neste sentido, portanto, são voltadas as diretrizes que integram o Plano Municipal de Educação.

Desde a promulgação de Lei Orgânica Municipal em 1990, por tanto há 20 anos atrás existe a previsão de elaboração do Plano Municipal de Educação - PME como também existe na Constituição de 1988, a previsão da vinculação de recursos a serem aplicados na Educação, a efetivação desse direito e dessa vinculação e, conseqüente, garantia de recursos, se traduz a partir da Elaboração do PME como um significativo avanço, para melhoria dos indicadores educacionais, pois permitirá manter níveis razoáveis de investimento na educação pública com uma gestão mais eficaz.

Este é o primeiro Plano Municipal de Educação e servirá de norte nas decisões e nas ações envolvidas no atendimento educacional. É o reflexo de um esforço conjunto realizado por representantes dos diferentes segmentos de nossa sociedade local, em especial das comunidades escolares, que a vista de seu cotidiano e de suas aspirações, procurou sintetizar um conjunto de perspectivas que assumidas pelo Poder Público Municipal, possam conduzir a superação das expectativas sociais de um mundo melhor atingindo os objetivos encontrados e estabelecidos, por meio do estabelecimento de metas e ações racionalmente definidas, garantindo o princípio de uma educação como direito, como processo de inclusão social bem como instrumento propulsor do desenvolvimento econômico e social. Como resultado do conjunto de aspirações comunitárias, constitui-se em instrumento fundamental para que nosso município possa definir com clareza e responsabilidade a sua competência na área educacional, aspecto imprescindível para que possamos assumir o comando de nosso processo de desenvolvimento sócio, econômico e cultural sustentável. O Plano Municipal de Educação será o norteador da Política Educacional do Município, pois em sua apresentação como programa detalhado quantificando e qualificando

no espaço e no tempo, configura-se com o registro de objetivos e metas comuns, decorrentes de um processo de discussão e reflexão sobre as nossas necessidades efetivamente identificadas, as ações já realizadas até aqui, os aspectos legais que nos dão sustentação e que deverão ser atendidos e o reconhecimento das obrigações legais para com a Educação. Este Plano aponta para num período correspondente a 10 anos o que cabe ao município realizar, e o que lhe compete demandar a outras instâncias governamentais, para, de forma articulada, coerente e racionalmente integradas as metas do Novo Plano Nacional de Educação, possa responder as demandas educacionais do município.

Lembramos o contido na Lei Federal nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em que o município deverá desenvolver suas ações educacionais integradamente às Políticas e Planos Educacionais da União e do Estado, este Plano Municipal considerou em suas diretrizes, objetivos e metas do Plano Nacional de Educação, do Plano Estadual de Educação e da Conferencia Nacional de Educação – CONAE, que aprovou as bases para o novo Plano Nacional de Educação, ou seja o PME já traz em seu bojo as recomendações, as diretrizes e as metas que compõe o Novo Plano Nacional de Educação, sendo por tanto precursor de ações e de metas que ainda serão motivo de legislação, ganhando com isso caráter inovados e de vanguarda.

O Plano Municipal de Educação projeta políticas e fixa objetivos para a Educação Básica Municipal em diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, concretamente responsabiliza-se pelas demandas e respectivos recursos para sua atual rede e seu crescimento nas áreas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, com ações em curto, médio e longo prazo.

O Plano Municipal de Educação - PME, se qualifica enquanto Lei Complementar, em consequência lógica constante da Lei Orgânica Municipal - LOM, as Leis Ordinárias poderão somente tratar das matérias não exclusivas das Leis Complementares. Assim, quanto ao crivo da materialidade, é possível afirmar que a Lei Complementar tem caráter exclusivo enquanto a Lei Ordinária tem um caráter residual, ou seja, determinadas matérias somente poderão ser introduzidas no Ordenamento Jurídico por via exclusiva da Lei Complementar, sendo que as demais poderão (não exclusivamente) serem objeto de Lei Ordinária. É mister salientar que a nossa norma Constitucional Municipal, não impede que aquelas matérias não exclusivas das Leis Complementares também podem vir a serem introduzidas por via desta modalidade. Assim, se por opção do Poder Legislativo, determinada matéria que poderia ser tratada por Lei

Ordinária, vir a ser regulada por Lei Complementar, tal norma positiva não pode ser chancelada como inválida. Porém, a recíproca não é verdadeira, ou seja, se uma Lei Ordinária dispuser sobre matéria exclusiva de Lei Complementar, aquela será inválida, devendo ser expurgada do sistema pelas vias processuais cabíveis.

Quanto ao processo legislativo, as Leis Complementares se diferenciam das Leis Ordinárias pelo quórum de aprovação, sendo necessária a maioria absoluta para a aprovação daquelas, e de maioria simples para a aprovação destas, maioria absoluta corresponde a 50% mais um voto. O procedimento legislativo de aprovação das Leis Complementares está definido na LOM, reafirmando que a aprovação das Leis Complementares deve-se dar por quórum especial, ou seja, pela maioria absoluta conforme determinação do artigo 69 da Constituição Federal.

Tal diferença é crucial, visto que para a aprovação das Leis Complementares é exigida a maioria (cinquenta por cento mais um) do total dos integrantes da respectiva Casa Legislativa, sendo que as Leis Ordinárias poderão ser aprovadas pela maioria somente dos presentes, respeitando-se o quórum mínimo para o início de cada sessão legislativa.

Verifica-se que, quanto ao crivo formal, as Leis Complementares necessitam de um número maior de votos para a sua promulgação ao contrário das Leis Ordinárias. Em razão disto, o processo legislativo das Leis Complementares fica qualificado como Especial, juntamente com os procedimentos das Emendas Constitucionais, Medidas Provisórias e Leis Delegadas.

Conclusivamente, podemos afirmar que as Leis Complementares e as Leis Ordinárias se diferenciam tanto em razão da matéria nelas veiculadas quanto pelo processo legislativo ao qual estão sujeitas para a sua promulgação, observando sua apresentação conforme dispõe as normas da Lei Orgânica Municipal – LOM.

## **1. Análise situacional do município e da educação**

### **1.1. Análise situacional do município**

#### **1.1.1 Caracterização do Município**

##### **1.1.1.1 Aspectos Históricos**

Antes da colonização da região, o território era habitado por índios, sobre os quais não



se tem notícia da denominação exata. Quanto a origem do nome da serra, da qual se originou o nome do município, há opiniões diversas: uns acham que se tenha derivado da expressão tupi-guarani - tuyba - que significa "abelha dourada", conforme Teodoro Sampaio e que teria derivado Itiúba; outros, que o termo provém da palavra "itiuba", que na língua indígena quer dizer "água da pedra". Consta que pelos fins do século XVII a região em questão fazia parte da freguesia velha de Santo Antônio de Jacobina. A primitiva povoação constituía a capela de São Gonçalo de Amarante de Itiúba, mais tarde incorporada ao arraial de Senhor do Bonfim da Tapera, com a denominação de São Gonçalo de Amarante da Serra da Itiúba. No sopé da serra, mais abaixo desta última, havia uma fazenda denominada "Salgada", que crescendo, povoou-se, expandiu-se e prosperou, se transformando mais tarde na atual cidade da Itiúba. Até 1930, Itiúba foi parte integrante do município de Queimadas e em 1935 emancipa-se com território desmembrado deste, sendo sua sede elevada à vila. O território do atual Município era habitado pela tribo indígena dos Cariacás quando os primeiros colonizadores ali chegaram. Pelo Decreto Estadual nº 9.322 de 18 de janeiro de 1935 foi criado o Município, com território desmembrado de Queimadas, e o Arraial elevado à categoria de Cidade.

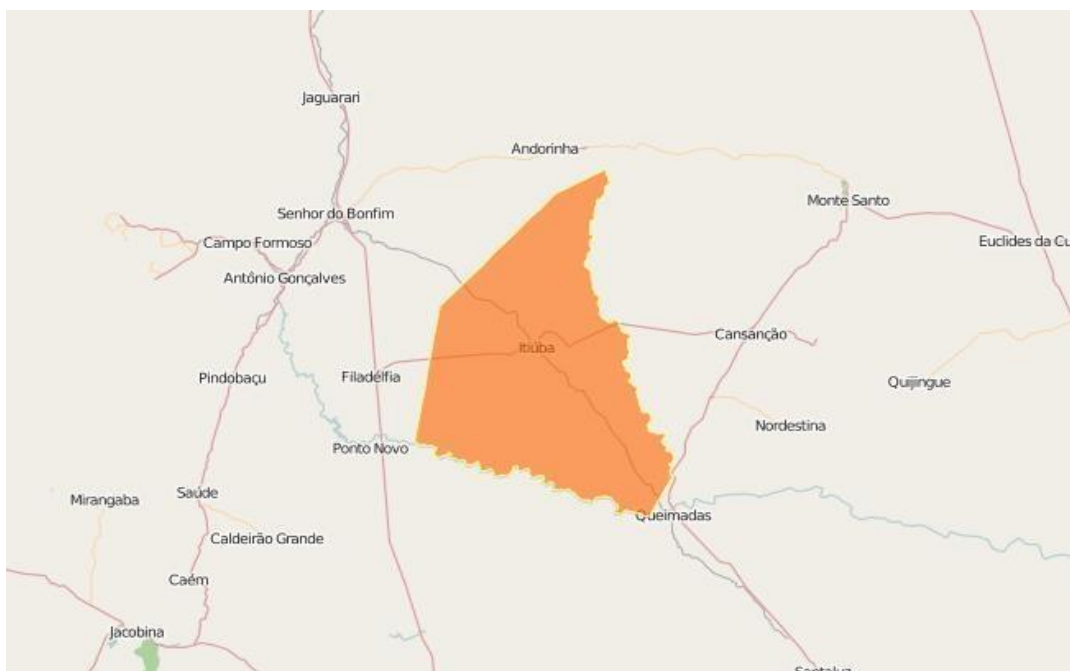
Pela Resolução Provincial nº 1.005, de 16 de março de 1868, foi elevado à categoria de freguesia subordinada à Vila Nova da Rainha (atual município de Senhor do Bonfim). Em 1884, sua subordinação transferiu-se para a Vila Bela de Santo Antônio das Queimadas.

Ao mesmo tempo, a partir de 1860 desenvolveu-se uma povoação na fazenda Salgada (situada no sopé da serra de Itiúba), que em 1880 viria a ser transformada em Arraial de Itiúba.

Pelo Decreto Estadual nº 9.322 de 18 de janeiro de 1935 foi criado o Município, com território desmembrado de Queimadas, e o Arraial elevado à categoria de Cidade.

### **2.1.1.2. Aspectos Geográficos**

Fig. 01- Mapa do Município de Itiúba



- **Fonte:** IBGE.

O município localiza-se na Microrregião Homogênea de Senhor do Bonfim , estando enquadrado na Região de Planejamento 004-Nordeste e Administrativa 028-Senhor do Bonfim, além de incorporar-se à Região Econômica 010-Piemonte da Diamantina.

**ACIDENTES GEOGRÁFICOS:** Destaca-se como acidente geográfico a grandiosa Serra de Itiúba. O rio mais importante é o Itapicuru-Açu. Outros três rios menores banham o município: o Jacurici, o Cariacá e o Itapicuru-Mirim. Há o Açude do Jacurici com capacidade de 156 milhões de metros cúbicos.

**RIQUEZAS NATURAIS:** A flora do município é representada por algumas madeiras de lei, tais como: a baraúna, o cedro, o angico, a peroba e o amargoso. Na fauna sobressaem os macacos, as jaguatiricas, os veados e outros animais de menor porte.

**ALTITUDE:** a sede tem altitude de 377,3638 metros. Nas cabeceiras da Serra da Itiúba a altitude alcança 680 metros.

**ÁREA E POPULAÇÃO:** A área do município é de 1.730,792km quadrados.

Localizado no semiárido, tem área total de 1.737,8 km<sup>2</sup>, e densidade populacional de 20,22 hab/km<sup>2</sup>.

Compõe a mesorregião Centro Norte Baiano, e a Microrregião de Senhor do Bonfim, faz limítrofes com os municípios de Cansanção, Queimadas, Monte Santo, Andorinha, Senhor do Bonfim, Filadélfia e Ponto Novo. A distância até a capital é de 377 km.

### **2.1.1.3. Aspectos Demográficos:**

O Município tem sua população estimada em 2004 era de 36.128(trinta e seis mil e cento e vinte oito) habitantes.

A densidade demográfica nesse mesmo ano era de 21 habitantes por quilômetro quadrados.

<b>Ano</b>	<b>Densidade Demográfica</b>
2013	22,25 hab./Km <sup>2</sup>
2012	20,92 hab./Km <sup>2</sup>
2011	20,89 hab./Km <sup>2</sup>
2010	20,87 hab./Km <sup>2</sup>
2009	21,38 hab./Km <sup>2</sup>
2008	21,31 hab./Km <sup>2</sup>
2007	21,10 hab./Km <sup>2</sup>
2006	21,02 hab./Km <sup>2</sup>
2005	20,95 hab./Km <sup>2</sup>
2004	20,80 hab./Km <sup>2</sup>
2003	20,74 hab./Km <sup>2</sup>
2002	20,68 hab./Km <sup>2</sup>
2001	20,62 hab./Km <sup>2</sup>
2000	20,54 hab./Km <sup>2</sup>
1999	20,30 hab./Km <sup>2</sup>

**Fonte:** Ministério da Saúde - DATASUS | Dados demográficos e socioeconômicos

Dados demográficos e socioeconômicos. URL: <http://tabnet.datasus.gov.br>

Tabela 01. População do Município e Itiúba

Anos	Total da População	Total de homens	Total de mulheres	Total da população urbana	Total da população rural
2000	35.543	18.023	17.520	8.864	26.679
2010	36.112	18.318	17.794	9.698	26.414

Fonte: Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010>> Acesso em: 16 jan. 2014.

A tabela 01 apresentada nos permite analisar que segundo o Censo de 2010, o município possuía 36.11 habitantes, sendo que a grande maioria residia na zona rural, o que caracteriza o município como sendo ruralista. Percebeu-se ainda que no período de uma década houve um aumento pouco expressível no índice de natalidade, cerca de 1,57 apenas. No entanto, verifica-se que essa taxa só cresceu na zona urbana, uma vez que na zona rural esse índice diminuiu, o que nos permite prever duas possíveis situações: a ocorrência do êxodo rural ou o aumento do índice de mortalidade.

Tabela 02. Informações sobre o Município

<b>População(1)</b> <b>(Localização /</b> <b>Faixa Etária)</b>	<b>Ano</b>	<b>0 a 3</b> <b>anos</b>	<b>4 a 5 anos</b>	<b>6 a 14</b> <b>anos</b>	<b>15 a 17</b> <b>anos</b>	<b>18 a 24</b> <b>anos</b>	<b>25 a 35</b> <b>anos</b>	<b>Mais de</b> <b>35 anos</b>	<b>Total</b>
Urbana	2000	616	424	1.769	616	1.329	1.185	2.925	424
	2007	718	368	1.719	508	1.283	1.495	3.270	368
	2010	585	338	1.735	581	1.205	1.584	3.671	338
Rural	2000	2.801	1.264	6.153	1.999	3.366	3.235	7.860	1.264
	2007	1.891	1.106	5.572	1.728	3.580	3.547	8.719	1.106
	2010	1.752	1.016	5.293	1.796	3.294	3.782	9.481	1.016
Total	2000	3.417	1.688	7.922	2.615	4.695	4.420	10.785	1.688
	2007	2.609	1.474	7.291	2.236	4.863	5.042	11.989	1.474
	2010	2.337	1.354	7.028	2.377	4.499	5.366	13.152	1.354
<b>PIB (2)</b>	<b>IDH (3)</b>		<b>IDI (4)</b>		<b>Taxa de analfabetismo (5)</b>				

108.817	0,57	0,44	População de 10 a 15 anos	População de 15 anos ou mais
---------	------	------	---------------------------	------------------------------

Fonte: Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ide/2000,2007,2010/gerarTabela.php>>. Acesso em: 16 jan. 2014.

#### Quadro 01. Informações sobre o Município

	Ano	0 a 3 anos	4 a 5 anos	6 a 14 anos	15 a 17 anos	18 a 24 anos	25 a 34 anos	35 anos ou Mais	Total
URBANA	2000	616	424	1.769	616	1.329	1.185	2.925	8.864
	2007	718	368	1.719	508	1.283	1.495	3.270	9.361
	2010	585	338	1.735	581	1.205	1.584	3.671	9.699
Situação	Qtde.	- 31	- 86	- 34	- 35	- 124	399	746	835
Projeção 2020	%	- 5,03%	- 20,28%	-1,92%	-5,68%	- 9,33%	33,67%	25,50%	9,421%
	Qtde.	- 29	- 68	- 33	- 33	- 112	533	936	913
Total	Qtde.	556	270	1.702	548	1,093	2.117	4.607	10.612

FONTE: (1) IBGE – CENSO 2000 E 2010 E CONTAGEM 2007; (2) IBGE – 2008, A PREÇOS CORRENTES

(1.000 R\$): (3) ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO – PNUD – 2000; (4) ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA INFÂNCIA – UNICEF – 2004; (5) IBGE – CENSO DEMOGRÁFICO DE 2000.

#### Quadro 02. Informações sobre o Município

	Ano	0 a 3 anos	4 a 5 anos	6 a 14 anos	15 a 17 anos	18 a 24 anos	25 a 34 anos	35 anos ou Mais	Total
RURAL	2000	2.801	1.264	6.153	1.999	3.366	3.235	7.860	26.678
	2007	1.891	1.106	5.572	1.728	3.580	3.547	8.719	26.143
	2010	1.752	1.016	5.293	1.796	3.294	3.782	9.481	26.414
Situação	Qtde.	- 1.049	- 248	- 860	- 203	- 72	547	1.621	- 264
Projeção 2020	%	- 29,38%	-19,62%	-13,97%	-	-2,14%	16,91%	20,63%	- 0,99%

					10,15%				
	Qtde.	- 514	- 199	- 739	- 182	- 70	639	1.955	- 261
Total	Qtde.	1238	817	4.554	1.614	3.224	4.421	11.436	26.153

FONTE: (1) IBGE – CENSO 2000 E 2010 E CONTAGEM 2007; (2) IBGE – 2008, A PREÇOS CORRENTES

(1.000 R\$): (3) ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO – PNUD – 2000; (4) ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA INFÂNCIA – UNICEF – 2004; (5) IBGE – CENSO DEMOGRÁFICO DE 2000.

### Quadro 03. Informações sobre o Município

TOTAL	Ano	0 a 3 anos	4 a 5 anos	6 a 14 anos	15 a 17 anos	18 a 24 anos	25 a 34 anos	35 anos ou Mais	Total
URBANA E RURAL	2000	3.417	1.688	7.922	2.615	4.695	4.420	10.785	35.542
	2007	2.609	1.474	7.291	2.236	4.863	5.042	11.989	35.504
	2010	2.337	1.354	7.028	2.377	4.499	5.366	13.152	36.113
Situação	Qtde.	- 1.080	- 334	- 894	- 238	- 196	946	2.367	571
Projeção 2020	%	- 31,61%	- 19,78%	-11,28%	-9,10%	-4,18%	21,41%	21,95%	1,607%
	Qtde.	- 739	- 268	- 793	- 216	- 188	1.149	2.887	580
Total	Qtde.	1598	1.086	6.235	2.161	4.311	6.515	16.039	36.693

FONTE: (1) IBGE – CENSO 2000 E 2010 E CONTAGEM 2007; (2) IBGE – 2008, A PREÇOS CORRENTES

(1.000 R\$): (3) ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO – PNUD – 2000; (4) ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA INFÂNCIA – UNICEF – 2004; (5) IBGE – CENSO DEMOGRÁFICO DE 2000

Analisando a tabela 02 apresentada, comparando principalmente os dados relativos de



Urbana	06	01	04			01	
Rural	20	03	07				10

**Fonte:** Secretaria Municipal de Saúde (2015).

A tabela 04 apresentada refere-se aos 26 estabelecimentos de saúde por tipo e localização disponibilizados no Cadastro Nacional de Estabelecimentos de Saúde.

O município têm 07 Centros de Saúde de Unidade Básica na zona rural e 04 na zona urbana. Há também um Centro de Saúde de iniciativa privada, no distrito de Rômulo Campos zona rural, conta ainda com 03 postos de saúde de unidade básica na zona rural e 01 na sede.

Outros serviços são prestados a toda população do município localizados na sede como: Centro de Especialidade em fisioterapia; o Núcleo de Apoio a Saúde da Família; e a unidade de Saúde da Família; 01 (um) Hospital Municipal Geral na sede disponibilizado para população do município e região o serviço móvel de Nível pré-hospitalar na área de urgência SAMU. Também com o CAPES – Centro de Atenção Psicossocial Novo Tempo e a Central de Regulação e Vigilância em Saúde ambas integradas no estabelecimento da Secretaria Municipal de Saúde.

Como serviços de empresas privadas conta ainda com a Clínica de Assistência Médica de Itiúba – CLAME; o Laboratório CLAME e Policlínica de Itiúba, com atendimentos hospitalares e algumas especialidades e o CEFISIO atendimento em fisioterapia.

#### **2.1.1.4. Aspectos Socioeconômicos**

A economia baseada no setor primário, especificamente na agropecuária. Mas o desenvolvimento do setor é bastante prejudicado devido à estiagem prolongada, que tem causado irregularidade nas safras agrícolas e redução dos rebanhos.

Complementarmente, o baixo volume d'água do açude do rio Jacurici impossibilita a continuidade do sistema de irrigação, anteriormente desenvolvido, faltam incentivos públicos para o setor, o produtor rural conta com pouco apoio técnico e utiliza-se de meios rudimentares para a utilização das terras, provocando o baixo rendimento da sua produção. Em conjunto, estes fatores limitam o aproveitamento do potencial agrícola do Município e prevalece uma situação de pobreza da população, sem opções de trabalho e com renda bastante reduzida.



O desenvolvimento do setor também está limitado pela escassez de recursos em virtude da inadimplência e da inexistência de programas direcionados à minimização dos problemas resultantes da seca. Em 1995, a Associação de Caatinga, que reúne pequenos produtores de uma área de Reforma Agrária do Município, foi beneficiada com recursos do Programa de Crédito para a Reforma Agrária - PROCERA.

O setor secundário é incipiente e gera poucos benefícios para a economia municipal. Já o setor terciário reúne a maioria das empresas, com destaque para o segmento varejista. No entanto, o declínio da atividade primária causa impactos diretos sobre o comércio local, que aliados aos problemas econômicos a nível nacional enfraquecem o setor.

Tabela 04. Dados sobre Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)

Indicador	Indicadores de Renda e Pobreza (taxas)		
	1991	2000	2010
IDH – municipal	0,241	0,385	0,544
Renda <i>per capita</i>	0,065	0,196	0,398
Proporção de pobres	54,8	63,5	71,5
Índice de Gini	117,02	136,12	205,18
	0,241	0,385	0,544

**Fonte:** Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil. Disponível em:

<<http://www.atlasbrasil.org.br/2013>>. Acesso em: 16 jan. 2014.

Tabela 05. Desenvolvimento Humano, períodos 1991, 2000 e 2010

Indicadores	Índices		
	1991	2000	2010
Índice de Desenvolvimento Humano Municipal	0,241	0,385	0,544
Educação	117,02	136,12	205,18
Longevidade	78,87	71,52	54,50
Renda	0,51	0,63	0,57

**Fonte:** Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil. Disponível em:

<<http://www.atlasbrasil.org.br/2013>>. Acesso em: 16 jan. 2014

Nos indicadores acima se pode notar uma elevação no IDH municipal que passou de 0,241 em 1991 para 0,385 em 2000, uma alta de 0,144 e de 0,385 em 2000 para 0,544, variação positiva de 0,159, contudo essa variação oscilou positivamente em relação ranking nacional dos municípios de 1991 a 2000, quando passou da posição 5.078° no primeiro período para 4.973° no segundo, já de 2000 para 2010 oscilou negativamente em relação ao mesmo ranking, quando passou da posição 4.973° em 2000 para a 5.277° em 2010.

Uma variação positiva nos dois intervalos ocorreu também na proporção de pobres que passou de um índice de 78,87 % em 1991 para 71,52 em 2000 e de 2000 a 2010 de 71,52 para 54,50 uma queda substancial nesse ultimo período Avaliado. O Índice de Gini teve uma variação negativa entre 1991 e 2000, quando passou de 0,51 para 0,63 e uma pequena diminuição da desigualdade entre 2000 e 2010, já que baixou de 0,63 para 0,57, porém, essa pequena queda não chegou sequer ao índice detectado em 1991, demonstrando assim, que a desigualdade de renda continua acentuada, com baixa perspectiva de diminuição.

O índice da educação obteve a elevação mais significativa entre todos analisados, passou de 0,065 em 1991 para 0,196 em 2000 e para 0,398 em 2010. A longevidade também teve uma elevação considerável, foi de 54,8 em 1991 para 63,5 em 2000 e 71,5 em 2010, isso se deve à queda da mortalidade infantil que ocorreu em nosso município durante esses períodos.

#### **2.1.1.5. Aspectos Culturais**

As características humanas que não são inatas e sim criadas, aprimoradas e preservadas através da comunicação e cooperação em uma sociedade, formam aquilo que chamamos de cultura.

Este município conta com uma vasta gama de manifestações culturais populares, baseadas na sazonalidade do clima e das apreciações religiosas do seu povo.

O carnaval, realizado no primeiro trimestre do ano é uma festa típica desta cidade, reunindo grande contingente de foliões que se divertem ao som de bandas de música populares, blocos particulares e o tradicional bloco das derrubadas que marca o início dos festejos carnavalescos. Os festejos juninos representam outra manifestação popular de celebração que envolve tanto a sede do município, quanto seus povoados e distritos. Esta festa resgata a cultura sertaneja do povo e sua identidade religiosa.

### **Órgãos e Instituições:**

A 2 de Julho (1924) - Uma sociedade recreativa que era o ponto de encontro da alta sociedade local que tinha filarmônica e amplos salões de festas, existe ainda nos dias atuais.

A Escola Góes Calmon (1926) foi responsável pelos primeiros passos na educação de quase toda a população da cidade. O Cinema (1936) - Um ano após a criação do município um cinema moderno com instalações preparadas para apresentação de shows e peças de teatro já estava funcionando.

O Jornal “O Itiubense” – Não temos muitas informações sobre esse órgão de imprensa pioneiro na cidade, mas, ele merece ser aqui citado.

A Rádio Cultural (1949) - Serviço de alto-falantes que além de divulgar as músicas que eram sucessos no momento, promovia programas de calouros, debates, etc.

A Fazenda do Estado - De alguma maneira transmitiu cultura aos agricultores locais ao ensiná-los a melhorar os seus rebanhos de ovinos e caprinos, aumentando a produção.

O Açude do Jacurici, situado no povoado de Romulo Campos – Contribuiu, ao instalar na sua sede equipamentos modernos e ao ensinar aos moradores que lá prestaram serviços novos métodos de trabalho, além de trazer para o município técnicos formados e preparados que lá passaram a residir e alguns lá casaram e constituíram famílias.

O Ginásio Municipal veio para complementar o belo trabalho, já comentado, da Escola Góes Calmon.

### **Pessoas**

Belarmino Pinto de Azeredo – Primeiro Prefeito que depois foi reeleito várias vezes, pela posição e respeito que era merecedor por parte das autoridades estaduais, conseguiu construir prédios escolares por todo interior do município. Wagner Mello Santos e Antônio Simões Valadares – Prefeitos voltados para o progresso e para a melhoria cultural do município. Na gestão do Sr. Antônio Valadares foi criado o Ginásio Municipal.

Hilda Mendonça, Celina Mendonça, Francina Araújo e Lygia Mutti (Professoras cultas e competentes) lembradas pelos seus alunos até hoje.

Manoel Pinto Primo – Instalou indústrias que deu empregos a muitos itiubenses, construiu o moderno prédio do Cineteatro Ideal, comprou equipamentos e passou a exhibir filmes numa época em que apenas capitais e poucas cidades grandes podiam desfrutar desse prazer.

Robério Azeredo – Participante das atividades culturais locais, escreveu livros sobre Itiúba que até hoje são consultados e admirados.

Hildete Rodrigues e Antônio Rodrigues participaram das atividades dos órgãos de cultura e escreveram crônicas e artigos divulgados na Rádio Cultural.

Sandoval Manciola – Foi um dos primeiros Diretores da Rádio Cultural, criou uma biblioteca franqueada ao público na sede da Agência de Estatística, onde trabalhava e escreveu crônicas e artigos para a Rádio Cultural.

Humberto Pinto de Carvalho – Quando quase nenhuma publicação cultural chegava lá devido as dificuldades de transporte e, também, ao baixo poder aquisitivo do seu povo, ele assumiu a representação da Revista O Cruzeiro que era a melhor do Brasil e a fazia chegar semanalmente às residências de muitas famílias itiubenses. Adquiriu, reformou e fez funcionar por muitos anos o cinema local, onde eram exibidas as melhores produções cinematográficas. Quando o receptor de rádio à pilha surgiu, começou a adquirir em São Paulo kits de peças para montar centenas de aparelhos que eram vendidos quase a preço de custo, com o intuito principal de espalhar a novidade pelos lares itiubenses. Ao assumir importante cargo no Ministério da Fazenda conseguiu empregos para muitos itiubenses na capital do Estado, onde eles eram treinados, estudavam e se desenvolviam.

Na música podemos citar como destaques os maestros João Cosme, Mestre Bugué, Evilásio Mendes e, mais recentemente, o Egnaldo Paixão.

### **Pontos turísticos**

Itiúba é uma cidade localizada num planalto, com altitude aproxima de 400 m acima do nível do mar. Tal localização coloca esta cidade no circuito turístico da região sisaleira, tendo com atrativos mais conhecidos a Prainha do Taquari, localizada no Povoado de Taquari, a Laje do Céu, localizada no Povoado de Adro do São Gonçalo, a Serra do Cruzeiro, localizada nas imediações da sede, entre outros.

### **2.1.1.6. Infraestrutura Material:**

O município atualmente possui cerca de 90% da população com fornecimento de energia elétrica, o programa luz para todos ampliou essa demanda principalmente na zona rural onde havia o maior déficit. Os meios de transporte são principalmente ônibus, vans, camioneta e carros de passeios. Por se tratar de um município pequeno a maioria das pessoas se locomove a pé, de bicicleta, motocicleta, vans e ônibus, apenas uma pequena parte faz uso automóveis próprios. A população só faz uso dos ônibus ou vans quando precisam locomover-se da zona rural para a sede e vice versa ou para outros municípios circunvizinhos. A arquitetura habitacional da cidade compõe-se principalmente por casas residenciais e alguns prédios comerciais. Nos últimos anos o município foi contemplado com cerca de 300 “casas populares” que estão sendo construídas na sede e em alguns povoados. O município conta com alguns sistemas de comunicação, tais como: rádio comunitária, sistema de alto-falante, provedores de internet, cobertura de telefonia.

## **1.2. Análise Situacional da Educação**

A elaboração de um PME, assim como qualquer outra construção de plano, deve passar pelo processo de planejamento, a começar pela montagem de um diagnóstico da realidade educacional do município. É com base no conhecimento dessa realidade que se podem definir as diretrizes, metas, estratégias e estabelecer prioridades, propor ações capazes de solucionar os problemas identificados e melhorar a qualidade do trabalho.

Para Bordignon (2009), o processo de planejamento ancora-se em 03 (três) marcos: 1) Onde estamos? 2) O que queremos? 3) O que fazer? Esses marcos não devem representar momentos ou etapas distintas, mas ações articuladas, sinergicamente, e orientadas pela intencionalidade política da melhoria da qualidade de educação do município.

Para compor a análise situacional da educação, sugere-se uma estrutura que possibilite continuidade ao diagnóstico da realidade do município. Para melhor construir a análise situacional educacional, o Grupo Colaborativo<sup>3</sup> deverá fazer levantamento dos dados, descrevê-los e, conseqüentemente, apresentar tabelas e gráficos comentados, além de fotos.

### **1.2.1 Níveis da Educação: Educação Básica**

### **1.2.1.1 Etapas da Educação Básica**

A Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direito à cidadania. É o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade, em meio às transformações corporais, afetivo-emocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças. Liberdade e pluralidade tornam-se, portanto, exigências do projeto educacional.

Da aquisição plena desse direito depende a possibilidade de exercitar todos os demais direitos, definidos na Constituição, no ECA, na legislação ordinária e nas inúmeras disposições legais que consagram as prerrogativas do cidadão brasileiro. Somente um ser educado terá condição efetiva de participação social, ciente e consciente de seus direitos e deveres civis, sociais, políticos, econômicos e éticos.

---

<sup>3</sup>Entende-se que, para o GC, todo conhecimento é construído, conjuntamente, e negociado, havendo um fluxo de comunicação bidirecional contínuo.

### **1.2.1.2 Educação Infantil**

A Educação Infantil está passando por um momento de discurso em busca de reconhecimento de sua importância para formação humana. No município de Itiúba observamos avanços no atendimento ao público de Educação Infantil, buscando atender a maioria da sua população, embora, essa modalidade ainda seja vista apenas como porta de entrada para o Ensino Fundamental I.

Desta forma, as escolas municipais vêm garantindo de forma universal, o direito a matrícula das crianças da pré-escola de (4 a 5 anos). Embora, não exista levantamento do número de crianças que o município detém fora da escola.

As escolas municipais não oferecem acesso a uma educação de qualidade e garantia de um espaço adequado para atender as demandas e interesses respeitando as crianças dentro do coletivo e suas individualidades. Partindo desses pressupostos vemos a necessidade de realizações de ações por parte do poder público direcionadas a Educação Infantil.

O Município vem fomentando o atendimento de Educação Infantil para a população do

campo, contudo, em relação às comunidades quilombolas e indígenas, não detém registros da existência de tais comunidades.

Para o atendimento aos educandos com deficiência e transtornos, existe um núcleo de atendimento às crianças na sede do município e em algumas localidades na zona rural, porém as escolas ainda não se encontram aptas seja nos aspectos físicos e\ou profissionais para receber essas crianças.

O município por sua vez realizou consultas nos Referenciais Curriculares da Educação Infantil e nas Diretrizes Nacionais da Educação Infantil para elaboração da proposta curricular, porém, não foram discutidos numa instância maior.

Existe por parte da Secretaria de Educação do Município uma preocupação em ofertar formação continuada para os professores da rede. Falta porém, ações que articulem as políticas de perspectiva de formação integral, programas de incentivo a leitura na Educação Infantil e participação efetiva da família e da comunidade nas discussões referentes a educação especial.

Indicamos, ainda, abaixo, sugestão de tabela a ser inserida, como organização dos dados coletados.

Quadro 04. Evolução da matrícula da Educação Infantil no município, período 2010 a 2013.

Anos	Municipal		Estadual		Particular		Total
	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	
2010	480	915	00	00	113	00	<b>1.508</b>
2011	477	1.075	00	00	105	00	<b>1.657</b>
2012	447	1.063	00	00	122	00	<b>1.632</b>
2013	497	1.007	00	00	141	00	<b>1.645</b>

**Fonte:** MEC/Inep, para os dados de matrícula, Anuário Estatístico Estadual e Secretaria Municipal de Educação, 2014.

Os dados atuais sobre a população infantil podem ser levantados a partir da Secretaria da Saúde do Estado da Bahia ou do município. Eles são importantes para demonstrar a expectativa, recente, de crescimento da população. Sugere-se utilizar a seguinte tabela:

Quadro 05. Frequência por ano de nascimento, segundo o Município Residente

	Nascidos Vivos – Bahia
--	------------------------

Município Residente Itiúba-Ba –	Período	
	2012	2014
		71,8%

Fonte: Secretaria Municipal de Saúde, 2014.

Através do exame das informações, tem-se uma visão exata sobre as tendências da oferta da educação básica, considerando as redes e a localização.

Em seguida, analisa-se a demanda existente para a educação básica, utilizando os dados de população por idade, fornecidos no Censo Demográfico de 2010. Pode-se realizar essa ação considerando o total do município para os dois segmentos: Educação Infantil e Ensino Fundamental e, no geral, por localização. Depois de construídas as tabelas, deve-se fazer as análises, procurando extrair dos dados conclusões significativas para a construção do texto analítico.

A taxa de escolarização aponta o percentual da população de determinada faixa etária que está, regularmente matriculada, na série apropriada. Pode-se analisar o déficit de escolarização, ou seja, a quantidade de alunos que estão fora da escola. Para isso, basta analisar, a partir da subtração do percentual atendido, o quanto ainda falta para atendimento no mesmo período.

É importante, também, dar um destaque à escolarização da população, analisando as taxas pelo número de anos de estudo da população, nas faixas etárias que correspondem à idade/série apropriadas. A referência para o cálculo são os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sobre contagem da população, por faixa etária.

Quadro 06. Taxa de escolarização<sup>4</sup> da Educação Infantil do município (2013)

Segmentos	População (A)Censo 2010	Matrícula (B) 2013	Não matriculados	Taxa (C)%
Creche (0 a 3 anos)	-	511	-	-
Pré-Escola (4 a 5 anos)	-	993	-	-
Total (0 a 4 anos)	<b>3.106</b>	<b>1.504</b>	-	-

Fontes: IBGE, para os dados de população; MEC/INEP, para os dados de matrícula.



Quadro 07. Taxa de escolarização da Educação Infantil do Município Itiúba, por localização (2013)

Localização	População de 0 a 4 anos (A) Censo 2010	Matrícula (B)	Escolarização %
URBANO	806	638	79,2%
RURAL	2.300	1.007	43,8%

Fontes: IBGE, para os dados de população; MEC/INEP, para os dados de matrícula.

### 1.2.1.3 Ensino Fundamental

A realização de atividades culturais para garantir e promover os alunos como membros sociais na comunidade, segue ainda de forma tímida, os acontecimentos festivos e ou comemorativos acontece na maioria das vezes por iniciativa dos profissionais em educação dentro da escola, sem apoio quase que total da Secretaria Municipal de Educação. Diante da situação é extremamente necessário que o município seja colaborativo e garanta que esses eventos culturais aconteçam para preservação das modalidades culturais locais na comunidade escolar.

A estruturação do ensino fundamental de 09(nove) anos no município de Itiúba, contempla as diretrizes nos seguintes pontos: Currículo; Projeto Político Pedagógico; Gestão Democrática; Articulação de Ensino e Avaliação.

O município em seu processo educacional vem buscar garantir uma educação de qualidade em todo seu segmento, porém, não é reconhecido neste município, populações indígenas e quilombolas. Nas escolas rurais não é diferente, pois, com programas do Ministério da Educação “Escola Campo” para melhoria da infraestrutura das escolas, dos cursos de Formação Continuada para professores de toda rede “PNAIC”, multietapa (coordenador) e a recente aprovação da Lei de Educação do Campo, Lei Municipal de nº 308 de 05 de junho de 2014, que define as diretrizes Básicas da Política Municipal de educação contextualizada e de educação do Campo, entre outros, procura assegurar o melhor desempenho na esfera educacional. Porém, muitas das graduações e especializações dos docentes são feitas por incentivos próprios e particular, uma vez que o Plano de Carreira e Vencimentos do Magistério Público contempla esse pessoal.

O município não adéqua em nenhuma escola um calendário escolar específico, pois, não

temos um quadro grande de famílias com a perspectiva itinerante, a produtividade agrícola (colheita) não é acentuada, acontece a colheita de feijão e fabricação de farinha a depender dos fatores climáticos (chuvas) entre outras, variando entre localidades, não afetando o quadro total de alunos na escola de tais comunidades.

A Secretaria Municipal de Educação busca garantir que todo aluno seja contemplado com seus anos de idade e estudo. Essa ação realiza-se por meio de cursos pedagógicos “Pacto /PNAIC” de formação continuada para os professores das séries iniciais, cursos esses oriundos do Ministério da Educação e convênios com o Estado.

Mais uma ação da Secretaria Municipal de Educação para garantir a permanência dos alunos na escola, é por meio da FICAI – Ficha de Alunos Infrequentes, implantado no município em 15 de setembro de 2010 em parceria com as escolas, as famílias, Conselho Tutelar e Ministério Público, responsabilizando todos em prol da educação dessa clientela e garantindo a renda familiar através do Programa Federal “Bolsa Família” e meios para que as crianças e jovens não sofram nenhum tipo de discriminação e violência social.

O Município tem buscado melhor se empenhar no processo da aprendizagem das crianças, ainda que com pouco incentivo, esse processo é basicamente uma questão individual dos professores, ainda precário no quadro de funcionários com psicopedagogos e sem assistentes sociais dentro das unidades escolares.

O Município conta ainda com o Programa Mais Educação, na atualidade precária, devido ao atraso no repasse dos recursos para compra de alimentação e pagamento com monitores para manter o Programa nas escolas. E ainda o Programa Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, ambos são imbuídos de garantir atividades extracurriculares dos educandos.

O Município também oferece atividades esportivas em algumas escolas através do Programa Mais Educação que traz em seu eixo a parte esportiva, também por meio do Programa do Mec. – “Atleta na Escola”. Ambos visando promover aos estudantes a prática esportiva numa interação afetiva e social.

A proposta Curricular implementada pelo município foi feita mediante consultas aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, as Diretrizes Nacionais da Educação Básica, as Diretrizes Nacionais do Ensino Fundamental de Nove Anos, os Direitos de

Aprendizagens para o Ciclo de Alfabetização e as Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo.No entanto a Proposta Curricular municipal ainda precisa ser ampliada no sentido de contemplar todas as modalidades da educação, como: Educação de Jovens e Adultos; Educação Especial, etc.

Quadro 08. Evolução das matrículas do Ensino Fundamental no Município de Itiúba, por dependência administrativa e localização (2010/2013).

Anos	Municipal		Estadual		Particular		Total
	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	
2010	2.216	4.727	729	00	267	00	7.939
2011	1.709	4.955	586	45	312	00	7.607
2012	1.663	4.840	555	69	337	00	7.464
2013	1.631	4.355	425	69	337	00	6.817

**Fonte:** MEC/INEP. Censo Escolar – Disponível em:<<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 16 jan. 2014.

Quadro 09. Nível Educacional da População de 06 a 14 anos, 1991, 2000 e 2010

Faixa etária (anos)	Taxa de analfabetismo			% de alunos na escola		
	1991	2000	2010	1991	2000	2010
06 a 17 anos	-	-	-	63,36%	44,97%	63,77%
11 a 13 anos	-	-	-	3,75%	21,71%	63,9%

**Fonte:** Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil. Disponível em:  
<<http://www.atlasbrasil.org.br/2013>>. Acesso em: 16 jan. 2014

Após essas análises sobre a relação entre demanda e oferta do Ensino Fundamental no município, a análise deve concentrar-se, também, nos aspectos qualitativos, com a preocupação de analisar, a princípio, o rendimento dos alunos e a defasagem idade-série.

O ideal é considerar os alunos de todas as redes: estadual, municipal e particular, porém é importante, também, construir uma tabela com os dados específicos da rede municipal, para se ter uma ideia mais precisa das iniciativas que cabem ao município.

Quadro 10. Matrícula do Ensino Fundamental do Município Itiúba, por idade e série<sup>5</sup>, Rede Municipal, (2014)

<sup>5</sup>Cálculo de defasagem - Matrícula com defasagem / total da matrícula por série.

<b>Idades</b>	<b>1º ano</b>	<b>2º ano</b>	<b>3º ano</b>	<b>4º ano</b>	<b>5º ano</b>	<b>6º ano</b>	<b>7º ano</b>	<b>8º ano</b>	<b>9º ano</b>	<b>Total</b>
6 anos	459									
7 anos		484								
8 anos			673							
9 anos				661						
10 anos					695					
11 anos						785				
12 anos							595			
13 anos								517		
14 anos									549	
15 anos										<b>5.418</b>
+ de 16 anos										
Nº de alunos total em defasagem										
% em defasagem										

**Fonte:** Secretaria Municipal de Educação, 2014.

Quadro 11. Taxas de Rendimento - Rede Estadual

<b>SÉRIE / ANO</b>	<b>Ano</b>	<b>Taxa de Aprovação</b>		<b>Taxa de Reprovação</b>		<b>Taxa de Abandono</b>	
		<b>Urbana</b>	<b>Rural</b>	<b>Urbana</b>	<b>Rural</b>	<b>Urbana</b>	<b>Rural</b>
	2008	66	-	27,7	-	6,3	-
	2009	-	-	-	-	-	-

1ª Série / 2º ano do EF	2010	-	-	-	-	-	-
2ª Série / 3º ano do EF	2008	-	-	-	-	-	-
	2009	84	-	8	-	8	-
	2010	-	-	-	-	-	-
3ª Série / 4º ano do EF	2008	69,2	-	30,8	-	0	-
	2009	79,3	-	13,8	-	6,9	-
	2010	-	-	-	-	-	-
4ª Série / 5º ano do EF	2008	89,3	-	3,6	-	7,1	-
	2009	82,6	-	8,7	-	8,7	-
	2010	88	-	12	-	0	-

Ex.:  $91/301 \times 100 = 30,23$

Cálculo: Matrícula Inicial – (Transferidos + evadidos) = Matrícula final

5ª Série / 6º ano do EF	2008	63,3	-	19,7	-	17	-
	2009	75,8	-	16,8	-	7,4	-
	2010	61,3	-	18,3	-	20,4	-
	2008	76,8	-	9,8	-	13,4	-
	2009	88,1	-	5,9	-	6	-

6ª Série / 7º ano do EF	2010	76,1	-	11,7	-	12,2	-
7ª Série / 8º ano do EF	2008	81,3	-	13,3	-	5,4	-
	2009	88,4	-	4,7	-	6,9	-
	2010	85,5	-	4,6	-	9,9	-
8ª Série / 9º ano do EF	2008	84,1	-	9,5	-	6,4	-
	2009	90,5	-	4,8	-	4,7	-
	2010	82,7	-	7,7	-	9,6	-

Fonte: Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ide/2008,2009,2010/gerarTabela.php>>. Acesso em: 16 jan. 2014.

Quadro12. Taxas de Rendimento - Rede Municipal

SÉRIE / ANO	Ano	Taxa de Aprovação		Taxa de Reprovação		Taxa de Abandono	
		Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
1ª Série / 2º ano do EF	2008	45,8	57,6	33,8	33	20,4	9,4
	2009	72,3	69,1	21,7	27,1	6	3,8
	2010	69,2	73,4	14,5	19,7	6,9	6,9
2ª Série / 3º ano do EF	2008	53	61,7	33,2	28,8	13,8	9,5
	2009	68,8	70,4	21,2	25	10	4,6
	2010	68,8	69,5	14	24,8	5,7	5,7
3ª Série / 4º ano do EF	2008	62	65	13,2	21,8	24,8	13,2
	2009	74,3	74,3	18	20,3	7,7	5,4
	2010	72,3	76	8,6	17,6	6,4	6,4

4ª Série / 5º ano do EF	2008	63,7	68,6	16,7	19,2	19,6	12,2
	2009	71,7	80,6	18,6	13,4	9,7	6
	2010	75	81,1	5,1	13,9	5	5
5ª Série / 6º ano do EF	2008	65,3	54,9	8,2	24,8	26,5	20,3
	2009	71,8	63,1	10,3	17	17,9	19,9
	2010	67,5	63,9	22,3	20,7	15,4	15,4
6ª Série / 7º ano do EF	2008	81,4	68,1	6,6	14	12	17,9
	2009	78,4	83,4	10,5	7	11,1	9,6
	2010	85,7	73,4	7,1	18,1	8,5	8,5
7ª Série / 8º ano do EF	2008	82,8	74,5	2,9	8,5	14,3	17
	2009	83,6	87,4	6,1	0,5	10,3	12,1
	2010	74,1	79,8	13,3	10,6	9,6	9,6
8ª Série / 9º ano do EF	2008	91	78,1	3	6,9	6	15
	2009	78	90,4	7,3	3	14,7	6,6
	2010	75,2	81,1	4,1	7,3	11,6	11,6

Fonte: Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ide/2008,2009,2010/gerarTabela.php>> Acesso em: 16 jan. 2014.

#### 1.2.1.4 Ensino Médio

Com a redemocratização do Brasil e a passagem por uma transformação social representada por uma nova Constituição (1988), a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) estipulou o Ensino Médio com função formativa, etapa de conclusão da Educação Básica.

A Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Médio previu, ao mesmo tempo, que o ensino médio como nível da educação básica pudesse ser ofertado de formas adequadas às necessidades e disponibilidades da população de jovens e adultos de forma a possibilitar condições de acesso

e permanência na escola.

Um dos frutos maiores da reflexão crítica e das iniciativas dos movimentos sociais populares e de educadores democráticos organizados nos Fóruns em Defesa da Escola Pública que participaram do processo Constituinte e da elaboração da nova LDB consistiu na construção de um projeto coletivo destinado a redefinir os objetivos e as atribuições do ensino médio. O projeto de formação humana integral propõe-se a superar a dualidade presente na organização do ensino médio, promovendo o encontro sistemático entre “cultura e trabalho”, fornecendo aos alunos uma educação integrada ou unitária capaz de propiciar-lhes a compreensão da vida social, “da evolução técnico-científica, da história e da dinâmica do trabalho”.

Com essas modificações estruturais, o ensino técnico foi reintegrado ao ensino médio e ambos foram contemplados no Fundo Nacional de Financiamento da Educação Básica (FUNDEB); Foram, também, elaboradas e aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, que sistematizam as principais conquistas democráticas do movimento social organizado. É instituído o decreto n.º 5.840, de 13 de julho de 2006, que estabelece, em âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja, Proeja FIC e Proeja Indígena). O programa Brasil Profissionalizado, outra iniciativa do governo federal, visando a fortalecer as redes estaduais de educação profissional e tecnológica, repassou recursos federais para os Estados investirem em suas escolas técnicas. Criado em 2007, o programa veio possibilitar a modernização e a expansão das redes públicas de ensino médio interligado à educação profissional, uma das metas do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE (Brasil, 2013)

Hoje, quatro formas configuram o oferecimento de Ensino Médio no país: a Regular, a Normal/Magistério, a Integrada à Educação Profissional (Integrado) e a de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Todavia, diversos são os desafios que permeiam o ensino médio nacional: no tocante à aprovação, de cada quatro alunos matriculados, um não tem sucesso em ser aprovado para a série seguinte – ou para concluir o ensino médio. Chama a atenção nas escolas estaduais o fato de que ao aumento de matrículas corresponde um aumento nas taxas de reprovação e a estabilidade nas taxas de abandono, indicando o desafio, já clássico, no sentido do desenvolvimento de políticas para a fixação dessa parcela da juventude que se aproxima da escola.



Quanto aos estudantes com idade entre 15 e 17 anos matriculados no EM, o percentual ainda é baixo (taxa líquida). No período entre 1991 e 2010, a taxa líquida de matrícula dessa faixa etária no EM passou de 17,3% para 32,7%, atingindo 44,2% em 2004 e chegando a 50,9% em 2009. Apesar da variação positiva, configura-se ainda a incompletude do processo de democratização da escola, pois a “outra metade” da juventude ou ainda está no ensino fundamental (34,3%), fruto de reprovações ou ingresso tardio, ou está sem frequentar a escola (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio — PNAD, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística— IBGE, 2010 – Apud Brasil, 2013).

A baixa frequência dos jovens ao EM tem repercussões importantes para a escolarização da população jovem e adulta, com implicações socioeconômicas.

O trabalho é uma questão central para os jovens brasileiros. Não significa, de maneira ingênua, defender o trabalho de adolescentes e jovens, mas ao contrário, implica admitir que a construção da condição juvenil decorre de um complexo de valores sedimentados sob o ponto de vista social e histórico, e que, no Brasil, uma alteração desse quadro deveria ser a expressão de mudanças estruturais mais substantivas que atenuem as profundas desigualdades sociais, submetidas a processos de longa duração,(SPOSITO, 2005, p. 106).

Neste panorama, não se pode pensar um sistema educacional voltado exclusivamente para os adolescentes e jovens que só estudam. São diversas as “juventudes brasileiras” o que demanda experiências curriculares diversificadas.

Está no ensino médio o gargalo mais crucial da educação no Brasil. Esse entendimento vem se generalizando entre pesquisadores e autoridades; o que os preocupa são dados como os da evasão dos estudantes – no primeiro ano ingressam 3,6 milhões de jovens; concluem o curso 1,8 milhão; ou os do IDEB, relacionados ao desempenho dos estudantes, que mostram os matriculados no terceiro ano do ensino médio com nível de conhecimento inferior ao desejado para o último ano do ensino fundamental.

Desinteresse dos alunos, carência de professores, especialmente de Física e de Química, baixa cobertura na faixa etária, dimensão diminuta do ensino técnico – com tudo isso, a expansão do número de brasileiros com formação superior, capazes de atender às necessidades de desenvolvimento do País, parece uma meta de difícil alcance.

A necessidade de um sistema diversificado tem a ver com os interesses diversificados das pessoas; e também com o fato de que a educação básica é muito desigual, e que nem todas as pessoas têm condições de fazer o mesmo tipo de curso médio. Pelo fato de o modelo ser único – o modelo tradicional, acadêmico, ele mesmo com uma série de problemas específicos – parte das pessoas não consegue acompanhar o programa e não chega ao final – ou o que então chega ao final com tantas dificuldades que não tem condições de continuar a estudar e de seguir uma atividade profissional adequada. Temos, assim, um problema de diversificação; e o sistema predominante, que é quase o único que existe, tem vícios e defeitos, decorrentes de seu conteúdo muito formal e do modelo muito antiquado de ensino, enciclopedista. Há uma carga muito grande de cursos em que se pede ao aluno para decorar e repetir certos conteúdos. O sistema não é formativo e está muito condicionado pela competição para a universidade (Schwartzman, 2010).

Em Itiúba, o Ensino Médio é ofertado nos Colégios João Francisco (Distrito de Rômulo Campos) e Ary Silva com um prédio na sede do município e 09 extensões na zona rural (Distritos de Pedra Solta, Ponta Baixa, Pias, Picos, Jacurici da Leste, Alto do São Gonçalo, Bela Vista de Covas, Cacimbas, Serra).

O Colégio Estadual Ary Silva funciona nos três turnos na sede. A clientela é oriunda de todo o município: sede (alunos vindos de escolas municipais e particulares) e povoados (provenientes de cursos regulares e EJA). Oferece os cursos Regular Formação Geral e EJA, Educação de Jovens e Adultos.

O Ensino Médio no município de Itiúba enfrenta os mesmo problemas enfrentados a nível nacional: evasão, distorção idade/série, falta de profissionais com formação inicial, em especial na área de exatas e ciências da natureza; quadro instável de professores, carência de formação continuada, infraestrutura deficiente

Quadro 13. Matrícula Inicial do Ensino Médio no Município Itiúba, por dependência administrativa e localização 2011/2013

Anos	Municipal		Estadual		Privada		Total
	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	
2011	00	00	1.140	185	00	00	1.325

2012	00	00	986	198	00	00	1.184
2013	00	00	1.052	134	00	00	1.186

Fonte: Anuário Estatístico da Educação da Bahia. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ide/2010>>.

Acesso em: 16 jan. 2014 e Diretoria Regional (Direc)

Quadro 14. Taxas de Rendimento do Ensino Médio - Rede Municipal/ Rede Estadual

Fase / Nível		Taxa Aprovação			Taxa Reprovação			Taxa Abandono		
		Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total
1º ano do EM	2008	69	74,7	70,5	7,1	4	6,3	23,9	21,3	23,2
	2009	49,2	61,2	52,2	2,7	0,7	2,2	48,1	38,1	45,6
	2010	65	70,8	66,4	15,9	12,5	15,1	19,1	16,7	18,5
2º ano do EM	2008	77,7	77,8	77,7	5,8	0	4,3	16,5	22,2	18
	2009	70,4	82,3	72,5	6,8	3,2	6,1	22,8	14,5	21,4
	2010	59	82,2	65,6	14,1	5,6	11,7	26,9	12,2	22,7
3º ano do EM	2008	69,5	88,7	73,3	4,1	0	3,3	26,4	11,3	23,4
	2009	64,4	89,7	68,7	6	0	5	29,6	10,3	26,3
	2010	74,3	91,8	78,2	6	0	4,6	19,7	8,2	17,2

Fonte: Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ide/2008,2009,2010/gerarTabela.php>>. Acesso em: 16 jan. 2014.

Quadro 15. (Desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) 2013)

Nível	Ano	Média da prova objetiva	Média Total (Redação e Prova Objetiva)
Rede Federal	2012	-	-
Rede Estadual	2009	437.3	481.27
Rede Municipal	2012	-	-

Fonte: Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ide/2009/gerarTabela.php>>. Acesso em: 16 jan. 2014.

### 2.3 MODALIDADES E DESAFIOS EDUCACIONAIS

### **2.3.1 Educação Especial**

A história da Educação Inclusiva tem como parâmetro a Educação Especial, a qual foi se transformando na medida em que a própria sociedade foi necessitando de se adequar as mudanças sociais, políticas e econômicas de cada época. Neste contexto social, as pessoas com deficiências vêm tentando adquirir seu espaço por meio de através dos movimentos sociais e por instâncias governamentais, que continuam a romper com paradigmas preconceituosos existentes nos diversos segmentos sociais, principalmente na escola.

A Constituição Federal estabelece o direito de atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais a receberem atendimento preferencialmente em escolas regulares de ensino (art. 208,III). A legislação atual dá plena inserção dessas pessoas em todas as áreas da sociedade. Portanto, trata-se de suas questões: O direito a educação, comum a todas as pessoas e o direito de receber essa educação sempre que possível junto com as demais pessoas nas escolas regulares (Brasil, 2002,p. 94).

Conforme registros do PNE (2001, p. 78) a OMS em consonância com Plano Nacional de Educação, estimam que 10% da população têm necessidades especiais.

Essas podem ser de diversas ordens: visual, auditiva, intelectual, múltiplas, distúrbios e conduta e também superdotação ou altas habilidades.

Os direitos destes cidadãos são assegurados pela Constituição Federal Brasileira de 1988 e pelas Políticas Públicas Internacionais e Nacionais, cujo os princípios estão voltados para os direitos de inclusão, os quais asseguram a satisfação das necessidades educacionais de igualdade e cidadania. Tais princípios embutidos na legislação brasileira tende a preservar uma luta contínua, reconhecendo as pessoas com deficiência como cidadãos em condições justas e humanas, de forma que o atendimento a elas oferecido seja realmente condizente aos dispositivos legais, numa escola em que a diversidade seja acolhida como um processo natural e não como um confronto de desigualdades. A Educação Especial no Brasil adquire maior garantia e fortalecendo mais veementemente, nas escolas especiais de Associações, uma vez que o Artigo 60 da LDB/96 vem esclarecer que as mesmas devem receber apoio técnico e financeiro dos poderes públicos, embora o governo não descarte o atendimento educacional especializado preferencialmente, na escola comum.

A complexidade do contexto educacional da Cidade de Itiúba é muito preocupante quando se trata da pessoa com deficiência, pelo fato do Município ser marcado por fortes desigualdades econômico-social.

Uma das diretrizes do Plano Municipal de Educação (PME), a educação inclusiva, procura educar conjuntamente alunos com diferentes necessidades educacionais, como deficientes físicos e portadores de dificuldades psicomotoras. A filosofia por trás dessa ideia é promover a tolerância e o respeito nas escolas desde a mais tenra idade.

O Brasil assume o compromisso de assegurar o acesso das pessoas com deficiência a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e de adotar medidas que garantam as condições para sua efetiva participação, de forma que não sejam excluídas do sistema educacional geral em razão da deficiência de acordo com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU/2006), por meio da Resolução CNE/CEB nº 6949/2009.

Conforme o CNE, por meio da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, estabelece as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, definido no art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também em Centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniados com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

A educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, que promove a defesa dos direitos de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

É válido ressaltar ainda que o objetivo geral da Educação Inclusiva, é a garantia e reestruturação progressiva do sistema educacional voltado para o equacionamento de políticas de educação inclusiva, assegurando a todas as pessoas, escola que reconheça a singularidade,

favorecendo seu desenvolvimento, o exercício da cidadania e a construção da autonomia. Buscando ainda contemplar a transversalidade da educação especial desde a educação infantil; a garantir o atendimento educacional especializado nos núcleos e salas de recursos; a garantia do ensino bilíngue aos alunos surdos, lembrando que a libras é a primeira língua; a participação da família e da comunidade; promover a articulação inter setorial na implantação de políticas públicas voltadas a educação especial; garantir o ensino em Braille aos alunos cegos; disponibilizar o atendimento educacional especial preferencial nas escolas comuns com uma pedagogia diferenciada em sua contraposição para o diferente; garantir ao professor formação continuada voltada ao atendimento especializado (AEE); ampliar o conhecimento dos pais quanto a necessidade educacional especializado dos seus filhos por meio de oficinas e fóruns; oportunizar a inclusão dos familiares de alunos com necessidades educacional especializado por meio de associações, conselhos e comissão de pais. Assim, a promoção das pessoas com necessidades educacionais especiais (PNEE) no Município de Itiúba tem sido desenvolvida de forma gradativa no sentido de incluí-los na rede regular de ensino, sendo que, o atendimento especializado a Educação Infantil e as demais modalidades são aplicadas de forma não sistematizada.

Visto que, a inclusão se traduz pela capacidade da unidade de ensino em dar respostas eficazes à diferença de aprendizagem dos alunos. Ela demanda que a escola se transforme em espaço de trocas, o qual forneça o ato de ensinar e de aprender.

Transformar a escola significa criar as condições para que todos participem do processo de construção do conhecimento independente de características particulares, a inclusão requer também mudanças significativas na gestão escolar, tornando-a mais democráticas e participativa, compreendendo o espaço da escola como um verdadeiro campo de ações pedagógicas e sociais, no qual as pessoas compartilhem projetos comuns. A escola que inclui, valoriza o papel social do aluno, pois repousa sobre o princípio da contribuição.

Deve-se atentar para um dado problema: não se pode, em hipótese alguma, deixar a escola regular como está, sem se preparar para inclusão, apenas por medo, insegurança e despreparo em receber alunos com deficiência, pois esta é a realidade do município de Itiúba, em formação de professores, aquisição de materiais pedagógicos especiais, metodologia adequada, não há garantia de permanência do professor intérprete de libras e tradutor bilíngue.

Falta formação dos motoristas e todos os monitores, articulação e conscientização dos pais para o conhecimento das necessidades (limitações do seu filho) em permanecer na escola de maneira e torna- los autônomos e inclusos no meio social. Sem contar que articulação entre os setores de educação, saúde e ação social, é insatisfatório não viabilizando o atendimento eficaz no município. Bem como, nosso currículo não contempla inclusão e diversidade.

É preciso melhorar a formação do professor, tirar o medo que muitos têm de trabalhar com minorias e capacitá-los para fornecer o material apropriado para a necessidade de cada aluno. O acesso de estudantes com deficiência, por exemplo, coloca em cheque o modelo de ensino atual, pois exige uma maior quantidade de atividades em grupo, fazendo com que os alunos deixem de ser meros espectadores da aula. Conseqüentemente, isso diminui o preconceito entre eles.

Em suma, incluir pessoas com deficiência na rede regular de ensino é construir um planejamento escolar que seja pensando para cada um e para todos, é agir, na condição de professor, em busca do sucesso do aluno, é adotar a avaliação como instrumento principal para a retomada do trabalho. Para que tudo isso possa acontecer efetivamente, nas discussões com a comissão do PME (Plano Municipal de Educação) e EEI (Educação Especial Inclusiva), vê-se a necessidade de incluir na SEDUC (Secretaria de Educação) coordenação técnica de Educação Especial, no município, para oferecer suporte técnico e pedagógico aos professores, coordenadores das escolas/turmas que atendam alunos com necessidades educacionais especiais.

Quadro 16. Matrículas da Educação Especial no Município Itiúba em 2013

	Etapas da Educação Básica				Total
	Ed. Infantil	Séries Iniciais do E. F.	Séries Finais do E. F.	Ens. Médio	
Deficiência visual	9	84	24	-	117
Deficiência mental/intelectual	19	205	42	-	266
Deficiência física	3	26	4	-	33

Deficiência auditiva	5	30	4	-	39
Deficiências múltiplas	1	19	3	-	23
Altas habilidades/superdotação	1	3	1	-	4
Transtornos globais do desenvolvimento	5	26	5	-	36
TOTAL	43	393	83	-	519

Fonte: Secretaria Municipal de Educação, 2014.

### 2.3.2 Política da Alfabetização

As Políticas Públicas voltadas para a alfabetização vem sendo muito discutidas a nível Nacional, Estadual e Municipal. Entretanto, a realidade tem mostrado que os desafios para assegurar o processo integral de alfabetização das crianças até os oito anos de idade, requer um olhar diferenciado e comprometido de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. Ressaltando que alfabetizar perpassa a decodificação de sons e letras, mas entender os significados e usos das palavras em diferentes contextos. Assim, ser alfabetizado é insuficiente para vivenciar plenamente a cultura escrita e responder as demandas da sociedade, ou seja, alfabetizar e letra, são dois processos que devem acontecer simultaneamente. Como ressalta Freire:

(...) A leitura de mundo precede a leitura da palavra, (...) a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (Freire, 1989: 11 e 20)

Nesse contexto, então, os conceitos de letramento e alfabetização, aborda a importância de o professor preparar o indivíduo para a convivência em sociedade, mostrando uma pluralidade de discurso, fazendo uma abordagem mais consciente das variadas formas de uso da língua. Assim, o professor pode transformar a sua sala de aula num espaço de descobertas e construção de conhecimentos.

No entanto, percebe-se a discrepância entre o que é definido nos documentos oficiais com os discursos e a prática, quando não é garantida produção materiais didáticos específicos



para crianças do campo, quilombola, indígenas e de população itinerante, é negado as pessoas portadoras de necessidades especiais o apoio de profissionais especializados para lidar com as especificidade de cada um. Como também, as escolas não garantem tecnologias educacionais de forma divulgada, selecionada e certificada para o público em processo de alfabetização.

Como já citado, o processo educativo, tem sido referencial de muitas discussões e definições de Políticas Públicas na tentativa de melhorar e assegurar o direito de todas as crianças se alfabetizarem até os oito anos de idade. Para tanto, algumas ações vem sendo desenvolvidas em nosso município, de forma branda, porém, já perceptível por meio da equipe pedagógica, gestores escolares, gestor municipal e comunidade em geral. Tendo implementado o Ciclo de Alfabetização, revisando os espaços escolares, a proposta pedagógica, dando ênfase ao lúdico na sala de aula com a utilização de jogos, livros literários e didáticos, preparando assim, o alunado para passar pelo processo das avaliações externas, almejando melhores resultados.

Com proposta da organização dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, o município preocupou-se com a formação de uma equipe pedagógica e de acompanhamento, como também, um coordenador para cada instituição escolar, desenvolvendo ações efetivas para consolidar a alfabetização até o final do terceiro ano. Para não ter um processo fragmentado, percebeu-se a necessidade de um olhar atento para a Educação Infantil oferecendo aos educadores desse segmento a formação continuada assegurando um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos expressivos-motores, afetivo, cognitivo, linguística e sociocultural.

O esforço para uma educação de qualidade tem que está em consonância a abordagem do currículo, este por sua vez, nortear a proposta pedagógica que deve levar em conta a diversidade sócio cultural e as especificidades da comunidade escolar.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados, 1989.

A Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA, voltada para os alunos do 3º ano do Ciclo Inicial de Alfabetização tem como finalidade avaliar os descritores de aprendizagens voltadas para esses alunos. A formação continuada para os professores se dá através do PNAIC

– Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa, através do Governo Federal. Sendo assim o município não disponibiliza uma proposta independente de formação.

### **2.3.3 Educação em Tempo Integral**

Fazendo uma análise dos sistemas educacionais nas últimas décadas, e observando as inúmeras tentativas de ampliação da jornada escolar regular, gostaríamos de verificar alguns pontos importantes relativos à nossa realidade local, sinalizando os avanços e os desafios a serem enfrentados para que a educação em tempo integral se consolide.

Consideramos de grande importância, a ampliação e adequação dos espaços para possibilitar que a jornada ampliada aconteça efetivamente. Investir recursos na formação dos profissionais que atuarão nas áreas previstas no Mais Educação, cumprimento das orientações do Programa, no que se refere a contratação de profissionais com ou em formação na área de atuação, na garantia da alimentação durante todo o ano letivo, aquisição de materiais voltados para as áreas do conhecimento trabalhados pelo programa Mais Educação, bem como, acompanhamento e avaliação das ações da educação em tempo integral. É válido ressaltar a importância e responsabilidade dos gestores escolares e responsáveis pelo EDUCACENSO, em cadastrar os alunos nas atividades do contra turno, como garantia de que os investimentos ocorram de acordo com o número real de alunos.

É necessário pautar as ações de educação integral com base nos índices do IDEB das escolas, norteando assim os gestores a fazer os investimentos destinados à educação com base nas necessidades reais identificadas por meio dos indicadores dispostos.

Reconhecemos um avanço do município na implantação da educação contextualizada e elaboração da Proposta Pedagógica da Educação do Campo e a tendência de ampliação dessa oferta.

Percebe-se que há uma lacuna muito grande no que se refere à oferta de atendimento da educação em tempo integral para os alunos com as deficiências mais graves; estes alunos ficam a margem dessa ampliação de jornada escolar.

Verifica-se também que a oferta de jornada ampliada (ou tempo integral) não atende aos princípios de oferta de programas de saúde; os programas preveem cultura e esportes, porém

negam o direito a política de saúde. Por isso devemos propor parcerias entre as secretarias de educação e saúde para que ações nesta área cheguem a todas as unidades escolares.

Admitimos que embora haja uma tentativa de fazer os alunos permanecerem dentro das escolas por um período igual ou superior a sete horas diárias, precisamos dizer que isso só acontece em algumas escolas do município, onde o programa Mais Educação já funciona, porém, não funciona durante todo o ano letivo. Isso significa que em nossa realidade, a educação em tempo integral precisa ser repensada para se tornar uma constante ação política da educação.

#### **2.3.4 Qualidade da Educação Básica**

A partir das informações fornecidas pelo banco de dados oficiais do MEC e das reflexões dos representantes da educação e sociedade civil aglutinados neste trabalho conclui-se que: Os maiores índices de reprovação são observados nas series iniciais de cada etapa de ensino, a saber: 3º ano do fundamental I; 6º ano do fundamental II e 1ª série do ensino médio. Compreendemos que como causas para tais conclusões, a partir das reflexões suscitadas, são: as causas de reprovação nas séries/anos apresentados perpassam por vários fatores. Observamos a citação de questões relacionadas ao subfinanciamento da educação básica nacional que reflete em toda a estrutura e rede de ensino. A estrutura das escolas que oferecem os diversos níveis e modalidades de ensino e a ausência de parcerias entre a sociedade, família e poder público no sentido de elaboração de um pacto coletivo que direcione as ações e as responsabilidades de cada segmento social no processo educativo dos educandos.

As questões em debate, subsidiadas a partir de experiências reais dos educadores, bem como dos dados oficiais coletados, evidenciam que as disciplinas críticas de aprendizagem são Língua Português e Matemática.

As políticas públicas vigentes são direcionadas a sanarem os desafios educacionais que permeiam a educação básica do nosso município. Ações voltadas para a formação continuada, com parcerias público/privadas que possibilitam ao educador a continuação de seus estudos, no sentido de uma melhor capacitação profissional; programas educacionais de financiamento federal, vinculados ao MEC (FNDE), que incentivam o avanço e a permanência do educando no espaço escolar por meios de ações voltadas para alimentação escolar, suplementação de ensino e aquisição de material didático adequado. Além disso, este município desenvolve as

avaliações internas e externas no sentido de diagnosticar as defasagens de aprendizagem, bem como de direcionar as ações educativas que contemplem as metas pretendidas em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Além do exposto, observamos que as capacitações em áreas específicas oferecidas aos educadores via rede UNEB e o acompanhamento pedagógico desenvolvido pelos coordenadores de área contemplam estratégias que favorecem a melhoria dos componentes curriculares supracitados.

Este município tem buscado adequar o (PPP) Projeto Político Pedagógico, as Diretrizes básicas internas, a Proposta Pedagógica do Município (Educação do Campo e Educação Contextualizada – Lei nº 308/ 2014) e as normas pedagógicas de cada instituição de ensino de acordo com as recomendações dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), configurando cada ação com a realidade local. Ressaltamos que as ações deste município voltadas para a prevenção e combate à violência nas escolas são pontuais e esporádicas, cabendo a necessária sistematização das políticas públicas de prevenção e combate à violência nas escolas para a efetiva articulação dos segmentos educacionais e sociais.

As políticas públicas voltadas para a educação abrangem aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros e estruturais, que permeiam todo o universo de desenvolvimento da educação básica. Atrelados a essas políticas temos os programas de leitura, como o Baú de Leitura, que desenvolve atividades ostensivas de leitura nas escolas, bem como eventos de incentivo à leitura e a produção textual. No aspecto estrutural apontamos a oferta de transporte escolar que viabiliza o deslocamento do educando até a escola com conforto e segurança. Observamos que apesar de termos a quantidade suficiente de veículos para o número de alunos matriculados, contamos com o suplemento de veículos particulares, que apresentam inadequação para o atendimento adequado da clientela, fato que deve ser gradativamente superado, buscando-se uma integral frota de veículos públicos. No viés administrativo o município oferece apoio técnico e financeiro à gestão escolar, orientando os gestores escolares a usarem os recursos de forma adequada, garantindo a participação da comunidade escolar no planejamento e aplicação dos mesmos. Porém essa transparência não ocorre em todos os setores educacionais e ainda existem algumas escolas que não recebem a transferência direta desses recursos.

A leitura e análise dos dados oficiais de aprovação/reprovação deste município nos

revela um quadro estável nos índices dos parâmetros supracitados (aprovação/reprovação), com inexpressiva oscilação tanto nas séries iniciais, como nas séries finais do fundamental. Dentro da mesma análise suscitamos as proposições que pretendem sanar as dificuldades de aprendizagem dos estudantes nas respectivas séries/anos. Tais proposições são direcionadas a uma reestruturação da grade curricular, bem como, uma atualização nos modelos de ensino vigentes, buscando metodologias participativas, que priorizem a participação do educando e sua família nas ações de direcionamento das aprendizagens pretendidas.

Num universo de 67 escolas municipais, atendidas pela Secretaria Municipal de Educação deste município de Itiúba, as avaliações externas representam uma ferramenta importante para a compreensão situacional do sistema educacional do município e de cada escola. A partir dos dados apresentados e do entendimento do que representam a ação dos gestores de toda a rede municipal de educação adquire um caráter coerente, eficaz e resolutivo das demandas apresentadas em atendimento a melhoria da educação. As reflexões feitas por gestores, professores, funcionários, pais de alunos e alunos, a partir dos dados oficiais acerca da qualidade da educação básica, apontam para a necessidade de parcerias entre os diversos segmentos sociais e públicos no sentido de construirmos uma educação inclusiva, integradora e propositora de uma formação integral do cidadão.

As ações educacionais perpassam impreterivelmente pelo financiamento público, fato que determina a dinâmica do desenvolvimento estrutural do sistema educacional. Os recursos repassados aos municípios e às escolas diretamente pelo Governo Federal via FNDE representam o maior percentual de recursos direcionados à educação municipal, havendo uma 'contrapartida' de recursos municipais na razão percentual de 25%. O empenho dos recursos direcionados a educação promovem e viabilizam a implantação e implementação de programas educacionais importantes, tais como o Mais Educação, e outros. A qualificação dos profissionais da educação, professores, coordenadores, gestores, profissionais de apoio, também são fomentados e mantidos com recursos públicos.

Este município conta com uma equipe de coordenadores escolares, que atende às escolas diretamente, e outra equipe de coordenadores de área, que atende aos trabalhos pedagógicos por disciplina/área específicas.

O direcionamento do trabalho pedagógico, desenvolvido pela equipe de coordenação

pedagógica é fundamental para o sistema educacional do município por representar um trabalho orgânico, de contato direto com a escola, com a gestão e o educando, o que viabiliza a coleta de dados para a construção de um quadro educacional real. Esta mesma equipe pedagógica é responsável pelo fomento no sentido de implantação, revisão e execução dos PPP (Projeto Político Pedagógico) escolares em consonância com a Proposta Pedagógica do Município. Ressaltamos que a Proposta Pedagógica do Município, em trâmite ‘revisatório’, tem contemplado a Política de Educação Contextualizada e Educação no Campo.

Ao lado do estabelecimento da equidade, deve vir à adequação da aprendizagem a um padrão mínimo de qualidade, independente da rede a que esteja vinculada (art. 211, § 1º, CF e art. 60, § 4º, ADCT). O aumento da qualidade no processo ensino-aprendizagem deve ser a referência para a Política de Educação estruturada pelo Município. Para enfrentar esta necessidade, o Sistema Municipal de Ensino deve ajustar suas contribuições financeiras ao padrão desejado, para que a União possa exercer a sua função supletiva, através do aumento dos recursos destinados aos programas que visem o combate às fragilidades educacionais do SME, por tanto a Conferência Nacional de Educação – CONAE, aprovou recomendação que os estados e os Municípios devam aumentar o percentual de vinculação dos Recursos de 25% (vinte e cinco por cento) para 30% (trinta por cento) e essa recomendação está sendo seguida na proposta do Plano Municipal de Educação, pois tal recomendação tem sido levada a risca pela Comissão Intergovernamental de Financiamento Para a Educação Básica de Qualidade, criada pelo Art. 12 da Lei do FUNDEB (Lei Federal Nº 11.494/07), como foi aprovado por exemplo em relação a complementação do Piso Salarial Profissional Nacional (Lei Federal Nº 11.738), conhecida como a Lei Piso do Magistério, através da Portaria MEC 484/09 de 28 de maio de 2009, exigindo como critério para assistência financeira da União em relação ao PSPN, que Estados e Municípios tenham como meta o repasse de 30% para os gastos na Educação, coisa que já é comum no Sul e Sudeste e raridade no Nordeste.

Quadro 17. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) no Ensino Fundamental 2005/2013.

Âmbito de	Anos Iniciais do Ensino Fundamental		Anos Finais do Ensino Fundamental	
	IDEB Observado	Meta	IDEB Observado	Metas

Ensino								s						
		2005	2007	2009	2011	2013	2021	2005	2007	2009	2011	2013	2021	
Brasil	Total	3.8	4.2	4.6	5.0	5.2	6.0	3.5	3.8	4.0	4.1	4.2	5.5	
Rede Estadual		2.6	2.6	3.2	3.8	4.0	4.9	2.6	2.7	2.8	2.9	3.1	4.7	
Rede Estadual do seu Município		2.2	2.3	3.3	-	-	4.6	2.8	2.8	3.0	2.5	2.9	4.8	
Rede Municipal do seu Município		2.2	2.9	3.1	3.3	3.2	4.7	-	2.5	2.9	3.2	2.9	4.2	

Fonte: Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ide/2008/gerarTabela.php>>. Acesso em: 16 jan. 2014.

### 2.3.5 Educação de Jovens e Adultos (EJA)

#### Diagnóstico

No município de Itiúba a Educação de Jovens e Adultos está vinculada a Educação Básica, sendo ofertada na rede pública contemplando desde as classes de alfabetização até as séries finais que correspondem aos Eixos Temáticos VI e VII já condizente ao Ensino Médio de responsabilidade da rede estadual.

No cenário educacional brasileiro, os jovens e adultos sempre ficaram à margem quanto à escolarização. Foi somente no final dos anos 40 que se pensou na educação de adultos, sendo implantadas as primeiras políticas públicas nacionais de educação voltados para esse contingente com movimentos de alfabetização disseminado por todo a Brasil. Como “fruto” desse período é criado na década de 1970 o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) que se contrapõe a proposta de educação idealizada através do Movimento Brasileiro de Alfabetização na figura principal de Paulo Freire.

Vale ressaltar que estes eram programas compensatórios com prazo para finalizar não se caracterizando enquanto política pública. E nesse contexto a lei 5.692 de 1971 vem reformular o ensino do 1º e 2º grau e regulamenta o ensino supletivo que tem unicamente a função de resgatar o tempo de escolaridade que devia ter sido realizado na idade regular.

Mas é na Constituição de 1988 que se abre o debate de forma mais intensa com União,

Estados e Municípios para instalação de classes para jovens e adultos, vindo a ser reforçada pela Declaração Mundial sobre Educação Para Todos, aonde se chega à conclusão de que mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade da vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais. Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos a oportunidade de alcançar um padrão mínimo de qualidade de aprendizagem. Por um período Itiúba mantinha algumas classes no noturno denominadas de supletivo, mas ainda não havia diretrizes que norteasse as ações pedagógicas para esse público.

Os sistemas educacionais ainda continuam em processo de aprimoramento, discussão das diretrizes que regem a EJA e Itiúba não foge à regra. O município chegou ao ano 2000 com um alto índice de municípios com o mínimo de instrução/formação.

O quadro a seguir mostrar o número de pessoas e o grau de instrução até o ano 2000.

Tabela 6 - Grau de Instrução da População Itiubense

	2000
Sem instrução ou menos de 1 ano	3.851
1 ano	1.118
2 anos	753
3 anos	681
4 anos	863
5 anos	193
6 anos	80
7 anos	91
8 anos	169
9 anos	43



10 anos	40
11 anos	280
12 anos	3
13 anos	3
14 anos	2
15 anos	12
16 anos	11
17 anos ou mais	2
Não determinados	21

Fonte: INEP/MEC

Analisando os dados percebe-se que do total de 8.216 pessoas entrevistadas, uma grande parcela correspondente a 3851 não tem instrução ou menos de 1 ano de escolarização o que os coloca na posição de analfabetos e outros analfabetos funcionais.

Tornando a discussão mais incisiva e levando em consideração o alto índice de jovens e adultos não alfabetizados, temos um dado que mostra como em duas décadas deu-se o nível de escolarização da população adulta entre 25 e 29 anos num período compreendido de 1991 a 2010, antecedendo o PME 2011-2020.

No quadro abaixo é exposto em dados quantitativos a matrícula da EJA nos anos de 2011, 2012 e 2013.

Quadro 18. Matrícula Inicial na Educação de Jovens e Adultos no município Itiúba, por dependência administrativa e localização (2011/2013)

Anos	Municipal		Estadual		Total
	Urbana	Rural	Urbana	Rural	
2011	121	270	387	72	850
2012	149	353	260	41	803
2013	235	313	273	16	837

Fonte: Anuário Estatístico da Educação da Bahia/ Secretaria de Educação Municipal/ DIREC.

Quadro 19. Nível Educacional da População jovem, 1991, 2000 e 2010

Faixa etária (anos)	Taxa de analfabetismo			% de alunos na escola		
	1991	2000	2010	1991	2000	2010
15 a 17 anos						
18 a 24 anos						

Fonte: Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil. Disponível em:

<<http://www.atlasbrasil.org.br/2013>>. Acesso em: 16 jan. 2014.

É notória uma evidente oscilação quanto a matrícula que no ano de 2012 teve seu menor quantitativo de alunos. É preciso criar novas estratégias para atrair esse público para as escolas do município que ofertam a EJA nos turnos matutino, vespertino e noturno.

O quadro a seguir mostra esse panorama.

Quadro 20. Nível Educacional da População Adulta com mais de 25 anos, 1991, 2000 e 2010. ITIÚBA

Taxa de analfabetismo	1991	2000	2010
25 a 29 anos			
25 anos ou mais	50,6%	39,4%	33,33%
Percentual de Atendimento			
% de 25 a 29 anos na escola			

Fonte: Atlas de Desenvolvimento Humano do Brasil. Disponível em:

<<http://www.atlasbrasil.org.br/2013>>. Acesso em: 16 jan. 2014

Em vinte anos há um decréscimo da população analfabeta, chegando em 2010 com uma média de 33, 33%. Mas esses dados não refletem em si garantias de uma educação de qualidade que priorize os anseios da demanda.

Nesse ínterim, podemos observar diversos fatores que tornam a EJA uma modalidade que apresenta trajetórias inconstantes, seja no nível de escolarização do seu público alvo, seja na permanência dessa clientela na escola. Ainda há outros agravantes como ausência de especificidade na formação dos educadores da EJA, que vem sendo identificado como um dos principais problemas dessa área, pois a interferência de fatores como condições de trabalho, orientação qualificada, disponibilidade e adequação de recursos (espaço, tempo, materiais didáticos) são essenciais para a qualidade dessa educação.

Outro fator é a evasão escolar que se interpõe e se relaciona com a idade e vivências sociais e culturais dos educandos contribuindo para o abandono dos

### **Diretrizes**

No decorrer de sua concepção e estruturação EJA vai ganhando força com diversos movimentos que enaltecia a importância de alfabetizar jovens e adultos dando-lhe oportunidade de ter acesso à educação.

Assim, a Constituição Federal de 1988 no artigo 208 assegura ser direito do cidadão e dever do estado promover educação para os que não tiveram acesso na idade própria.

A escolarização de jovens e adultos foi reconhecida como modalidade de ensino em 1996 com a LDB nº 9394/96, onde destina uma seção exclusiva para a Educação de Jovens e Adultos.

No ano 2000, é criada as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, resolução CNE/CEB 01 de 05/07/2000, onde foram traçadas os preceitos que deve reger o ensino nas classes de jovens e adultos.

No município de Itiúba a oferta de EJA está alicerçada a legislação nacional e estadual, visto que, o município ainda está em fase de regulamentação de sua própria política de educação para esse público. Portanto, a distribuição é feita da seguinte forma:

**Eixos I, II, III** – (corresponde às séries iniciais 1º ao 5º ano) – classes de alfabetização;

**Eixos IV e V** - (corresponde às séries finais 6º ao 9º ano)

Então, esses são marcos importante na formação e qualificação docente, pois determinam a formação continuada específica de professores com saberes disciplinares, competências, estratégias de ensino, linguagens e textos adequados às experiências culturais e sociais dos jovens e adultos, seus interesses e possibilidades de aprendizado.

## **2.3.6 Educação Profissional de Nível Médio**

### **2.3.6.1 Educação do Campo e Quilombola**

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases, art. 26 “Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino

e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”, este artigo é complementado pelo 28, que diz, “Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente”. Amparados por esta legislação e pelas Diretrizes Operacionais da Educação do Campo as lutas sociais foram fortalecidas em busca de uma Educação do Campo de qualidade que prime pela equidade e respeito as particularidades das populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

O Município de Itiúba no último censo-2010 registrou uma população de 38.413 habitantes segundo o IBGE, deste número 26.414 habitam da zona rural, partindo deste dado o município apresenta características rurais, onde seu povo tem uma raiz cultural e um jeito de viver e trabalhar próprio, o que inclui diferentes maneiras de ver o tempo, o espaço, o meio ambiente, e de se relacionar com eles. Por apresentar esta especificidade o município instituiu a Lei 308, que define as diretrizes básicas da política municipal de educação contextualizada e de educação do campo.

Segundo o MEC, o Brasil apresenta mais de 70 mil escolas rurais, sendo que a maioria delas se localizam no norte e nordeste. Apresenta também, problemas quanto à formação dos professores: 30% dos profissionais que atuam no campo não têm Ensino Superior. No entanto, observam-se recentes avanços da educação rural, entre eles podemos citar o Programa Nacional do Campo – PRONACAMPO, projeto do MEC, criado em 2012.

No Município de Itiúba, na área de educação, de acordo com os dados fornecidos pelo MEC/INEP, contamos com 12 espaços para funcionamento de Creches, sendo 09 localizados na zona rural, 67 escolas públicas municipais, destas 54 estão localizadas na zona rural, 01 onde funciona a Escola de Música e 01 onde funciona a escola de Educação Especial.

Ressaltamos, ainda, que das 54 escolas localizadas na zona rural, 04 estão localizadas em áreas de reforma agrária, 04 em áreas de fundo de pasto, e algumas em áreas ribeirinha e pesqueiros.

O Município conta ainda com 03 escolas estaduais e 09 extensões, sendo que uma destas atende ao ensino fundamental na modalidade Família Agrícola em regime da Pedagogia da Alternância.

As escolas do Campo no município são distribuídas em nove zonais, cada uma destas possui uma escola núcleo (escolas sedes) e ramificações (escolas 'isoladas') que regionalmente, se situam na mesma localidade. Ainda que estas escolas estejam distribuídas em zonais, a maioria destas fica distante uma da outra, e, por conseguinte, distante do centro urbano da cidade, o que tem acarretado alguns problemas de cunho político-pedagógico e administrativo. Uma destas problemáticas é que parte dos professores da zona rural mora na cidade, e por falta de estradas em boas condições e transporte, se torna grande a dificuldade dos professores com relação ao acesso a estas escolas. Situações também vividas pelos educandos que necessitam de transporte para chegarem à escola e em períodos chuvosos correm riscos reais de acidente ou muitas vezes não conseguem chegar às unidades escolares, e ainda há alguns alunos que não são assistidos pelo transporte escolar, necessitam andar alguns quilômetros, principalmente aqueles que estudam nas escolas 'isoladas' (da Educação Infantil ao 5º ano).

Outro aspecto a ser observado nas escolas do Campo (zona rural) é a sua infraestrutura. Apesar de ter melhorado a estrutura física de alguns prédios escolares, na grande maioria, ainda percebe-se a necessidade de construção, de ampliação, de reformas, de reestruturação e adequação tanto física como de mobiliário, além da implantação de sistema de captação e armazenamento de água e rede de saneamento básico.

No que se refere ao número de professores, este tem suprido as necessidades do município, contudo a maioria dos docentes que atua nas séries finais do Ensino Fundamental possui ensino superior, porém não possui licenciatura nem habilitação nas áreas de atuação. Os coordenadores que atuam no município são em sua maioria professores concursados, outros são contratados pelo município, mesmo sem cursos específicos para desenvolver o trabalho pedagógico (curso de Coordenação Pedagógica) fazem a diferença no trabalho das escolas, uma vez que estes já conhecem a realidade e a necessidade das mesmas, com mais clareza, pois geralmente atuam ou atuaram na escola como professores.

A Educação do Campo é uma discussão ampla e necessária, são grandes os desafios que perpassam desde os aspectos financeiros, político-pedagógico e administrativo. O Município de

Itiúba dispõe da Lei nº 308/2014 que define as diretrizes para a Educação Contextualizada do Campo, com base na qual, está sendo construída a Proposta Pedagógica, pois entende que história de lutas por uma educação básica do campo de qualidade é recente, tendo em vista que os grandes movimentos que lutam por esta causa se destacaram a partir da década de 70, mas ainda assim, são notórios os avanços que esta discussão alcançou no âmbito educacional, uma delas, é o espaço de debate dentro do Plano Municipal de Educação. No entanto, é preciso que a comunidade escolar do campo, desde a família à Secretaria Municipal de Educação, construa e execute de fato uma proposta de educação que atenda às necessidades da educação do campo, observando seus aspectos peculiares, dentre outros: um calendário específico, que respeite a necessidade do campo, como suas festas, produção, época das chuvas; um currículo que atenda às necessidades do homem do campo, ressaltando as características regionais e locais no que se refere à economia e cultura; uma organização escolar que observe todas estas demandas e peculiaridades contidas na educação do campo.

### **2.3.6.2 EDUCAÇÃO QUILOMBOLA**

O termo *quilombo*, no discurso das autoridades coloniais e posteriormente no período imperial, era usado para caracterizar a habitação de negros fugidos do sistema escravista. Entretanto, esse termo encobre variados contextos de resistência de africanos e descendentes na formação e defesa de territórios étnicos, surgidos a partir de terras doadas, compradas ou abandonadas, entre outras origens, Segundo O'Dwyer (1995).

Em consequência da criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais que estabelece a inclusão de conteúdos sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira no currículo e orienta novas práticas e atitudes pedagógicas no processo de formação nacional. As comunidades remanescentes de quilombos possuem dimensões sociais, políticas e culturais significativas, com particularidades no contexto geográfico brasileiro, tanto no que diz respeito à localização, quanto à origem. É preciso ressaltar e valorizar as especificidades de cada área de remanescente, quando do planejamento e execução de ações voltadas para o desenvolvimento sustentável das mesmas.

Existem vestígios de comunidades remanescentes de quilombos no município, porém, nunca foram consideradas em suas especificidades, necessita-se de um estudo aprofundado, no

sentido de caracterização étnica. Nessas localidades as unidades educacionais estão longe das residências dos alunos e as condições de estrutura são precárias, poucas possuem água potável e as instalações sanitárias são inadequadas, a maioria dos professores não é capacitada adequadamente, nessas localidades, alguns profissionais do magistério ministram aulas para turmas multisseriadas. Poucas comunidades têm unidade educacional com o ensino fundamental completo.

Tendo em vista que, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) busca ampliar e melhorar a oferta de educação básica; o MEC, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) oferecem apoio técnico e financeiro aos municípios que possuem áreas de remanescentes de quilombos. Atender à diversidade étnica no meio rural é mais difícil. Por isso, o esforço precisa ser ainda maior. Paralelamente, as famílias precisam ser orientadas para que possam cuidar e educar melhor de suas crianças, apoiando seu desenvolvimento. A proposta é inserir nos currículos escolares temas que sejam de interesses comuns aos quilombolas, como terra, territorialidade e identidade, levando essa realidade aos estudantes, como também de preservar de forma permanente os contextos, costumes e estruturas existentes nessas comunidades.

O termo quilombo não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Também não se trata de grupos isolados ou de uma população estritamente homogênea. Da mesma forma nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados, mas, sobretudo, consistem em grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos e na consolidação de um território próprio. A identidade desses grupos também não se define pelo tamanho e número de seus membros, mas pela experiência vivida e as versões compartilhadas de sua trajetória comum e da continuidade enquanto grupo. Neste sentido, constitui grupos étnicos conceitualmente definidos pela antropologia como tipo organizacional que confere pertencimento através e normas e meios empregados para indicar afiliação ou exclusão, (O'DWYER, 1995, p. 20).

O conceito de Quilombo ainda está restrito às denominações de núcleo de escravo fugido; esconderijo de escravo no mato; habitação clandestina; comunidade negra rural; grupos sociais descendentes de escravos africanos. E, é esta visão estereotipada sobre a representação

do segmento negro que ignora o conhecimento científico, técnico, linguístico, estético e a visão de mundo dos africanos e afro-brasileiros. Urge pensarmos nestas comunidades como grupos que resistiram ou manifestamente se rebelaram contra o regime escravista e formou territórios independentes onde a liberdade e o trabalho comum passou a constituir símbolos de liberdade, autonomia, resistência e diferenciação do regime de trabalho escravista.

Cabe aos educadores à árdua tarefa ética de mudar esse equivocado paradigma secular tendo agora uma visão mais ampla sobre esses grupos que ultrapasse a simples questão fundiária e considere os aspectos étnicos, históricos, antropológicos e culturais. A bagagem cultural africana é também matriz importante na formação do povo brasileiro.

A implementação das Leis 10.639/03, Lei 11.645/2008 e 12.288/10, não se restringe ao espaço escolar das comunidades quilombolas, todavia, os esforços para a garantia de uma educação que contemple as particularidades étnicas, culturais e políticas dessas comunidades é uma das formas de cumprimento da lei, uma vez que a sua trajetória histórica constitui o exemplo da resistência/persistência da cultura afro-brasileira na região. Portanto, a estruturação e o acompanhamento da educação quilombola e a implementação das Leis em todo o sistema público de ensino devem ser entendidas como ações interdependentes. Há um longo caminho a percorrer, tanto no sentido de romper o silêncio e a invisibilidade histórica que acompanham a trajetória dessas comunidades, como reconhecer a importância da cultura afro-brasileira e a longa história de luta dos afro-brasileiros por dignidade e cidadania.

## **2.4 Educação Superior**

Dentre vários problemas enfrentados pela sociedade brasileira, nordestina, baiana e em especial itiubense podemos citar o elevado índice de desemprego, principalmente entre os jovens, a baixa escolaridade média da população e a desigualdade excludente. Os problemas não são isolados, mas relacionam-se entre si, e, segundo as experiências exitosas de diversos países, é a educação o fator determinante para os demais fatores sociais.

### **2.4.1 Ensino Superior**

Há no Município de Itiúba uma média considerável de estudantes que concluíram o ensino médio que ocupam as vagas do ensino superior, os demais estão fora da academia por



falta de condições financeiras e de políticas de inserção neste espaço. Devendo o município definir projetos e políticas que possibilitem a formação em nível superior a exemplo de convênios e parcerias com universidades para implantação de cursos locais quando possível e quando não garantir os meios de acesso e permanência do aluno em outras localidades oferecendo por exemplo: a bolsa – estudo para custeio ou seja despesas básicas como: transporte, alimentação, moradia e outros. Afim de que esta população possa se formar em cursos que contemplem a necessidade, diversidade do município com vistas a garantir maior qualidade da educação no campo, indígena e quilombola, Educação Especial e outras demandas não oferecida nesse município mas requeriam competências e habilidades específicas para o cumprimento do currículo proposto do PME.

O Município tem demanda para os cursos de nível superior. Atualmente o governo Municipal disponibiliza algum apoio somente aos estudantes /professores que cursam nível superior oferecendo transporte e bolsas e dispensa do trabalho. Os demais alunos/não professores oferta apenas o transporte para o município próximo.

No Município só existem núcleos de formação superior da Rede Privada. A nível de região oferta além da rede privada a rede Estadual – UNEB – Universidade do Estado da Bahia; rede UNIVASF. Contudo a oferta de cursos ainda não contemplam as demandas locais requerendo informações em outras regiões porque não há também neste município oferta de cursos na modalidade a distância (EAD).

Ressalta-se que além de auxílio transporte para a microrregião, alimentação e moradia a outras regiões, esse município deve ofertar bolsa estudo completa universidade e despesas aos 30 melhores alunos municipais e mais necessitados integrantes do Programa Bolsa Família com renda inferior e ½ salário mínimo por família a cada 4 anos com o compromisso desses referidos alunos trabalharem para o município ao menos pelos primeiros dois anos após sua formação de o compromisso desse município do curso com este aluno é com período integral do curso que deve ser cumprido no referido tempo pelo aluno que caso ultrapasse o tempo proposto pelo curso deve custear suas próprias despesas.

Uma das maiores demandas da comunidade escolar é a graduação em áreas específicas de formação de professores almejando a população pelos referidos cursos que habilitem os profissionais da educação em suas respectivas áreas de atuação cabendo ao município

estabelecer parcerias com as referidas Universidades citadas acima para garantir o desenvolvimento científico e tecnológico dos profissionais da educação que os habilitem de forma a desenvolver no educando as novas habilidades requeridas pelo mercado de trabalho e atender os desafios da sociedade Contemporânea.

## **2.5 Valorização dos Profissionais da Educação**

A educação precisa ser entendida como um dever do Estado Democrático que proporcione a todos o acesso à educação pública, gratuita, laica, integradora e de qualidade; uma educação que garanta o princípio da liberdade de ensinar e de aprender, como um direito essencial; que se contraponha ao individualismo, que pressupõe a reafirmação das diferenças culturais, étnicas e de gênero; uma educação que forme indivíduos críticos, plenamente desenvolvidos e aptos a exercer a plena cidadania.

É nesse contexto que o Município de Itiúba não pode abdicar do seu papel de dar ênfase à qualidade da educação tendo como princípio fundamental a valorização de todos os profissionais que atuam diretamente na área da educação: os professores, coordenadores pedagógicos que exercem atividades de ensino e de aprendizagem e os que atuam em atividade-meio necessárias ao funcionamento administrativo nas unidades técnicas das Secretarias Municipal de Educação e nas unidades escolares.

O Plano Municipal de Educação que tem a competência de formular políticas para a organização e o fortalecimento dos sistemas de ensino, deve também delinear as metas e os caminhos, definir os objetivos e as diretrizes para a concretização desses anseios.

Remetemo-nos ao que preconiza o Plano Nacional de Educação, quando destaca que a valorização dos trabalhadores em educação, especialmente os que atuam na docência, só poderá ser obtida através da formação inicial e continuada, das condições apropriadas de trabalho, de jornada compatível, de remuneração condigna, da carreira baseada na titulação e na evolução funcional.

Essas são questões que são indissociáveis e indispensáveis para a melhoria da qualidade da educação.

A Constituição Federal, no seu art. 121 define que a União deve destinar 18% (dezoito

por cento) e o Distrito Federal, os Estados e Municípios são obrigados a investir, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) da receita líquida resultantes de impostos para a manutenção e desenvolvimento do ensino.

No cenário atual, com a sanção da Lei nº. 11.494, em 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, criada para substituir a Lei 9424/96 – FUNDEF -, retoma o conceito sistêmico de educação, abrangendo todo o ensino básico nos diferentes níveis e modalidades e também cria mecanismos de valorização profissional com o Piso Salarial Profissional Nacional - PSPN.

O FUNDEB, em vigor desde o dia 1º de janeiro de 2008 e com vigência até 2020 por Medida Provisória, estabelece que o mínimo de 60% do valor anual dos recursos do FUNDEB deve ser destinado à remuneração dos profissionais do magistério em efetivo exercício na educação básica pública (regular, especial, indígena, supletivo), entretanto, não há impedimento legal na sua destinação, de forma integral, para este fim.

Por outro lado, a Lei também diz que a parcela restante do FUNDO, de no máximo 40%, deve ser aplicada nas ações de manutenção e desenvolvimento do ensino, podendo abranger não só os profissionais do magistério, mas os demais profissionais da educação que desenvolvem atividades de natureza técnica administrativa.

Em relação aos profissionais de educação em atividade caracterizada de magistério na efetiva docência, conforme prevê a LDB, o Município de Itiúba tem se caracterizado pela luta da valorização no que diz respeito ao Plano de Carreira e Remuneração dos Servidores do Magistério. É importante considerar que o aumento do padrão de qualidade de ensino, a valorização e profissionalização dos servidores do magistério, devem ocorrer de acordo com as Diretrizes Nacionais e o Plano de Carreira e Vencimento do Magistério do município mediante:

- Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- Progressão baseada na titulação e no desempenho;
- Piso salarial profissional que se constitua em remuneração condigna;
- Vantagens financeiras em face do local de trabalho e clientela;
- Estímulo ao trabalho em sala de aula;

- Capacitação permanente e garantia de acesso a cursos de formação e atualização;
- Jornada de trabalho que incorpore os momentos diferenciados das atividades docentes.

A Prefeitura Municipal de Itiúba já vem realizando concurso público para o Magistério com exigência de formação em graduação plena.

Paralelo a isso promoveu a formação inicial para professores que já pertenciam à rede e que tinham apenas formação em nível médio na modalidade normal, garantindo a estes a formação em nível de graduação em Pedagogia, credenciando, com isso, os profissionais da educação à progressão na carreira e a melhoria no desempenho profissional.

Do ponto de vista da política salarial dos profissionais do Magistério, o Município, preocupado com a valorização dos profissionais de educação que passa, necessariamente, pela garantia de uma remuneração digna e capaz de atender às reais necessidades destes, vem garantindo o cumprimento do Piso Nacional. Entretanto, é importante salientar que o fato de os salários estarem sendo recompostos, 5% acima do Piso Nacional, não significa que o mesmo esteja mantendo o padrão de vida dos servidores do Magistério.

Contudo, o município deve observar e contemplar não só os profissionais integrantes da carreira do magistério, mas também os demais profissionais – secretário escolar, agente administrativo, merendeira, porteiro, auxiliar de ensino com Plano de Carreira, estes profissionais que também interagem com os alunos e, por conseguinte, no processo educativo, uma vez que a escola deve ser pensada para além dos alunos e dos profissionais do magistério. Para tanto, será necessário promover a formação desse segmento, e o Governo Federal, através do MEC/SEB, instituiu em 2005, um programa piloto em cinco estados chamado PROFUNCIÓNÁRIO, onde oferece cursos para esses trabalhadores que exercem funções administrativas nas Escolas Públicas de Educação Básica.

Torna-se indispensável para assegurar à população brasileira, o acesso pleno à Cidadania e a inserção nas atividades produtivas que permitam a elevação constante do nível de vida, constituindo-se em compromisso da Nação. Esse compromisso, entretanto, não poderá ser cumprido sem a valorização do Magistério, uma vez que os docentes exercem um papel decisivo no processo educacional.

A valorização do Magistério implica, então, nos seguintes requisitos:

- uma formação profissional que assegure o desenvolvimento da pessoa do educador enquanto cidadão e profissional, o domínio dos conhecimentos objeto de trabalho com os alunos e de métodos pedagógicos que promovam a aprendizagem;
- um sistema de educação continuada que permita, ao professor, um crescimento constante de seu domínio sobre a cultura letrada, dentro de uma visão crítica e da perspectiva de um novo humanismo;
- jornada de trabalho organizada de acordo com a jornada dos alunos, concentrada num único estabelecimento de ensino e que inclua o tempo necessário para as atividades complementares ao trabalho em sala de aula;
- compromisso social e político do magistério;
- incentivo às produções e experiências exitosas dos profissionais do magistério.

A formação continuada assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e mais profundos na sociedade moderna. Este Plano, portanto, deverá dar especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação. Quanto à remuneração, é indispensável que níveis mais elevados correspondam a exigências maiores de qualificação profissional e de desempenho.

Este Plano estabelece diretrizes para a formação dos profissionais da educação e sua valorização. Para formação dos profissionais de educação e sua valorização, diretrizes políticas são definidas, devendo ser regidas, em quaisquer de seus níveis e modalidades, aos seguintes princípios:

- a. sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados na educação básica, bem como nos conteúdos especificamente pedagógicos;
- b. ampla formação cultural;
- c. prática docente como foco formativo;
- d. contato com a realidade escolar desde o início até o final do curso, integrando a teoria à prática pedagógica;
- e. pesquisa como princípio formativo;

- f. domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e acesso às mesmas, visando à integração à prática do magistério;
- g. análise dos temas atuais sócio-cultural-político-econômicos de forma contextualizada;
- h. inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia nos programas de formação;
- i. trabalho coletivo interdisciplinar;
- j. vivência, durante o curso, de formas de gestão democrática do ensino;
- k. desenvolvimento do compromisso social e político do magistério;
- l. conhecimento e aplicação das diretrizes curriculares nacionais e estaduais dos níveis e modalidades da educação básica.

A formação inicial dos profissionais da educação básica deve ser responsabilidade, principalmente, das instituições de ensino superior, públicas ou privadas, nos termos do art. 62 da LDB, nas quais as funções de pesquisa, ensino e extensão e a relação entre teoria e prática podem garantir o patamar de qualidade social, política e pedagógica que se considera ideal. As instituições de formação em nível médio (modalidade Normal), que oferecem a formação admitida para atuação na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, preparam os profissionais.

A formação continuada do Magistério é parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação e visará à abertura de novos horizontes na atuação profissional. Quando feita na modalidade de Educação a Distância, sua realização incluirá sempre uma parte presencial, constituída, entre outras formas, de encontros coletivos, organizados a partir das necessidades expressas pelos professores. Essa formação terá como finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, ético e político do profissional da educação.

A formação continuada dos profissionais da educação pública deverá ser garantida pela Secretaria Municipal de Educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas como ação permanente e a busca de parceria com universidades e instituições de ensino superior.

A educação escolar não se reduz à sala de aula, através dela processa-se uma ação articulada entre todos os agentes educativos - docentes, técnicos, funcionários administrativos e de apoio que atuam na escola. Por essa razão, a formação dos profissionais para as áreas técnicas e administrativas deve esmerar-se em oferecer a mesma qualidade apresentada pelos cursos destinados ao Magistério.

Em um planejamento estratégico da educação, os recursos humanos merecem uma atenção especial. A ação pedagógica não é isolada, devendo haver uma interação constante entre necessidades e possibilidades referentes ao processo de conhecimento pelos alunos, sendo fundamental a intervenção do professor. Aliada ao compromisso com o trabalho, uma maior qualificação do professor produzirá, certamente, melhores resultados. Uma caracterização da situação existente no município é imprescindível para a proposição de ações futuras que favoreçam a melhoria do desempenho docente. Seguem como exemplo as tabelas:

Quadro 21. Funções docentes por Etapas e Modalidades da Educação Básica – Rede Municipal (2010)

Etapas e Modalidades da Educação Básica	Funções Docentes <sup>6</sup>					
	C/Lic	C/Gr	C/EM	C/NM	S/EM	Total
Regular – Creche	6	6	1	28	-	<b>35</b>
Regular - Pré-Escola	-	-	3	29	-	<b>32</b>
Regular - Anos Iniciais do Ensino Fundamental	12	12	14	165	4	<b>195</b>
Regular - Anos Finais do Ensino Fundamental	11	11	19	140	3	<b>173</b>
Educação de Jovens e Adultos - Anos Iniciais do Ensino Fundamental/Presencial	2	2	-	9	-	<b>11</b>
Educação de Jovens e Adultos - Anos Iniciais do Ensino Fundamental/Semipresencial	-	-	-	-	-	-

Educação de Jovens e Adultos - Anos Finais do Ensino Fundamental/Presencial	2	2	5	17	-	<b>24</b>
---	---	---	---	----	---	-----------

Fonte: Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ide 2010>>. Acesso em: 16 jan. 2014

Quadro 22. Número de professores e coordenadores da rede Municipal, Estadual e Particular em 2013.

Profissionais do Magistério	Educação Infantil			Ensino Fundamental			Ensino Médio			total
	Estadual	Municipal	Particular	Est	Mun.	Part.	Est.	Mun.	Part	
Professores	-	111	08	-	412	08	20	20	-	579
Coordenadores	-	02	01	-	20	-	01	10	-	34

Fonte: Secretaria Municipal de Educação e Diretoria Regional (Direc) 2014.

Quadro 23. Profissionais em educação, por nível de escolaridade na Rede Municipal em 2013

Cargos	Nº	Nível da Escolaridade			
		Ensino Fundamental Incompleto	Ensino Fundamental Completo	Ensino Médio Completo	Outros
Merendeira					
Vigilante					
Serviços Gerais					
Secretário Escolar					
Porteiro					
Outros					

Fonte: Secretaria Municipal de Educação, 2014.

<sup>6</sup>Legendas para funções docentes: C/Lic - com Licenciatura; C/Gr - com Graduação; C/EM - com Ensino Médio; C/NM - com Normal Médio; S/EM - sem Ensino Médio.

Quadro 24. Profissionais em educação, por situação funcional na Rede Municipal em 2013



Cargos	Nº	Situação Funcional					Tempo exercido no cargo
	Total	Servidor Público	Concursado CLT	Contrato Temporário	Terceirizado	Outro	
Merendeira							
Vigilante							
Serviços Gerais							
Secretário Escolar							
Porteiro							
Outros							

**Fonte:**Secretaria Municipal de Educação, 2014.

O município não dispõe dos dados dos quadros 22 e 23.

## 2.6. Gestão Democrática do Ensino Público

A oferta democrática do ensino público e de qualidade se faz através de espaços com infraestrutura e condições de acesso e permanência, autonomia política, financeira e administrativa, participação social e responsabilidade administrativa e autocontrole. Portanto, implica em gestão compartilhada, em nomeação de diretores e coordenadores pedagógicos mediante critérios de meritocracia elaborados com a participação maciça da comunidade escolar, da sociedade civil organizada e dos conselhos, e tendo como instrumento um sistema misto (participação da comunidade; projeto de gestão; provas de títulos e formação em gestão); PPP- (Projeto Político Pedagógico), em unidade executora própria, conselho escolar que efetivamente exerça controle social.

Os Conselhos Escolares são compostos por representação dos seguimentos, a saber: professores, pais de estudantes, estudantes, pessoal de apoio, da comunidade e o diretor. Dentre as atribuições estão às tomadas de decisões sobre como aplicar os recursos da escola, e sobre

como resolver os problemas de gestão da escola. Num determinado momento o município designou um funcionário para fazer um trabalho de sensibilização e articulação das escolas que resultou na composição de Conselhos Escolares em todas as escolas do município. Mesmo as escolas de uma única turma se juntaram com outras e constituíram Conselhos Escolares consorciados.

Durante algum tempo os conselheiros escolares receberam capacitação mensal ministrado pelo funcionário designado pela Secretaria e atuaram na conquista de melhorias para suas respectivas escolas. Entretanto depois de algum tempo o município parou de oferecer essa formação e muitos Conselhos Escolares pararam de funcionar. Na atualidade poucos Conselhos Escolares estão atuantes. Desse modo o único estímulo que o Município vem dando para o funcionamento dos conselhos escolares e Municipais se materializa na adesão do Curso Formação Pela Escola do FNDE que vem sendo oferecido desde o 2º semestre de 2014. Todavia, os Conselhos Municipais a começar pelo de educação não tem funcionamento autônomo (aspecto financeiro), devido à falta de recursos e estrutura própria. Nesse sentido faz se necessário estudar meios de construir os espaços de participação democrática não só no âmbito dos Conselhos Escolares, mas também dos Conselhos Municipais que hora dividem um espaço alugado pela prefeitura através da Secretaria de Ação Social para abrigar a “Casa dos Conselhos” e dispõem de computadores e uma impressora, mas não tem telefone ou meio de transporte, e precisam de uma sede própria, além de espaços mais amplos que possibilite maior participação da comunidade nas reuniões destas entidades. Além de formação continuada para todos os conselheiros.

Na atualidade não existe nenhuma ação efetiva por parte do município que estimulem o fortalecimento dos grêmios estudantis e associações de pais e mestres. Desse modo o espaço para o funcionamento de tais mecanismos de participação social fica a cargo da própria diretoria da escola e comunidade escolar. Precisa-se de sensibilização, formação e articulação continuada dos grêmios estudantis e associações de pais e mestres, a partir da ação das próprias escolas comunidades e sindicatos e conselho que encontrarão nestas organizações parceria e reforço.

O Município encontra-se carente da realização de estudos e pesquisas que analisem a necessidade de articulação entre formação, currículo, pesquisa e mundodo trabalho que considere as necessidades econômicas, sociais e culturais locais e possibilite ao processo de

escolarização efetivar-se como estratégia de convivência com a semiaridez e sustentabilidade local. Pois, nem mesmo os estudos feitos pelos professores e gestores como exigência para adquirirem seus títulos de formação em nível superior são aproveitados como subsídios para reflexões pela gestão municipal. Neste aspecto é forçoso que o município realize um estudo profundo de caracterização de suas manifestações diversidades e identidades culturais, étnico-raciais; suas fragilidades e potencialidades econômicas, sociais e ecológicas. Que servirá como parâmetro norteador para a implementação de suas políticas educacionais, sobretudo as de formação de educadores e gestores educacionais.

Não é do nosso conhecimento que o município recorra a realizações de pesquisas científicas sobre sua vocação econômica. O que se sabe é que o município adere aos programas e os projetos que são disponibilizados pelos governos estaduais e municipais. Entretanto ele poderia recorrer a Embrapa, aos Institutos Federais e outros.

A divulgação pelo município de cursos oferecidos por instituições públicas de Ensino Superior local e regional na modalidade em tempo hábil ainda ocorre de forma tímida e não conseguem alcançar a todos os interessados. Apesar disso temos a maioria do quadro efetivo graduado ou graduando-se, uma parcela significativa de docentes portadores de título de especialização e alguns mestrandos e doutorandos mesmo que muitos com recursos próprios em instituições privadas.

O Município utiliza-se de plataforma eletrônica apenas para consulta de proventos pelos servidores. Portanto, é pertinente expandir a utilização de tal aparato para divulgar oferta em cursos de formação continuada de profissionais da educação, bem como para consulta e atualização dos currículos eletrônicos dos docentes, e também no sentido da informatização da matrícula e outras ações da Secretaria de Educação. Igualmente relevante seria a criação de um Portal de partilha de saberes intersetoriais onde semestralmente as Secretarias de Educação, Saúde, Agricultura, Assistência Social, e os Conselhos Municipais disponibilizem suas estatísticas de atendimento a população, campanhas realizadas, de modo a formarem uma plataforma de informações intersetoriais que possibilitarão a concretização de uma educação contextualizada e facilitará o desenvolvimento de ações conjuntas.

No que se refere à oferta de subsídios à formação de profissionais da educação para as escolas do campo, o município se limitou a uma parceria com o MOC (Movimento de

Organizações Comunitárias) através da implementação do Projeto Conhecer Analisar e Transformar-CAT entre os anos de 2006 e 2012, que subsidiava a implementação de uma metodologia contextualizada em algumas turmas das séries iniciais do Ensino Fundamental e do Projeto Baú de Leitura em curso que disponibiliza oficinas de sensibilização em leitura contextualizada para educadores da rede municipal.

Vale ressaltar também, que desde o segundo semestre de 2014 vem discutindo a implementação da educação contextualizada e do campo como política pública municipal de educação e iniciou-se a adaptação da Proposta Pedagógica para as escolas municipais de Itiúba, além de um processo de formação continuada da coordenação pedagógica. Ações estas que já alguns meses não vem sendo continuadas. Também foi prevista dotação orçamentária própria para a implementação da Lei 308 que dispõe sobre as diretrizes básicas de política de Educação Contextualizada e do Campo no município no Plano Plurianual, entretanto não controla a efetivação da aplicação desse recurso na implementação da referida lei.

Nesse sentido faz-se necessário retomar a adaptação de proposta pedagógica, e a partir desta, elaborar ou reelaborar os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas com a participação democrática da comunidade escolar dos Conselhos Municipais, da sociedade civil organizada (Associações, Sindicatos, Igrejas, Movimentos Sociais do Campo e da cidade) e criar o fórum permanente de educação organizado em uma câmara por nível e modalidade de ensino (Educação Infantil), Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação do campo, Educação Especial e Inclusiva, Educação ambiental, Diversidade Cultural, étnico-raciais, de gênero e geração que se constituirá num espaço democrático de estudo de temáticas relevantes a cada nível e modalidade bem como de socialização dos estudos monográficos realizados pelos docentes e de proposição de ações e políticas educacionais. Fazer parcerias entre a Secretaria de Educação com as de Agricultura, Esporte e Cultura, além de Associações, Sindicato dos Trabalhadores Rurais e Agricultores Familiares, Conselho do Municipal do Desenvolvimento Sustentável, Conselho do Meio Ambiente, Associações para realizar um levantamento ecológico, econômico e cultural da realidade municipal e transformá-lo em material didático contextualizado que potencialize a educação como estratégia de desenvolvimento sustentável;

Também a educação especial não vem recebendo da gestão municipal oferta suficiente de subsídios para formação de seus profissionais, carece e precisa de mais atenção e

investimentos e políticas que subsidie sobretudo a inclusão de pessoas com necessidades especiais nas turmas regulares a exemplo da disponibilidade de cuidadores/as nas salas regulares que receberem crianças com necessidades especiais, além de cursos básicos de libras e braile para professores.

No que se refere à educação indígena e quilombola, o município embora identifique vestígios históricos da presença destas comunidades, não vem desenvolvendo nenhuma ação efetiva nessas modalidades. Fazendo-se necessário que o município faça parcerias com instituições habilitadas para realizar um estudo antropológico e de caracterização étnico-racial. Partindo dos resultados de tal estudo se estruture para oferecer as referidas modalidades.

Com exceção da parceira com a Escola Família Agrícola de Itiúba, que oferta cursos técnico em nível fundamental, na atualidade o município não conta com parcerias que resultem na oferta de curso técnicos de nível médio e nem tecnológicos de nível superior. Tais parcerias se efetivadas poderiam ajudar na capacitação do pessoal de apoio como propõe o Profuncionário.

O Município recebe estagiários dos mais variados cursos de licenciaturas, entretanto não programa estratégias que valorizem e viabilizem que a demanda da educação básica municipal seja atendida por estes estagiários. Nesse aspecto é relevante discutir e programar estratégias de acolhimento e aproveitamento do trabalho de estagiários.

Quadro 25. Número de Escolas por Etapa de Ensino - Rede Estadual

Ano	Educação Infantil			Ensino Fundamental			Ensino Médio		
	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total
2010	00	00	00	02	-	02	02	-	02
2011	00	00	00	02	01	03	02	01	03
2012	00	00	00	02	01	03	02	01	03
2013	00	00	00	01	01	01	01	01	01

Fonte: Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ide/2017,2008,2019,2010/gerarTabela.php>>. Acesso em: 16 jan. 2014.

Quadro 26. Número de Escolas por Etapa de Ensino - Rede Municipal

	<b>Educação Infantil</b>	<b>Ensino Fundamental</b>	<b>Ensino Médio</b>
--	--------------------------	---------------------------	---------------------

Ano	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total
2010	10	66	<b>76</b>	07	65	<b>72</b>	00	00	<b>00</b>
2011	10	66	<b>76</b>	07	60	<b>67</b>	00	00	<b>00</b>
2012	10	62	<b>72</b>	07	56	<b>63</b>	00	00	<b>00</b>
2013	09	55	<b>64</b>	07	49	<b>56</b>	00	00	<b>00</b>

**Fonte:** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ide/2007/2008/2009/2010/gerarTabela.php>>. Acesso em: 16 jan. 2014.

Quadro 27. Número dos estabelecimentos escolares de Educação Básica do município Itiúba, por dependência administrativa e etapas da Educação Básica

Etapas da Educação Básica	Dependência administrativa					
	Estadual		Municipal		Particular	
	2012	2013	2012	2013	2012	2013
Ed. Infantil – Creche	-	-	14	28	-	1
Ed. Infantil – Pré-escola	-	-	63	53	3	3
Ensino Fundamental Anos iniciais	1	-	63	56	3	3
Ensino Fundamental Anos Finais	3	2	18	17	3	3
Ensino Médio	3	2	-	-	-	-
Total	5	4	76	67	3	3

**Fonte:** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ide/>>. Acesso em: 16 jan. 2014.

## 2.7 RECURSOS FINANCEIROS PARA A EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO

### 2.7.1 Investimento Público em Educação

A sociedade tem o direito e o dever de participar da elaboração dos instrumentos de planejamento da vida do Estado. Pode participar das reuniões de elaboração e apreciação, pois

somente assim será garantida uma governança democrática, que melhor atenda às necessidades da comunidade. A sociedade deve também participar da deliberação que aloca recursos públicos para a execução do programa de trabalho do governo de sua unidade federativa.

Percebe-se que por ser o principal instrumento de execução da política fiscal, o orçamento público precisa ser objeto de participação popular e acompanhamento por parte da sociedade. Isso pode garantir que os recursos sejam, de fato, destinados a atender as necessidades da população, além de participar da elaboração do orçamento, a sociedade deve fiscalizar a aplicação desse dinheiro, zelando pela boa e correta destinação do dinheiro público.

A responsabilidade na gestão fiscal, bem como, da garantia da participação social são grandes desafios para as organizações públicas, pois existe dificuldades no entendimento e preenchimento do teor contábil, mostrando que é necessário assumir um caráter mais social, com uma visão que deverá voltar-se para a elaboração de uma prestação de contas social, cuja linguagem deve ser acessível ao cidadão.

No tocante a Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011, que estabelece um conjunto de regras que norteiam o tratamento, a guarda e a classificação das informações pessoais e sob sigilo e determina o livre acesso a todas as informações não classificadas como tal, de forma a possibilitar ao cidadão em geral o conhecimento pleno das práticas administrativas nas entidades públicas dos três poderes, de todos os níveis de governo, assim como em todos os órgãos de controle e ainda nas autarquias, fundações públicas, empresas públicas, sociedades de economia mista e entidades controladas direta ou indiretamente por qualquer ente da federação. Os gestores escolares na sua grande maioria conhecem a Lei nº 12.527, disseminada, discutida também no Programa de Formação de Gestores (PROGESTÃO), no nosso município.

A Secretaria Municipal de Educação é conhecedora dos procedimentos e responsabilidades pela realização das despesas, aquisição de materiais, de transferências vinculadas à educação. Porém, é necessário considerar que o bom desenvolvimento da gestão será mais facilmente alcançado se os cargos intermediários estiverem ocupados por pessoas que conhecem os principais entraves que saibam interpretar a legislação e tenha conhecimento de interlocutores de outras esferas, fornecedores, parceiros, representações da sociedade, entre outros, para garantir procedimentos mais seguros, responsáveis e alinhados as reais necessidades do município, com objetivos claros respaldados no seu o PME, buscando atingir as metas

projetadas.

É obvio que a Secretaria Municipal de Educação, precisa respeitar o que preconiza a legislação no que se refere ao financiamento da educação, para que assim os investimentos sejam realizados para garantir problemas como: acesso, permanência e aprendizagem com sucesso. Problemas esses que são observados nos resultados do município, basta observar os dados dos anos anteriores (2010 a 2013), para comprovar que não conseguimos atingir em suas totalidades as Metas estabelecidas em âmbito Nacional e Estadual, fator que justifica as estratégias estabelecidas nesse Plano Municipal para serem cumpridas até o ano de 2024. Como exemplo de problema, podemos nos deter a Educação Infantil (Creche e Pré- Escola), pois não temos ainda uma Escola com padrão mínimo construída, para receber a clientela com faixa etária de 0 a 5, a Creche para atender alunos de 0 a 3 anos está em fase de construção, o que pode ser sinalizado como uma estratégia que ajudará a atingir em parte uma das metas do PME.

É importante sinalizar que a SEDUC, conhece o orçamento público que expressa a previsão de arrecadação das receitas e planejamento e sua alocação nos programas e ações que serão implementadas pela administração pública para atender as necessidades da coletividade. Porém, é imprescindível sinalizar que não existe até a elaboração desse Plano, um planejamento que respaldasse as ações, com objetivos claros, respaldados nos anseios reais das comunidades, bairros onde as unidades de ensino estão inseridas. Com a elaboração do PME que iniciou-se no ano de 2011, e sua revisão agora em 2015, foi garantida a participação de mais de 25% da população itubense, ação que fortalece a participação social, e garante para o povo que os gestores devem estar comprometidos em trabalhar buscando e investindo os recursos da Educação, com a responsabilidade de atingir um padrão elevado de qualidade educacional, elencado, cobrado e fiscalizado pela sociedade e os entes Estadual e Federal.

Uma garantia da plena execução desse Plano Municipal de Educação, além do acompanhamento e fiscalização da sociedade e os legisladores, é o cumprimento do Artigo 48 da Lei Complementar nº 131, de 27 de maio de 2009, que garante os procedimentos de transparência e o controle social na utilização dos recursos públicos aplicados em educação, especialmente, quando trata da realização de audiências públicas, a criação de portais eletrônicos de transparência e a capacitação dos membros de conselhos de acompanhamento e controle social do FUNDEB, com a colaboração entre o Ministério da Educação (MEC), as Secretarias



de Educação dos Estados e dos Municípios e os Tribunais de Contas da União, dos Estados e dos Municípios. A partir dessas ações estabelecidas pela Lei Complementar 131, percebemos que o município tem um arcabouço grandioso para acompanhar, cobrar e fiscalizar as ações estratégicas.

Para alcançar as Metas estabelecidas nos Planos de Educação (Nacional, Estadual e Municipal), é preciso outra forma de olhar para o financiamento da educação pública, partindo dos custos necessários para garantir o acesso com qualidade. Assim, O CAQi (Custo Aluno Qualidade inicial), muda a forma de entender o financiamento, pois define o custo a partir das necessidades para um bom ensino, ao contrário do que é feito hoje, em que primeiro são calculados os recursos disponíveis direcionados à área e então distribuídos entre os entes federados. O instrumento é considerado central, pois só com o aumento dos recursos da área e sua distribuição por todo o país as metas do PNE poderão ser plenamente efetivadas. Existe hoje uma campanha Nacional para que a homologação do CAQi aconteça em 2015 - para começar a valer em 2016 - devendo levar a União a transferir mais recursos para estados e municípios.

Para que o CAQi, funcione a ideia central é a constituição do Sistema Nacional de Educação (SNE), que está previsto no PNE para organizar a colaboração entre os entes federados. O SNE é uma forma de garantir a qualidade do ensino em todo o país por meio da definição de padrões nacionais para as instituições de ensino, para a formação e valorização dos profissionais da educação, com a definição da Base Nacional Curricular e de processos de avaliação da aprendizagem, entre outros.

Na conferência Nacional (2014) foi apontado o desejo da sociedade de que os recursos dos 10% do PIB sejam destinados ao ensino público - no PNE foi escalonado como chegar a essa percentagem de investimento. Deve-se destinar 1% a mais do PIB de 2015 para a educação e 0,5% a mais nos anos seguintes, chegando a uma meta intermediária de 7% do PIB para a educação em 2019.

Ainda foi deliberado o aumento dos investimentos em educação, de 25% para 35% dos recursos de estados e municípios. E na discussão sobre como aumentar a arrecadação, debateu-se sobre a necessidade de regulamentar o Imposto sobre Grandes Fortunas, previsto na Constituição de 1988. É válido ressaltar também que em nosso município no ano de 2013, foi aplicado 30,42% dos recursos na Educação Municipal, havendo aí uma aumento relevante de

investimento no ano, mas isso não significou mudanças muito significativas na qualidade do Ensino com base nos resultados das avaliações externas do município.

Dos demonstrativos de Receitas e Despesas, dados coletados nas seguintes

tabelas:

Quadro 28. Outras receitas com o setor educacional do município de Itiúba, administradas pela prefeitura (2010/2013)

Ano	Alimentação escolar	Transporte Escolar	Convênios	Outras receitas	Total
2010	R\$ 641.016,00	R\$ 560.044,80	R\$ 220.717,50	R\$ 885.177,65	R\$ 2.306.955,95
2011	R\$ 709.980,00	R\$ 554.147,52	R\$ 35.538,58	R\$ 691.376,75	R\$ 1.991.042,85
2012	R\$ 887.534,97	R\$ 532.359,50	R\$ 168.019,90	R\$ 725.598,30	R\$ 2.313.512,67
2013	R\$ 1.593.632,44	R\$ 533.595,80	R\$ 178.509,39	652.372,15	R\$ 2.958.109,78

Fonte: Secretaria Municipal da Educação / Secretaria da Administração/ Prefeitura Municipal, 2014.

Quadro 29. Recursos aplicados em educação pelo governo municipal de Itiúba, por nível ou modalidade de ensino (2010/2013).

Ano	Ed. Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	EJA	Outros	Total
2010	-	R\$ 1.512.401,69	84.006,82	-	R\$ 3.355.348,73	R\$ 4.951.757,24
2011	-	R\$ 1.861.961,42	88.663,60	R\$ 60.036,60	R\$ 2.396.180,76	R\$ 4.406.842,38
2012	R\$ 54.102,20	R\$ 1.310.868,44	85.177,52	R\$ 92.245,00	R\$ 1.372.038,13	R\$ 2.914.431,29
2013	R\$ 21.337,90	R\$ 1.553.919,92	90.711,29	R\$313.132,10	R\$ 3.209.167,14	R\$ 5.188.268,35

Fonte: Secretaria Municipal da Educação, Secretaria da Administração, Prefeitura Municipal, 2014.

Quadro 30 - Despesas com educação do município Itiúba por categoria e elemento de despesa

(2010/2013)

Ano	Despesas correntes			Despesas de capital			Total
	Pessoal	Mat. Consumo	Subtotal	Obra e Instalações	Equipamentos	Subtotal	
2010	R\$ 11.195.892,58	R\$ 1.019.488,71	R\$12.215.381,29	R\$1.660.515,05	R\$ 537.788,30	R\$ 2.198.303,35	R\$ 14.413.684,64
2011	R\$ 14.392.510,92	R\$ 1.292.164,13	R\$15.684.675,05	R\$65.262,35	R\$ 553.995,00	R\$ 619.257,35	R\$ 16.303.932,40
2012	R\$ 17.807.154,96	R\$ 1.801.414,66	R\$19.608.569,62	R\$14.770,00	R\$ 94.170,00	R\$ 108.940,00	R\$ 19.717.509,62
2013	R\$ 19.264.390,39	R\$ 1.786.014,17	R\$21.050.404,56	-	R\$ 579.388,00	R\$ 579.388,00	R\$ 21.629.792,56

Fontes: Secretaria Municipal da Educação, Secretaria da Administração, Prefeitura Municipal (2014).

Quadro 31 - Receita e aplicação dos recursos recebidos do FUNDEB no Município Itiúba em (2010/2013)

Ano	Total recebido	Aplicação		
		Salário dos professores	Capacitação dos leigos	Gastos com MDE
2010	R\$ 14.849.864,76	-	-	R\$ 1.696.984,84
2011	R\$ 17.616.065,73	R\$ 11.697.809,31	-	R\$ 1.691.752,65
2012	R\$ 20.845.143,37	R\$ 16.932.523,97	R\$ 134.080,00	R\$ 1.395.232,63
2013	R\$ 21.309.406,13	R\$ 18.459.832,60	R\$ 299.626,90	R\$ 1.650.107,69

Fonte: Secretaria da Administração e/ou Fazenda do Município, 2014.

Quadro32 - Receita e aplicação dos recursos recebidos do FUNDEB no Município X em (2010/2013)

Ano	Total recebido	Aplicação		
		Salário dos professores	Capacitação dos leigos	Gastos com MDE
2010	R\$ 14.849.864,76	-	-	R\$ 1.696.984,84
2011	R\$ 17.616.065,73	R\$ 11.697.809,31	-	R\$ 1.691.752,65
2012	R\$ 20.845.143,37	R\$ 16.932.523,97	R\$ 134.080,00	R\$ 1.395.232,63
2013	R\$ 21.309.406,13	R\$ 18.459.832,60	R\$ 299.626,90	R\$ 1.650.107,69

Fonte: Secretaria da Administração e/ou Fazenda do Município, 2014.

Quadro 33. Aplicação no Ensino Fundamental – Exercício 2013 (Em R\$)

Dos recursos		Da aplicação	
Receita de imposto e transferências	25% da receita de impostos e transferências	Total aplicado em educação	% aplicado
R\$ 23.472.779,51	R\$ 5.868.194,88	R\$ 9.079.426,61	30,42

Fonte: Tribunal de Contas dos Municípios, 2014.

Quadro 34. Recursos da Educação no PPA (2010/2013)

ANOS	Previsto em R\$	Programa/projetos/atividades educacionais	Total utilizado
2010	17.597.715,64	251,403,725,726	19.868.435,95
2011	19.079.558,50	251,403,725,726	22.306.856,72
2012	20.353.200,00	251,403,725,726	25.622.158,78
2013	21.480.100,00	251,403,725,726	28.467.975,38

Fonte: Prefeitura Municipal, 2014.

### **3 DIRETRIZES, METAS E ESTRATÉGIAS DO PME**

#### **3.1 DIRETRIZES DO PME:**

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais; IV - melhoria da qualidade do ensino;
- V - formação para o trabalho;
- VI - promoção da sustentabilidade socioambiental;- promoção humanística, científica e tecnológica do País;
- VII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto;
- VIII - valorização dos profissionais da educação;
- IX - difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação.

*Meta 1: Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência deste PNE.*

#### **Estratégias**

1. Incentivar a participação de formadores e professores em fóruns entre União, Estado e Município com intuito de lançar metas de expansão das redes públicas de Educação Infantil segundo padrão nacional de qualidade compatível com as peculiaridades locais.
- 1.2 Construir dentro dos padrões necessários de infraestrutura e de funcionamento creches e pré-escolas considerando os padrões nacionais de qualidade de educação infantil e a lei de acessibilidade compatibilizando-os a realidade do município incluindo.
- 1.3 Adquirir equipamentos para toda rede escolar pública de Educação Infantil.
- 1.4 Fomentar e apoiar programas de atendimento as famílias em articulação com políticas setoriais de saúde, emprego e renda, visando à garantia de sua sustentabilidade e apoio ao desenvolvimento integral e integrado da criança.

- 1.5 Construir e adequar, em parceria com a União, a rede física de creches e pré-escolas públicas.
- 1.6 Avaliar a educação infantil com base em instrumentos nacionais adequando a realidade local, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de profissionais e os recursos pedagógicos e de acessibilidade empregados na creche e pré-escola.
- 1.7 O acesso à creche e a pré-escola e a oferta do atendimento educacional especializado complementar aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a transversalidade da educação especial na educação infantil, garantindo, porém, a esses educandos, profissionais capacitados e uma reestruturação física e pedagógica adequada.
- 1.8 Havendo Unidades Privadas e interessadas, de creches e pré-escola, estimular a oferta de matrículas gratuitas nestas nas instituições privadas por meio da concessão de certificado de entidade beneficente de assistência social na educação.
- 1.9 Implantar em creches e pré-escolas salas de recursos multifuncionais para o atendimento educacional especializado.
- 1.10 Promover a formação inicial e continuada de profissionais que atuam na Educação Infantil (professores, formadores, pessoal de apoio) para busca de uma Educação de qualidade.
- 1.11 Adquirir equipamentos e materiais pedagógicos necessários a todos os alunos com deficiências e transtornos globais;
- 1.12 Estimular, articular e financiar programas de pós-graduação **stricto sensu** e cursos de formação de professores para a educação infantil, de modo a garantir a construção de currículos capazes de incorporar os avanços das ciências no atendimento da população de 0 a 5 anos.
- 1.13 Melhorar o atendimento das crianças do campo na educação infantil evitando o deslocamento dessas crianças de 0 a 5 anos, limitando assim, a nucleação de escolas de forma a atender as especificidades desta clientela.
- 1.14 Estruturar a educação infantil na perspectiva de educação do campo.
- 1.15 Possibilitar as associações que atendam crianças com fins educativos possam obter

Certificação de Qualidade de Assistência social na Educação Infantil e Educação Especial, desde que atendam os critérios estabelecidos pela Legislação Vigente.

**1.16** Criar programas e ações de atendimento ao estudante da educação infantil por meio de programas suplementares, de material didático pedagógico, fardamento, fraldaria, distribuição de leite, transportes, alimentação, assistência à saúde (vacinação, saúde bucal, acompanhamento pediátrico), assistência social e familiar, com a realização de palestras com profissionais especializados em trabalhos de sensibilização familiar.

**1.17** Fazer mapeamento dos professores, diretores, auxiliares de ensino que trabalham na educação infantil e os que trabalharão a partir da demanda do PME.

**1.18** Criar um programa específico com diversos profissionais como, (Psicólogos, Psicopedagogo, Assistente Social, FICAI, Conselho Tutelar, Conselho da Criança e Adolescente, Conselho de Assistência Social, Conselho Municipais de Educação, Conselho Municipal do FUNDEB, Conselho Municipal de Alimentação Escolar, Pediatra, Nutricionista, Agente de Endemias, entre outros), para sondagem e busca de resoluções de problemas sinalizados pelos profissionais da educação infantil.

**1.19** Prover equipamentos e recursos tecnológicos digitais para utilização pedagógica no ambiente escolar, começando pela educação infantil e promover aulas para uso dos recursos tecnológicos pelos alunos.

**1.20** Ampliar a educação escolar do campo, a partir de visão articulada de parteira, rezadeira, agente de pastoral, animadores de comunidade, agente de saúde, representantes de associação para o desenvolvimento sustentável e a preservação da identidade cultural por meio de palestras, pesquisas, aulas de campo e a partir de outros meios interativos uma vez que os alunos da educação infantil necessitam de interação dinâmica e participativa para o aprendizado torna-se significativo.

**1.21** Promover a articulação dos programas da área de educação, de âmbito Local, Estadual e Nacional, com os de outras áreas como saúde, trabalho e emprego, assistência social, esporte e cultura, possibilitando à criação de rede de apoio integral às famílias, que as ajude a garantir melhores condições para o aprendizado das crianças até 5 anos.

**1.22** Estabelecer ações afirmativas para aplicar nas atividades curriculares da Educação

Infantil para incluir a Lei 11.645/08 que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”- Lei 11.645/08 como tema transversal, bem como a inclusão do Ensino Religioso na grade curricular.

**1.23** Ampliar os mecanismos de Parcerias entre as áreas de educação, saúde e assistência social na manutenção, expansão, integração, controle e avaliação do desenvolvimento aos alunos das escolas do campo, com a participação de especialistas, tais como: dentistas, fonoaudiólogos, oftalmologistas, psicólogos, nutricionistas e assistentes sociais na rede pública.

**1.24** Preservar as especificidades da educação infantil na organização das redes escolares salvaguardando as diferenças entre aspectos culturais entre do campo e cidade, garantindo o atendimento da criança de 0 a 5 anos em estabelecimentos de ensino que atendam aos parâmetros nacionais de qualidade e a articulação com a etapa escolar seguinte, visando ao ingresso da criança de 6 anos de idade completos no ensino fundamental.

**1.25** Garantir, a partir do primeiro ano de vigência deste Plano o financiamento para a formação permanente e continuada dos educadores da educação infantil, assegurando formação geral e específica que atenda ao pluralismo cultural dos povos do campo;

**1.26** Prover, quando necessário, formas de organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar as fases do ciclo agrícola e/ou as atividades desenvolvidas e as condições climáticas da região;

**1.27** Garantir que, ao final da vigência deste PME, seja inferior a 10% a diferença entre as taxas de frequência à Educação Infantil das crianças de até 3 anos oriundas do quinto de renda familiar per capita mais elevado e as do quinto de renda familiar per capita mais baixo.

***Meta 2: Universalizar o ensino fundamental de 9 anos para toda a população de 6 a 14 anos e garantir que pelo menos 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE***

### **Estratégias**



- 2.1** Implementar e monitorar a proposta curricular contextualizada que contemple as especificidades do semiárido para o ensino fundamental de nove anos;
- 2.2** Ampliar e adequar os espaços educacionais urbanos e do campo já existentes para atendimento dentro dos padrões mínimos de qualidade para funcionamento da escola;
- 2.3** Realizar busca permanente de alunos fora da escola através de parcerias formadas com: Conselho Tutelar, Conselho de Segurança Pública, CRAS, Assistência Social, FICAI, outros órgãos competentes e demais entidades da sociedade civil organizada, com autonomia em suas ações;
- 2.4** Discutir através do Fórum Permanente de Educação, o Poder Público, as famílias e os profissionais da educação para o verdadeiro valor da educação, da busca do conhecimento, do respeito mútuo e dos direitos e deveres do cidadão;
- 2.5** Estabelecer parceria com a Secretaria de Infraestrutura para reestruturação ou construção, sinalização e manutenção de estradas vicinais onde trafegam os transportes escolares;
- 2.6** Ofertar transportes de qualidade, de acordo com as normas do Código de Trânsito Brasileiro, com motorista capacitado especificamente para o transporte escolar, para atender a demanda do sistema de ensino, com presença de monitores capacitados;
- 2.7** Incentivar a criação de associações de pais e mestres, conselhos escolares, grêmios estudantis e líderes de sala, para promover a gestão democrática e efetiva participação no processo educacional;
- 2.8** Assegurar a permanência dos profissionais do magistério na unidade escolar nos anos iniciais do ensino fundamental priorizando o ensino-aprendizagem, com possíveis mudanças somente em comum acordo com a Seduc, escola e profissional obedecendo aos critérios do Estatuto do Servidor Público e do Plano de Carreira;
- 2.9** Ofertar Bolsas para Formação continuada aos profissionais do magistério para mobilidade acadêmica; Coibir através de Lei específica alunos em ambientes inadequados como Lan Houses, bares, entre outros, trajando fardamentos escolares ou em horários de aulas, com parcerias de órgãos competentes;

**2.10** Desenvolver aulas que enfatizem conteúdos temáticos, específicos ao meio ambiente, à cultura afrodescendente, indígenas, valores e cidadania, contempladas nas diversas áreas do conhecimento;

**2.11** Trabalhar a história local e municipal bem como seus aspectos culturais locais e regionais, ainda os espaços geográficos da comunidade escolar e os limites territoriais do município de Itiúba;

**2.12** Promover busca ativa de crianças e adolescentes fora da escola, no campo e na cidade, em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência, juventude (Conselho Municipal do Direitos da Criança e do Adolescente e o Conselho Tutelar) e FICAI;

**2.13** Desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades curriculares, seja no âmbito das escolas urbanas, do campo, das comunidades itinerantes;

**2.14** Garantir a oferta do Ensino Fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo, nas próprias comunidades ou, quando a comunidade não comportar a modalidade de ensino, em núcleos vizinhos, garantindo condições de permanência dos estudantes nos seus espaços socioculturais;

**2.15** Apoiar a organização pedagógica, o currículo e as práticas pedagógicas das classes multisseriadas, garantindo a permanência das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental no campo;

**2.16** Disciplinar, no âmbito dos sistemas de ensino, a organização flexível do trabalho pedagógico, incluindo adequação do calendário escolar de acordo com a realidade local, identidade cultural e com as condições climáticas da região.

**2.17** Monitorar a execução a partir do primeiro ano deste Plano, da Proposta Pedagógica do município implementado a partir da Lei 308 de 05 junho de 2014, que define as diretrizes Básicas da Política Municipal de Educação Contextualizada e de Educação do Campo, elaborado com base na realidade dos sujeitos do meio rural, considerando sua visão de mundo, sua cultura, sua religião, seu trabalho, suas relações sociais e seus diferentes saberes e

possibilitando-lhes a construção eficaz de um projeto de desenvolvimento sustentável baseado na concepção da terra como espaço de vida para o Ensino Fundamental em nove anos;

**2.18** Assegurar que, a partir do segundo ano da data da aprovação deste Plano, as escolas do campo disponham de meios eficazes para a realização de um trabalho pedagógico de qualidade social, no que se refere a recursos humanos, físicos e didáticos, considerando suas especificidades;

**2.19** Garantir a implementação do espaço e adequada estruturação, bem como construção de novas unidades educacionais do campo e da cidade, estrutura física, recursos humanos, didáticos e tecnológicos necessários a formação humana, com qualidade vital e social;

**2.20** Estimular a oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo, nas próprias comunidades (Fundo de pasto, Assentamento da Reforma Agrária, Ribeirinhos, Pesqueiras, etc.);

**2.21** Criar novos núcleos municipais de Escolas Famílias Agrícolas, nos termos do disposto no Decreto nº 7.352 de 04 de novembro de 2010, artigo 7º§ II, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa de Educação na Reforma Agrária-PRONERA, garantida prerrogativa técnica da pedagogia da alternância para concepção e organização do currículo nestas escolas;

**2.22** Oferecer atividades extracurriculares de incentivo aos estudantes e de estímulo a habilidades, inclusive mediante certames e concursos nacionais;

**2.23** Inserir gradativamente o ensino de música, capoeira, caratê e jogos diversos e o ensino religioso no currículo diversificado das escolas municipais e a efetiva garantia da aplicação da Lei Municipal nº 270, sobretudo no que se refere ao ensino de capoeira, caratê e jogos diversos, obrigatório ao Poder Público e facultativo aos alunos;

***Meta 3: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PME, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%.***

**Estratégias**

- 3.1** Implantar de atividades de contra turno para alunos com dificuldade de aprendizagem e distorção idade x série com profissional qualificado que se identifique com a clientela;
- 3.2** Oferecer em todas as escolas municipais, em que haja demanda, nos turnos diurno e noturno a EJA, para que se possa diminuir o índice de distorção idade x série e Capacitação continuada específica aos profissionais que atuam na modalidade.
- 3.3** Garantir a oferta de educação de jovens, adultos e idosos para a população do meio rural, com elaboração de material específico, com qualidade social, promovendo a formação integral do ser humano e a formação para o mundo do trabalho;
- 3.4** Implantar, gradativamente as parcerias, Projetos de Formação Profissional e Tecnológica para o trabalho no campo, em todas as escolas rurais do município, para atender adolescentes, jovens e adultos, levando em conta as peculiaridades e potencialidades da atividade agrícola ou pecuária da região, a partir do primeiro ano de vigência do Plano;
- 3.5** Estabelecer, em um ano, um sistema de informações completas e fidedignas sobre a população rural a ser atendida pela educação por meio do censo educacional e dos censos populacionais;
- 3.6** Implantar, em regime de cooperação entre as esferas municipal e estadual, Gradativamente, a partir do primeiro ano deste Plano, programas de identificação e atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais.
- 3.7** Garantir a gestão democrática das escolas da Rede Municipal do campo, constituindo mecanismos, que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os Movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais, Setores da sociedade, de forma a favorecer a melhoria da qualidade social da Educação do campo;
- 3.8** Criar sistema de acompanhamento, monitoramento e avaliação das propostas Pedagógicas das instituições de ensino, quanto à abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo;
- 3.9** Sugerir um regime de colaboração, na estrutura com os sistemas estadual e municipal, que garanta equipes de trabalho docentes e não docentes que contemplem as especificidades da educação do campo;
- 3.10** Construir e revisar o Projeto Político Pedagógico - PPP em todas as unidades e modalidades de ensino de acordo com a proposta pedagógica do município pela lei 308 de 05

de junho de 2014 que define as diretrizes básicas da política municipal de educação contextualizada e de educação do campo;

**3.11** Implantar a avaliação institucional, com base nos indicadores internos e externos e de seus impactos sobre a qualidade da vida individual e coletiva, tendo como princípio o controle social da qualidade da educação escolar, mediante efetiva participação da comunidade do campo;

**3.12** Planejar arquitetonicamente, a partir da vigência deste Plano, um modelo padrão para todos os prédios escolares de forma a garantir espaços diferenciados dotados de ventilação, iluminação, insolação, com condições sanitárias, adequadas e que disponibilizem:

- a) o acesso às novas tecnologias: sala de audiovisual e laboratório de informática (com acesso à internet);
- b) espaço de convívio social – sala de acolhimento, jardins, hortas e quadras poli - esportivas;
- c) biblioteca com amplo acervo atualizado aberta a toda a comunidade;
- d) laboratório de ciências;
- e) sala dos professores e de reuniões pedagógicas;
- f) auditório e sala de artes;
- g) sala de reprografia;
- h) cozinha e refeitório com depósito exclusivo da merenda escolar e dos utensílios da cozinha;
- i) depósito para material de limpeza e de uso contínuo;

**3.13** salas destinadas à administração e coordenação pedagógica. Apoiar e fortalecer ações educativas, através da formação continuada para, profissionais da educação, visando ao reconhecimento do afrodescendente, enquanto sujeito integrante da sociedade, assegurando o cumprimento da Lei 10.639/2003.

**3.14** Apoiar, durante a vigência deste Plano, o contato permanente entre o ensino médio e instituições de ensino superior, com o objetivo de troca de experiências e atualização, integrando o aluno do ensino médio com o mundo acadêmico;

**3.15** Incentivar Garantir, durante a vigência deste Plano, a inclusão e a permanência dos educandos com necessidades especiais em classes regulares das escolas da Rede Municipalcomuns, cabendo a cada, mantenedora, garantir condições para que possa receber este estudante e oferecer-lhe um ensino de qualidade, conforme legislação vigente;

**3.16** Apoiar, durante a vigência deste Plano, a promoção de atividades interativas das escolas públicas e particulares, visando um maior entrosamento e troca de experiências;

**3.17** Implantar equipamentos tecnológicos nas escolas do campo, compatíveis com sua proposta pedagógica;

**3.18** Implantar uma escola polo do campo na modalidade de tempo integral com estrutura física, recursos humanos, didático-pedagógicos e tecnológicos necessários à formação humana do trabalhador do campo com qualidade social, em parceria com a União e o Estado;

**3.19** Articular através do Ministério da Educação a implantação de laboratório de informática nas escolas do campo;

**3.20** Implantar cursos técnico-profissionalizantes aos jovens e trabalhadores do meio rural, através de parcerias com os ministérios afins, entidades públicas e não- governamentais;

**3.21** Garantir na formação continuada de professores de modo acordado com instituições acadêmicas, o exercício de atividades de experimentação em ciências da natureza, com destaque para as escolas de ensino médio no campo em que se deve, neste caso, considerar as experiências desenvolvidas pelos movimentos sociais do campo;

**3.22** Estimulara expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado a educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo e da cidade, e particular em áreas de periferia;

**3.23** Ampliar o atendimento das Escolas Famílias Agrícolas, nos termos do disposto no Decreto nº 7.352 de 04 de novembro de 2010, artigo 7º§ II, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa de Educação na Reforma Agrária- PRONERA, garantida prerrogativa técnica da pedagogia da alternância para concepção e organização do currículo nestas escolas;

**3.24** Promover a busca ativa da população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos fora da

escola, em articulação com os serviços de assistência social, saúde e de proteção à adolescência e à juventude;

**3.25** Estabelecer parceria com o Estado da Bahia, objetivando redimensionar a oferta de ensino médio nos turnos diurno e noturno, bem como a distribuição territorial das escolas de ensino médio, de forma a atender a toda a demanda, de acordo com as necessidades específicas dos alunos;

**3.26** Apoiar e fomentar os projetos estruturantes, sobretudo nas extensões rurais, garantindo a efetiva participação dos alunos;

***Meta 4: Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.***

#### **Estratégias**

**4.1** Realizar levantamento e mapeamento geral da realidade municipal, no que diz respeito à existência e situação dos casos de deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação no município de Itiúba anualmente;

**4.2** Estabelecer parceria intersetorial com os agentes comunitários de Saúde (ACS), através de lei municipal conselho tutelar, assistência social etc para informação, diagnóstico e monitoramento da população com necessidades especiais, além dos ACS estabelecer parcerias com professores, pedagogos, psicopedagogos, especialistas na área de saúde, assistência social, conselho tutelar, para realizar o levantamento e o mapeamento;

**4.3** Promover formação continuada para 100% dos profissionais de educação do município, voltada para a atenção dos alunos com necessidades educacionais especiais;

**4.4** Mapear a demanda de alunos para garantir o atendimento no Núcleo Educacional Especial e as salas de Recursos Multifuncionais;

- 4.5** Construir a sede própria do Núcleo de Educação Especial de Itiúba com infraestrutura e profissionais qualificados necessários, obedecendo a Lei de Acessibilidade e equipamentos de acordo com cada caso de deficiência ou transtornos, para garantir o funcionamento do NEEI e criar extensões do Núcleo (salas de recursos) nos povoados e distritos, atendendo a demanda de acordo com a necessidade de cada localidade;
- 4.6** Promover Formação continuada a todos os Profissionais da Educação (porteiros, merendeiras, secretárias(os) escolares, motoristas, monitores, vigilantes, os professores, os coordenadores e os diretores, vice-diretores), que trabalhe com alunos com necessidades especiais;
- 4.7** Assegurar a presença de monitores dentro dos transportes escolares sendo os transportes adequados às leis de com acessibilidade;
- 4.8** Adequação dos os espaços de acordo com a lei de acessibilidade;
- 4.9** Capacitação para os profissionais da educação que trabalhem com os alunos com dificuldades de aprendizagem, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação;
- 4.10** Obedecer a quantidade máxima de aluno por professor conforme adequação do Sistema Municipal de Ensino e Resoluções Nacionais;
- 4.11** Ampliar o atendimento do NEEI para todo o município, garantindo o retorno do atendimento prestado para as unidades escolares, bem como designar um coordenador técnico para a Educação Especial, para articular parcerias entre as salas de recursos e o NEEI;
- 4.12** Implantar, ao longo deste PME, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas e do campo;
- 4.13** Assegurar a presença de monitores dentro dos transportes escolares, principalmente na educação infantil e ensino fundamental;
- 4.14** Mapear a demanda de alunos da rede pública municipal, para efetivar o atendimento do NEEI e ampliar a oferta das salas de recursos;
- 4.15** Manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, disponibilizando material didático próprio e de recursos tecnológicos, bem



como alimentação adequada, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino;

**4.16** Garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais com intérprete de libras e de braile, nas classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, onde existam surdos e cegos, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, sendo ouvidos a família e o aluno;

**4.17** Manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos (as) alunos(as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos(as) alunos(as) com altas habilidades ou superdotação;

***Meta 5: Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.***

### **Estratégias**

**5.1** Realizar estudo de demanda para definir a quantidade de alunos por professor/alfabetizador, tendo como meta no mínimo 15 alunos e no máximo 20 alunos por professor;

**5.2** Conhecer e estruturar as propostas curriculares para reorientar o PPP no sentido de implementar ações que revitalizem a prática pedagógica adequando as realidades de cada instituição;

**5.3** Estruturar as propostas curriculares para alfabetização, para serem inseridas nas propostas pedagógicas das instituições, enfatizando processo de letramento e alfabetização e o acompanhamento nas séries iniciais (ciclo de alfabetização);

**5.4** Capacitação e remuneração para professoras/alfabetizadoras de acordo com o Plano de Carreira e Valorização do Magistério e Resoluções Nacionais;

- 5.5** Disponibilizar Psicopedagogos, Psicólogos e professores para atender alunos em processo de alfabetização quando necessário, estabelecendo parceria entre família/escola;
- 5.6** Criar critérios específicos (para o ciclo) de alfabetização visando acompanhar o desempenho escolar dos alunos através dos descritores observados na proposta pedagógica;
- 5.7** Inserir, nas instituições tecnologias para dinamizar o processo de alfabetização, contribuindo para a inclusão digital, com acompanhamento de um profissional capacitado na área específica;
- 5.8** Criar uma proposta curricular que valorize as relações sociais, culturais locais nas classes de alfabetização;
- 5.9** Aquisição de Adquirir equipamentos, mobiliários e material didático específico para alfabetização;
- 5.10** Formação continuada para todos os profissionais da educação que trabalhem com alfabetização (motorista\ monitores\ professores\ merendeiras\ auxiliares) e que as formações aconteçam dentro do espaço escolar ou por setores;
- 5.11** Construção e ou adequação dos espaços escolares de acordo com os padrões de funcionamento exigido pelo MEC;
- 5.12** Estimular a participação da família no andamento escolar;
- 5.13** Apoiar a alfabetização de crianças do campo, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem a identidade cultural da comunidade;
- 5.14** Incluir nas escolas do campo e da cidade a análise dos instrumentos de avaliação nacional da alfabetização das crianças, a ser objeto de discussão nos trabalhos pedagógicos, bem como estimular os sistemas de ensino e as escolas a criarem seus respectivos instrumentos de avaliação e monitoramento, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos(as), até no máximo, o final do terceiro ano de ensino fundamental;
- 5.15** Instituir projetos de colaboração entre os sistemas públicos de educação em parceria com os movimentos sociais da educação do campo, com o intuito de ampliar e consolidar os processos de alfabetização para as crianças do campo;

**5.16** Consolidar a Proposta Pedagógica Municipal de Contextualização da Educação do Campo, nas classes de alfabetização;

**5.17** Estimular a participação da família no ambiente escolar, valorizando as relações sociais e culturais das comunidades;

**5.18** Promover e estimular a formação inicial e continuada de professores para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós- graduação *lato sensu* e ações de formação continuada de professores para a alfabetização;

**5.19** Estabelecer critérios no reordenamento anual para seleção de professores/alfabetizadores do quadro efetivo da rede, priorizando o perfil, definindo- os como grupo das unidades escolares municipais;

**5.20** Estabelecer uma Política de Formação Continuada, no município, para os Garantir a formação dos/as professores/as do ciclo de Alfabetização, tendo como eixo norteador a metodologia do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC;

**5.21** Estabelecer critérios para progressão dos alunos no ciclo de Alfabetização;

**5.22** Estabelecer o Reforço escolar como Política Pública Municipal como forma de intervenção para os alunos com baixo rendimento escolar;

***Meta 6: Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos (os) alunos(as) da educação básica.***

### **Estratégias**

**6.1** Oferecer educação em tempo integral para as unidades escolares gradativamente, ao longo da vigência deste Plano, de forma que ao final atinja no mínimo 50% das escolas municipais;

**6.2** Criar/Aderir programas transgovernamentais (que permeiam mais de uma esfera de governo) e outras parcerias e convênios não governamentais no intuito de estruturação do tempo integral nas escolas;

- 6.3** Construção de escolas conforme os padrões mínimos de funcionamento para educação em tempo integral e reestruturação das instituições existentes;
- 6.4** Construir a proposta pedagógica para o ensino em tempo integral com a participação da comunidade visando à formação em integral dos alunos;
- 6.5** Instituir equipe para sistematizar o acompanhamento das atividades do programa Mais Educação, suporte e formação continuada para os profissionais que trabalham na ampliação da jornada escolar, visando mapear informações sobre a educação em tempo integral, índices de modificações das realidades atendidas e avaliação das intervenções feitas pelo programa nos espaços educativos.
- 6.6** Atender às escolas do campo, na oferta de Educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais;
- 6.7** Fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários;
- 6.8** Desenvolver pesquisas de modelos alternativos de atendimento escolar para a população do campo e da cidade, que considerem as especificidades locais e dos semiárido e as boas práticas nacionais e internacionais;
- 6.9** Garantir transporte gratuito para todos (as) os (as) estudantes da educação do campo e da cidade, na faixa etária da educação escolar obrigatória, mediante renovação e padronização integral da frota de veículos, de acordo com especificações definidas pelo Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia – INMETRO, e financiamento compartilhado, com participação da União proporcional às necessidades dos entes federados, visando a reduzir a evasão escolar e o tempo médio de deslocamento a partir de cada situação local;
- 6.10** Consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, respeitando a articulação entre os ambientes escolares da Rede Municipal e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de

profissionais da educação; e o atendimento em educação especial;

**6.11** Adotar progressivamente, o atendimento em tempo integral para os alunos das escolas do campo e da cidade, tendo como prioridades as escolas de difícil acesso;

**6.12** Promover, com o apoio da União, a oferta de Educação Básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos alunos na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 07 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;

**6.13** Institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como de produção de material didático e de formação de recursos humanos para a Educação em tempo integral;

***Meta 7: Fomentar a qualidade da educação básica em todas etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB:***

#### **Estratégias**

**7.1** Fixar, acompanhar e divulgar bianualmente os resultados do IDEB das escolas, das redes públicas de educação básica e dos sistemas de ensino da União, do Estado, do Distrito Federal e dos Municípios e atualizar o site da Secretaria para permitir que as escolas tenham acesso as informações estabelecidas na estratégia);

**7.2** Divulgar, nos sites oficiais do município, todas as etapas deste Plano Municipal de Educação, a partir da aprovação mesmo pela Assembleia em Audiência Pública;

**7.3** Garantir assistência técnica e financeira para execução de metas estabelecidas para superação do IDEB nas Unidades Escolares abaixo da média nacional. (Construir parcerias com ONGs visando o cumprimento da estratégia.

**7.4** Instituir no município de Itiúba instrumentos próprios de avaliação da qualidade do

ensino fundamental, de forma a englobar o ensino de ciências, (criar ações relativas às estratégias);

**7.5** Garantir transporte gratuito para todos os estudantes da educação do campo e os estudantes do perímetro urbano, na faixa etária da educação escolar obrigatória, mediante renovação integral da frota de veículos, de acordo com especificações definidas pelo Instituto Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial - Inmetro, vinculado ao Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior, exigindo aos condutores habilitação para condução do transporte escolar, bem como curso específico para o mesmo fim;

**7.6** Selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para o ensino fundamental e médio, assegurando a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas.

**7.7** Fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de inovação das práticas pedagógicas nos sistemas de ensino, que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos estudantes.

**7.8** Fortalecer o acompanhamento e monitoramento do acesso, permanência e sucesso dos jovens beneficiários de programas de transferências de renda, no ensino médio, quanto à frequência, ao aproveitamento escolar e a interação com o coletivo, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências, práticas irregulares de exploração do trabalho, consumo de drogas e gravidez precoce em colaboração com as famílias e órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à adolescência e juventude;

**7.9** Apoiar técnica e financeiramente a gestão escolar mediante transferência direta de recursos financeiros à escola, com vistas à ampliação da participação da comunidade escolar no planejamento e na aplicação dos recursos e o desenvolvimento da gestão democrática efetiva. Implementar programa municipal Dinheiro Direto na Escola com recursos do Quota Salario Educação – QSE;

**7.10** Garantir o acompanhamento da execução dos recursos do PDE/PDDE e outros destinados à educação no município. De modo a orientar a prestação adequada das contas;

**7.11** Ampliar programas e aprofundar ações de atendimento ao estudante, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar,

transporte, alimentação e assistência à saúde, garantindo a estrutura para funcionamento;

**7.12** Institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos para escolas públicas, tendo em vista a equalização regional das oportunidades educacionais;

**7.13** Prover equipamentos e recursos tecnológicos digitais para a utilização pedagógica no ambiente escolar a todas as escolas de ensino fundamental;

**7.14** Estabelecer diretrizes pedagógicas para a educação básica e parâmetros curriculares nacionais comuns, respeitada a diversidade regional, estadual e local. Concluir a proposta pedagógica do sistema municipal de ensino – SME;

**7.15** Informatizar a gestão das escolas e das secretarias de educação do Município, bem como manter programa nacional de formação inicial e continuada para o pessoal técnico das secretarias de educação. Conforme demanda;

**7.16** Garantir políticas de combate à violência na escola e construção de uma cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade escolar. Conforme demanda;

**7.17** Implementar políticas de inclusão e permanência na escola para adolescentes e jovens que se encontram em regime de liberdade assistida e em situação de rua, assegurando-se os princípios do Estatuto da Criança e do Adolescente de que trata a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Conforme demanda;

**7.18** Garantir o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, nos termos da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico- racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas, e com a sociedade civil em geral, assim como a articulação de uma equipe pedagógica especializada para trabalhar o acompanhamento destas ações e aquisição de materiais didáticos específicos. Conforme demanda;

**7.19** Ampliar a educação escolar do campo, a partir de uma visão articulada ao desenvolvimento sustentável, Meio Ambiente e à preservação da identidade cultural. Conforme demanda;

**7.20** Priorizar o repasse de transferências voluntárias por parte do município para unidades

escolares que tenham constituído conselhos escolares ou órgãos colegiados equivalentes, de acordo com a legislação vigente com representação de trabalhadores em educação, pais alunos e comunidade, escolhidos pelos seus pares;

**7.21** Assegurar, a todas as escolas públicas de educação básica, água tratada e saneamento básico manejo dos resíduos sólidos; energia elétrica; acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade; acessibilidade à pessoa com deficiência; acesso a bibliotecas; acesso a espaços para prática de esportes; reservatório de água potável; acesso a bens culturais e à arte; e equipamentos e laboratórios de ciências. Conforme demanda;

**7.22** Mobilizar as famílias e setores da sociedade civil, articulando a educação formal com experiências de educação popular e cidadã, com os propósitos de que a educação seja assumida como responsabilidade de todos e de ampliar o controle social sobre o cumprimento das políticas públicas educacionais. Conforme demanda, garantir institucionalmente a participação social (leis);

**7.23** Promover a articulação dos programas da área da educação, de âmbito local e nacional, com os de outras áreas como saúde, trabalho e emprego, assistência social, esporte, cultura, possibilitando a criação de uma rede de apoio integral às famílias, que as ajude a garantir melhores condições para o aprendizado dos estudantes. Estruturar políticas intragovernamentais e transeitoriais;

**7.24** Universalizar, mediante articulação entre os órgãos responsáveis pelas áreas da saúde e da educação, o atendimento aos estudantes da rede pública de educação básica por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde. Conforme demanda estruturar o PSE – Programa Saúde Escolar;

**7.25** Estabelecer ações efetivas especificamente voltadas para a prevenção, atenção e atendimento à saúde e integridade física, mental e moral dos profissionais da educação, como condição para a melhoria da qualidade do ensino. Incluir no plano de carreira;

**7.26** Orientar as políticas das redes e sistemas de educação de forma a buscar atingir as metas do IDEB, procurando reduzir a diferença entre as escolas com os menores índices e a média nacional, garantindo equidade da aprendizagem. Construir mecanismos e parcerias para efetivação da estratégia;



**7.27** Confrontar os resultados obtidos no IDEB com a média dos resultados em matemática, leitura e ciências obtidos nas provas do Programa Internacional de Avaliação de Alunos - PISA, como forma de controle externo da convergência entre os processos de avaliação do ensino conduzidos pelo INEP e processos de avaliação do ensino internacionalmente reconhecidos, de acordo com as seguintes projeções:

<b>PISA</b>	<b>2009</b>	<b>2012</b>	<b>2015</b>	<b>2018</b>	<b>2021</b>
Média dos resultados em matemática, leitura e ciências	395	417	438	455	473

**7.28** Orientar as políticas das redes e sistemas de ensino, de forma buscar atingir as metas do IDEB, diminuindo a diferença entre as escolas com os menores índices e a média nacional, garantindo equidade da aprendizagem e reduzindo gradativamente, até o último ano de vigência deste PME, as diferenças entre as médias dos índices dos estados, inclusive do Distrito Federal, e dos Municípios;

**7.29** Premiar das unidades escolares que atingirem ou superarem as metas do

**7.30** Adequar o calendário escolar as especificidade locais, como épocas de plantio e períodos chuvosos;

**7.31** Prover equipamentos e recursos tecnológicos digitais para a utilização pedagógica no ambiente escolar a todas as escolas públicas da Educação Básica, criando inclusive mecanismos para implementaçãodas condições necessárias para a universalização das bibliotecas nas instituições educacionais, com acesso a redes digitais de computadores, inclusive acesso à internet;

**7.32** Premiação pró-labore de trabalhos pioneiros que melhorem o IDEB das unidades escolares executados pelos profissionais da educação e do magistério;

**7.33** Mobilizar as famílias e setores da sociedade civil, articulando a Educação formal com experiências de Educação popular e cidadã, com os propósitos de que a Educação seja assumida como responsabilidade de todos e de ampliar o controle social sobre o cumprimento das políticas públicas educacionais;

**7.34** Determinar que a rota ou roteiro, sobretudo a rota intercampo, dos novos ônibus

adquiridos pelo Programa Caminho da Escola sejam utilizados prioritariamente no transporte dos estudantes das escolas do campo substituindo os transportes contratados e cumprindo o que determina as resoluções do FNDE em relação ao transporte escolar;

**7.35** Adequar o calendário escolar as especificidade locais, como épocas de plantio e períodos chuvosos; IDEB;

**7.36** Ressarcir financeiramente por parte do prestador de serviço quando resultar em que o aluno tenha que utilizar transporte diverso por conta da saída antecipada em relação ao horário e tolerância pré-definidos, divulgados no transporte escolar, com comissão fiscalizadora formada por pais, alunos e membros do conselho escolar; **7.37** Ampliar concepção de educação escolar do campo, contextualizada a partir de uma visão articulada ao desenvolvimento sustentável, meio ambiente e à preservação da identidade cultural, gênero e geração (faixa etária) e étnico-racial; **7.38** Capacitar e garantir condições de atuação ao Conselho Municipal de Educação e aos Conselhos Escolares para que cumpram as ações que lhes competem, dentre elas a de fiscalizador da carga horária das escolas e o calendário dos 200 dias letivos previstos na LDB;

**7.39** Possibilitar ao Conselho Municipal de Educação, Ao Conselho Municipal do FUNDEB, ao Conselho Municipal da Alimentação Escolar, aos Conselhos Escolares, aos Sindicatos dos Servidores da Educação e dos Servidores Municipais, a fiscalização da gestão municipal, com o acesso aos dados necessários para tal fim;

**7.40** Dar continuidade a assistência técnica e financeiramente a gestão escolar mediante transferência direta de recursos financeiros à escola. Priorizando visitas à ampliação da participação da comunidade escolar no planejamento e na aplicação dos recursos e o desenvolvimento da gestão democrática efetiva. Implementar programa municipal Dinheiro Direto na Escola com recursos do QSE – Quota Salário Educação;

**7.41** Criar a partir de entrada em vigor deste Plano o portal do controle social ampliado acessível a sociedade, que será alimentado mensalmente com os orçamentos dos projetos e fotos de todas as construções, reformas e ampliações no âmbito educacional bem como as prestação de contas dos recursos do PDDE escola, e todos do recursos investidos em educação no município de modo a garantir a transparência da gestão educacional, bem como o trabalho do fórum de e monitoramento de execução do plano municipal de Educação;

**7.42** Cumprir a Lei que institui o Sistema Municipal de Educação garantido dotação orçamentaria de 1% do recurso da educação para manutenção e funcionamento do Conselho

Municipal de Educação a partir da aprovação e da sanção desse plano;

**7.43** Buscar parcerias com as entidades do terceiro setor (ONGs) e/ou consórcios visando a melhoria da gestão e estruturação de ações para efetivação da melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos estudantes;

***Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar no mínimo 12 anos de estudo no último ano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à fundação instituto brasileiro de geografia e estatística (IBGE).***

### **Estratégias**

**8.1** Criar e garantir alternativas metodológicas que despertem e mantenham o interesse dos jovens e adultos pela aprendizagem, por meio de estudo dos diversos cursos profissionalizantes;

**8.2** Garantir a oferta de vagas para os adultos que residem no campo e na cidade que não comprometa o trabalho do indivíduo;

**8.3** Possibilitar que a alfabetização dos jovens e adultos do campo e da cidade, seja desempenhada por educadores com identificação com a modalidade e formação;

**8.4** Implementar programas de Educação de jovens e adultos para os segmentos populacionais que estejam fora da escola e com defasagem idade-série, associada a outras estratégias que garantam a continuidade da escolarização, após a alfabetização inicial;

***Meta 9: Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PME, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.***

### **Estratégias**

**9.1** Possibilitar que a alfabetização dos jovens e adultos seja desempenhada por educadores qualificados com formação e não por voluntários sem formação para o magistério.

**9.2** Investir estrategicamente em recursos de mídia (uso da internet para utilizar sites educativos, criar blogs, TV, vídeo, rádio, data show) visando a conscientização da importância

da leitura e da escrita na vida humana. Não apenas em campanhas publicitárias, mas com programações voltadas para essa temática.

**9.3** Estabelecer critérios observando o perfil dos professores a serem indicados as turmas de alfabetização;

**9.4** Cumprir o que é estabelecido pelo MEC de acordo com a quantidade máxima de alunos por turma;

**9.5** Mapear os educandos evadidos, diagnosticando o motivo de não frequentarem as escolas, através de parcerias com as Secretarias de Saúde e Assistência Social, através das redes sociais municipais de proteção da criança e adolescentes e a FICAI

**9.6** Elaboração de Projeto de Alfabetização para jovens e adultos gerenciado pelo município que constem estratégias para o acesso e a permanência destes alunos na escola, através de aulas dinâmicas e adequadas à realidade do aluno. (oficinas de dança, música, teatro...)

**9.7** Formação Acadêmica Incentivar a formação inicial e garantir a continuada específica, para o docente que atue na alfabetização de Jovens e Adultos com o uso de metodologias diferenciadas, voltadas para a realidade dos alunos;

**9.8** Realizar a enturmação conforme faixa etária dos educandos da EJA e alfabetização, considerando as idades de 15 a 18 anos e de 18 anos com as demais idades acima.

**9.9** Assegurar a oferta gratuita da Educação de Jovens e Adultos a todos os que não tiveram acesso à Educação Básica na idade própria;

**9.10** Estabelecer mecanismos e incentivos que integrem os segmentos empregadores, públicos e privados, e os sistemas de ensino, para promover a compatibilização da jornada de trabalho dos empregados com a oferta das ações de alfabetização e de Educação de Jovens e Adultos.

**9.11** Criar Centro de Referência para Educação de Jovens e Adultos, com parcerias voltadas para a formação profissional para alunos egressos da EJA.

**9.12** Manter cursos de educação continuada, para atender às demandas de qualificação específica e permanente de Jovens, Adultos e Idosos.

**9.13** Criar proposta pedagógica e Curricular para Educação de Jovens e Adultos.

- 9.14** Articular as políticas de educação de Jovens, Adultos e Idosos com as de proteção contra o desemprego e de geração de empregos.
- 9.15** Implementar projeto educacional na educação de Jovens, Adultos e Idosos, respeitando as especificidades do público alvo.
- 9.16** Incentivar, nas empresas públicas e privadas a contratação enquanto estagiário de Jovens e adultos (estudantes) para seu quadro de funcionários seus.
- 9.17** Garantir acolhimento com profissionais capacitados para atender/cuidar dos filhos de mães/pais ou responsáveis/estudantes, com idade de 0 a 8 anos, para que as mesmas possam frequentar a escola.
- 9.18** Fomentar a implementação da Pedagogia da Alternância integrada a qualificação profissional no oferecimento do Ensino de Jovens e Adultos.

***Meta 10: Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensino fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.***

### **Estratégias**

- 10.1** Criar demandas (do curso) usando recursos do FAT (Fundo de Amparo ao Trabalhador) Criando cursos profissionalizantes voltados à realidade do município, garantindo a condição de emprego. Ver com os alunos o que querem, priorizando as atividades do município.
- 10.2** Mobilizar mais pessoas para voltar a frequentar a EJA, oferecendo meios para a permanência dos mesmos.
- 10.3** Adquirir de equipamentos e materiais didáticos específicos para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos.
- 10.4** Fomentar, conforme proposta pedagógica, a oferta pública de formação continuada dos educadores da Educação de Jovens e Adultos, através das parcerias com os sistemas (SESI, SENAC, SENAI, SENAR...).
- 10.5** Criar Programa Municipal de Assistência ao Estudante para garantir a aprendizagem

dos educandos.

- 10.6** Inserir na Proposta Curricular Municipal, disciplinas da educação profissional.
- 10.7** Criar parcerias com as entidades públicas e privadas para oportunizar estágios para os alunos egressos da Educação de Jovens e Adultos.
- 10.8** Capacitar profissionais para o trabalho com jovens, adultos e idosos que estejam privados de liberdade.
- 10.9** Garantir momentos de estudos para jovens, adultos e idosos que estejam privados de liberdade.
- 10.10** Incluir nos Programas Federais Mais Educação, Mais Cultura e Mais Comunidade ações para alunos da EJA.
- 10.11** Garantir atendimento no NEEI e outros espaços a Jovens, Adultos e Idosos, por meio de programas e projetos, em parceria com os serviços públicos de saúde e assistência social.
- 10.12** Garantir alimentação escolar reforçada e de qualidade com acompanhamento de nutricionista para os alunos da EJA.
- 10.13** Publicar anualmente as experiências de alunos e profissionais da Educação de Jovens, Adultos e Idosos que se destacam na sociedade no intuito de incentivá- los.
- 10.14** Incluir os alunos Jovens, Adultos e Idosos de todas as redes em programa de transporte escolar gratuito.
- 10.15** Realizar chamada pública semestral na mídia para ingresso nos cursos de Educação de Jovens, Adultos e Idosos.
- 10.16** Estabelecer políticas que facilitem parcerias para o aproveitamento dos espaços existentes na comunidade.
- 10.17** Orientar a expansão da oferta de Educação de jovens e adultos articulada à Educação profissional, de modo a atender às pessoas privadas de liberdade nos estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração.
- 10.18** Instalar em todas as escolas que ofertam a EJA salas de informática com acesso à

rede para promoção de cursos profissionalizantes online no campo e na cidade.

**10.19** Assegurar a oferta pública e gratuita de Educação de Jovens, Adultos e Idosos, equivalente ao Ensino Fundamental, para a população a partir de 15 anos, que não tenha atingido estes níveis de escolaridade, nos períodos matutino, vespertino e noturno, conforme a demanda.

**10.20** Garantir política inclusiva e de ações afirmativas (respeitando as questões de identidade étnico racial, de gênero e geração) na Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

**10.21** Fomentar parcerias e convênios com o intuito de desenvolver políticas públicas para facilitar e ampliar a escolarização dirigida às mulheres com cursos profissionalizantes específicos para esse público.

**10.22** Reestruturar, fortalecer e manter na secretaria municipal de educação, setor próprio incumbido de promover a educação de Jovens, Adultos e Idosos.

**10.23** Articular as políticas de educação de Jovens, Adultos e Idosos com as Culturais e Esportivas.

**10.24** Estimular a criação de grêmios estudantis contemplando os alunos da EJA.

***Meta 11: Triplicar apoiar, em regime de colaboração com o estado as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão no segmento público.***

### **Estratégias**

**11.1** Apoiar política de colaboração entre município e estado com o objetivo de garantir padrões de qualidade nas escolas de ensino médio para que tenham condições gerenciais, infra-estruturas e pedagógicas de funcionamento:

- **Gerenciais**

- Escolas com equipes gestoras eficazes e atuantes;
- Instrumentos gerenciais elaborados e implementados: Plano de Desenvolvimento da Escola, Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar.

- Participação efetiva de estudantes, pais, mães e comunidade em geral em atividades realizadas e em espaços de decisão da escola;
- Gerenciamento, com responsabilidade, recursos financeiros para manutenção da escola.

- **Infraestrutura**

- Espaços bem estruturados e organizados;
- Espaços com iluminação, ventilação, rede elétrica e segurança;
- Espaço para esporte e recreação;
- Espaço para a biblioteca;
- Adaptação dos edifícios escolares para o atendimento dos alunos com necessidades especiais;
- Espaços para instalação de laboratórios de informática e ciências;
- Instalações sanitárias suficientes e higiênicas.
- Cozinhas e refeitórios adequados e equipados, com padrões mínimos de higiene.

- **Pedagógicas**

- Salas de aula organizadas e com disponibilidade de livros de literatura, materiais e equipamento didático-pedagógico de apoio ao trabalho em sala de aula;
- Suficiência de professores de todas as disciplinas, com licenciatura plena;
- Utilização do acervo da biblioteca por alunos, professores e comunidade;

**11.2** Realizar, em parceria com os Estados seminários com a participação da sociedade civil organizada para discussão sobre as possíveis demandas para inserção de cursos profissionalizantes, elaborando um mapeamento para detectar a necessidade do município no sentido de ofertar cursos técnicos que contemplem as potencialidades do semi-árido;

**11.3** Estabelecer ações de cooperação técnicas de apoio ou parcerias entre município e estado compartilhando responsabilidades com a universalização da oferta do ensino médio assegurando a qualidade do ensino e aprendizagem aos egressos do ensino fundamental, definindo o período máximo desta parceria e ressarcimento dos recursos gastos pelo estado.



**11.4** Reestruturar os estabelecimentos de ensino estaduais nas zonas rurais de forma a implantar e implementar cursos integrados de ensino médio com educação profissional e do campo firmando parcerias.

**11.5** Apoiar o desenvolvimento dos projetos e programas integrados que viabilize a melhoria de processos de alfabetização e letramento, em toda a extensão do conhecimento, destacando a alfabetização na língua materna, alfabetização matemática, educação científica no campo das ciências humanas e das ciências da natureza, para realização emergencial do alfabetismo funcional entre alunos do ensino médio.

**11.6** Implantar cursos técnicos profissionalizantes de nível médio conforme as vocações e necessidades locais de cada região do município, estabelecendo parcerias com instituições governamentais e não governamentais: técnico em Informática, técnico em Enfermagem, Técnicos em Agropecuária, Zootecnia e outros.

**11.7** Ampliar o número de Escolas Família Agrícolas e expandir o atendimento da Escola Família Agrícola de Itiúba para o ensino médio atendendo às demandas das comunidades do campo.

**11.8** Expandir as matrículas de Educação profissional técnica de nível médio na rede federal de Educação profissional, científica e tecnológica, levando em consideração a responsabilidade dos Institutos na ordenação territorial, sua vinculação com arranjos produtivos, sociais e culturais locais e regionais, bem como a interiorização da Educação profissional.

**11.9** Dar suporte e colaborar para a elevação a taxa de conclusão média dos cursos técnicos de nível médio na rede federal de Educação profissional, científica e tecnológica para 90% (noventa por cento) e elevar, nos cursos presenciais, a relação de alunos por professor para 20 (vinte).

**11.10** Institucionalizar, em regime de parceria, Colégios Estaduais, extensões e Secretaria Municipal de Educação, Programa de renovação do ensino médio a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre a teoria e a prática por meio de currículos escolares que organizem de maneira flexível e diversificada conteúdos eletivos e obrigatórios com as diversas áreas de conhecimento;

**11.11** Garantir a fruição de bens e espaços culturais de forma regular bem como a aplicação

da prática desportiva integrada ao currículo escolar;

**11.12** Fomentar programas de educação e de cultura para a população urbana e do campo de jovens na faixa etária de 15 a 17 anos e de adultos com qualificação social e profissional para aqueles que estejam fora da escola e com defasagem no fluxo escolar;

**11.13** Implantar programas de correção do fluxo do ensino fundamental e médio, por meio de acompanhamento individualizado do(a) aluno(a) com rendimento escolar defasado e pela adoção de práticas como aula de reforço no turno complementar, estudo de recuperação e progressão parcial, de forma a reposicioná-lo no ciclo escolar de maneira compatível com sua idade;

**11.14** Buscar junto aos órgãos competentes a realização da prova do ENEM no município a fim de ampliar a participação dos estudantes locais;

**11.15** Fomentar a expansão da matrícula gratuita do ensino médio integrando a educação profissional observando as peculiaridades das populações do campo e das pessoas com deficiências;

**11.16** Fortalecer o acompanhamento e monitoramento do acesso e da permanência dos jovens beneficiários de programas de transferências de renda, no ensino médio, quanto à frequência, ao aproveitamento escolar e a interação com o coletivo, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências, práticas irregulares de exploração do trabalho, consumo de drogas e gravidez precoce em colaboração com as famílias e órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à adolescência e juventude;

**11.17** Implantar a política de prevenção a evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra forma associadas de exclusão;

**11.18** Promover a busca ativa da população de 15 a 17 anos fora da escola, em articulação com o serviço de assistência social, saúde e proteção à adolescência e juventude;

**11.19** Criar cursos nas áreas tecnológicas e científicas, bem como promover a participação dos adolescentes;

**11.20** Garantir transporte escolar para a efetivação do período dos 200 dias letivos, bem como a garantia do funcionamento do horário de cada turno;

**11.21** Garantir a aquisição das competências, habilidades e conteúdos próprios do Ensino Fundamental aos estudantes que concluírem esta etapa na rede municipal, garantindo-lhe, desta forma, a possibilidade de desenvolvimento satisfatório no Ensino Médio.

**11.22** Apoiar a criação do Fórum municipal de discussão do Ensino Médio envolvendo escolas estaduais (com suas extensões), secretaria municipal da educação, secretaria municipal de assistência social, secretaria municipal de saúde, secretaria municipal de esportes, pais, alunos, conselho municipal de educação e sociedade civil para garantir não somente a universalização do acesso, mas também a permanência e a qualidade da educação ofertada.

***Meta 12: Apoiar, em regime de colaboração, a expansão da oferta de cursos de nível superior, nas modalidades presencial e à distância, em consonância à demanda do mercado e tendências do desenvolvimento regional, com prioridade para a população de 18 a 24 anos.***

#### **Estratégias**

**12.1** Buscar parcerias com instituições Estaduais, Federais e outras para implantar diferentes cursos de níveis superiores nas diferentes áreas dos municípios ampliando o número de matrícula. Para 50% da clientela que não possui o nível superior: Como turismo, piscicultura, técnico em agropecuária, Gestão ambiental, pedagogia da terra, e demais cursos que contemplem as áreas de atuação dos docentes, de modo a aproveitar os recursos locais que o município oferece contemplando os potenciais de atividade deste.

**12.2** Oferecer apoio-estímulo, de acordo com critérios socioeconômicos previamente estabelecidos pelo Conselho Municipal de Educação, Secretaria Municipal de Educação, Secretaria de Assistência Social e Executivo Municipal, com bolsas integrais ou parciais, auxílio transporte, alimentação, estadia, para formação dos jovens de 18 a 24 anos egressos de escola pública e privada para o nível superior nas áreas que haja necessidades.

**12.3** Estabelecer parcerias que garantam o acesso do aluno da escola pública na universidade (cursinhos de pré-vestibular gratuito presencial ou à distância).

**12.4** Otimizar os espaços físicos, equipamentos e recursos humanos nas estratégias citadas, como contra partida do município.

**12.5** Criar núcleos de cursos pré vestibulares de qualidade nas regiões onde é ofertado o

ensino médio de acordo com a demanda, garantindo o transporte naqueles locais cuja demanda seja insuficiente para a formação de turmas.

**12.6** Divulgações das ofertas de cursos, processos seletivos, entre outros, nos diversos meios de comunicação municipais, criando balcão de notícias em todos os órgãos públicos.

**12.7** Estabelecer parceria com o estado para criação da Casa do Estudante bem estruturada na capital e/ou outros municípios deste estado, com centros universitários conforme interesse dos educandos, de acordo com critérios claros e objetivos de cunho socioeconômicos.

**12.8** Buscar parcerias com Instituições de Ensino Técnico e Superior viabilizando a oferta de bolsas de estudos em nível técnico, oferecidos pelas instituições de nível Técnico e Superior.

**12.9** Criar parcerias com o intuito de oferecer cursos específicos para professores em atividade, com formação específica para sua área de atuação docente.

***Meta 13: Elevar a qualidade da educação superior pela ampliação da proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75%, sendo, do total, no mínimo, 35% doutores. Ampliar, em regime de colaboração, a proporção de mestres e doutores do corpo docente.***

### **Estratégias**

**13.1** Estudo de demanda e impacto financeiro para o estímulo de cursos de mestrado e doutorado para os profissionais da educação do Município.

**13.2** Garantir proventos para o professor que esteja cursando mestrado ou doutorado em licença sabática e que permaneça em exercício.

**13.3** Revisão do processo de contratação dos profissionais da educação, com vistas à inclusão prioritária no quadro efetivo do município de profissionais selecionados em concurso público, como critério para contemplação do disposto na estratégia 13.

***Meta 14: Elevar gradualmente o número de matrículas na pós graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 25 de mestres e 12 de doutores dos docentes do quadro***

*efetivo em educação.*

### **Estratégias**

**14.1** Estimular e ofertar cursos para profissionais da educação através de parcerias com Universidades Públicas e parcerias com comunidades científicas nas esferas Municipal, Estadual e Federal.

**14.2** Promover a parceria com as Universidades para os cursos de mestrado e doutorado para os profissionais da educação:

- Estabelecer prazos de prestação de serviços ao município após conclusão do curso previsto no plano de cargo e carreira:
- Criar mecanismos e implantar no plano de cargos e salários, licença para capacitação para pós graduados stricto sensu mestrado e doutorado; desde que haja necessidade, redução de carga horária ou afastamento remunerado e os recursos sejam extra 25% da educação.
- Acompanhamento da práxis pedagógica pela Equipe Gestora e Conselho Municipal de Educação.

**14.3** Assegurar o recebimento da gratificação de mais 10% para o profissional que tiver em seu currículo um segundo curso de pós-graduação strictu sensu.

Estimular a formação em nível, de pós-graduação, dos professores da educação básica.

*Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre a união, os estados, o distrito federal e os municípios, no prazo de 1 ano de vigência deste pne, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.*

### **Estratégias**

**15.1** Atuar conjuntamente com os Conselhos para com base em plano estratégico a ser criado pela Secretaria Municipal de Educação, assim, apresentando o diagnóstico dos profissionais, para dessa forma articular a formação específica.

**15.2** Criar gratificação no Plano de Cargos e Carreira para os profissionais do magistério

que estejam cursando graduação e pós-graduação, desde que o profissional permaneça no sistema por dois anos.

**15.3** Ofertar bolsas de mestrado e doutorado para os profissionais que estejam atuando na área educacional tendo como critério básico as necessidades de estudos de áreas específicas da educação.

**15.4** Estruturar e Consolidar a plataforma eletrônica para a preparação de aulas e troca gratuita de materiais. (conhecimento de usar a plataforma lattes) capacitar os profissionais para utilizar as tecnologias de comunicação Conforme demanda.

**15.5** Institucionalizar política de valorização do profissional da educação seguindo o Plano de Cargos e Carreira Municipal em consonância com o PME.

**15.6** Implantar e adequar programas específicos para a formação dos professores relacionada à educação do campo.

**15.7** Buscar junto as Universidades cursos para a formação continuada de professores nas diversas áreas do conhecimento.

**15.8** Buscar cursos e programas especiais para assegurar formação específica na Educação superior, nas respectivas áreas de atuação, aos docentes, com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciada ou licenciada em área diversa da atuação docente, em efetivo exercício.

***Meta 16: Formar, apoiar, o estado e a união, na formação em nível de pós- graduação, 50% dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.***

### **Estratégias**

**16.1** Planejar a partir do diagnóstico para formação de professores em cursos e/ou pós-graduação dentro de sua área específica, firmando convênios com universidades para esse fim, a exemplo da UNIVASF e outras.

**16.2** Implantar no município programa de acervo de livros didáticos, paradidáticos e de

pesquisa científica para profissionais da educação.

**16.3** Implantar no município, portal eletrônico para subsidiar a todos os profissionais da educação na preparação de aulas, cursos em gestão, alimentação escolar e outros dados, disponibilizados gratuitamente.

**16.4** Viabilizar transporte para os professores que estudam em outros municípios.

**16.5** Criar a partir de entrada em vigor deste Plano o portal do controle social ampliado, acessível à sociedade, que será alimentado mensalmente com os orçamentos dos projetos e fotos de todas as construções, reformas e ampliações no âmbito educacional bem como as prestação de contas dos recursos do PDDE escola, e todos dos recursos investidos em educação no município de modo a garantir a transparência da gestão educacional, bem como o trabalho do Fórum de Avaliação e Monitoramento de execução do plano municipal de Educação. Criar parcerias com as Universidades Públicas, visando ampliar a oferta de curso de especialização, mestrado e doutorado na área educacional, e desenvolver a pesquisa nesse campo, assegurando a sua gratuidade.

***Meta 17: Valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas da educação básica, a fim de equiparar o rendimento médio dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do 6º ano da vigência deste PNE.***

#### **Estratégias**

**17.1** – Rever disposição de hora/aula de forma que o profissional do magistério disponibilize parte das horas semanais para as demais atividades extraclasse no estabelecimento de ensino, ou seja, estar na unidade escolar para cumprimento das 7 horas/aula em atividades complementares (elaboração de provas, correção das mesmas e demais atividades, etc.) sendo assim cada unidade escolar deverá seguir a jornada de trabalho em sala de aula determinada pela secretaria e o Plano de Carreira trazendo, a saber, 13 horas aulas, em sala de aula. Priorizar o cumprimento da Lei 11.738 no tocante as atividades complementares.

**17.2** Cumprimento do incentivo financeiro para os profissionais do magistério que atuam na educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental e salas de recursos multifuncionais, previsto no Plano de Carreira e Vencimentos do Magistério da Educação.

**17.3** Assegurar o cumprimento da Lei 230 de 23 de maio de 2012, que institui a gratificação de difícil acesso dentro dos critérios da resolução do Conselho Nacional de Educação e educação do campo.

**17.4** Gratificações diferenciadas para incentivar os profissionais do magistério a residirem nas comunidades as quais lecionam.

**17.5** Garantir número máximo de 20 alunos para as series iniciais do ensino fundamental. Garantir número máximo de 15 alunos para a educação infantil.

**17.6** Evitar a rotatividade do profissional do magistério, vinculando o acesso deste profissional à formação continuada ao exercício de um tempo mínimo (4 anos) nesta área no município, acabando com o desperdício de verbas publicas.

**17.7** Incentivar financeiramente para os profissionais da EJA ofertando a formação continuada.

**17.8** Assegurar número máximo de 30 alunos nas series finais do ensino fundamental.

**17.9** Assegurar que o profissional do magistério seja remunerado conforme a Lei 11738, com equivalência aos profissionais graduados em direito ou medicina.

**17.10** Gratificações para o profissional do magistério avaliado na forma do plano de cargos e carreiras dos profissionais do magistério em seu desempenho através de critérios claros e objetivos estabelecidos na legislação.

**17.11** Revisões do processo de contratação dos profissionais da educação, com vistas à inclusão prioritária no quadro efetivo do município, de profissionais selecionados em concurso público.

**17.12** Cumprir o pagamento do piso nacional comum dos profissionais do magistério de acordo com a Lei Federal 11.738/2008.

**17.13** Assegurar Licença Maternidade de 180 dias, de acordo com a Lei nº 11.170 de 09 de setembro de 2008, e paternidade de 15 dias de acordo com o Projeto de Lei 3935/08, através da aprovação de Lei Municipal.

**17.14** Criar critérios para concessão de Licença Prêmio para servidores de carreira priorizando os que têm mais tempo de serviço.



- 17.15** Garantir a qualidade da educação, investindo todos os recursos na Manutenção e Desenvolvimento da Educação - MDE, como prevê a Constituição Federal e demais legislações da educação.
- 17.16** Garantir a revisão do Plano de Carreira para o Magistério.
- 17.17** Valorizar os profissionais do Magistério, através de uma política que garanta o estabelecimento do piso salarial, respeitando a titulação ou habilitação específica.
- 17.18** Valorizar os demais trabalhadores de educação através de uma política salarial que garanta piso profissional a partir da sua qualificação, experiência e titulação, na rede pública municipal.
- 17.19** Implantar, a reserva da jornada de trabalho para o profissional do Magistério em exercício na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na rede pública municipal.
- 17.20** Garantir licença remunerada para os profissionais do magistério em cursos de pós-graduação (**strictosensu**), desde que compatíveis com sua área de atuação.
- 17.21** Estabelecer um quadro reserva de profissionais da educação para substituições eventuais, a fim de atender necessidades temporárias de excepcional interesse do ensino.
- 17.22** Ampliar com a colaboração da União e Estado Programas de Formação Continuada observando diretrizes e parâmetros curriculares aos trabalhadores em educação da rede pública municipal.
- 17.23** Garantir aos profissionais da educação participação em cursos de especialização, nas Instituições Públicas e Privadas nas áreas de ensino e, em particular, para educação infantil, educação especial, EJA e gestão escolar.
- 17.24** Assegurar a 100% dos trabalhadores da educação cursos de aperfeiçoamento nas áreas de tecnologia da informação e comunicação, educação ambiental e educação especial, voltados para a qualidade do trabalho na sua área de atuação, no prazo de 5 (cinco) anos.
- 17.25** Implantar programas de educação preventiva para saúde vocal dos professores em efetiva regência de classe em parceria com a União, Estado e Instituições Públicas e Privadas.
- 17.26** Criar núcleos de apoio multidisciplinar (psicólogo, assistente social,

fonoaudiólogo) para atendimento aos profissionais do Magistério Público.

**17.27** Garantir avaliação de desempenho para todos os trabalhadores de educação, vinculada às políticas de formação inicial, continuada e de atualização para a melhoria contínua do sistema educacional e valorização profissional. Incluir em quaisquer cursos de formação profissional, de nível médio e superior, conhecimentos sobre educação das pessoas com necessidades especiais, na perspectiva da integração social.

**17.28** Identificar e mapear as necessidades de formação inicial e continuada do pessoal técnico e administrativo, implementando os programas de formação.

**17.29** Assegurar ao profissional de educação o direito a remoção quando este, for vítima de agressão ou estiver sob ameaça de sua integridade física, psicológica e moral, sendo esta situação comprovada por testemunhas no ambiente escolar, nos termos da legislação em vigor.

**17.30** Incorporar a educação para o respeito ao cidadão e a não discriminação por orientação sexual, promovendo cursos de formação de professores e trabalhadores da educação na área da não discriminação por orientação sexual, Formar equipes multidisciplinares para avaliação dos livros didáticos, de modo a Eliminar aspectos discriminatórios por orientação sexual e a superação da homofobia.

***Meta 18: Assegurar, no prazo de 2 anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da constituição federal.***

### **Estratégias**

**18.1** Estruturar as redes públicas de Educação Básica de modo que, até o início do terceiro ano de vigência deste PME, 97% (noventa e sete por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais do magistério e 97% (noventa e sete por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais da Educação não docentes sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo e estejam em exercício nas redes escolares a que se encontrem vinculado. Assegurar o cumprimento dos mecanismos de acompanhamento (fiscalização) e avaliação de desempenho

de todos os profissionais da educação, de acordo com o artigo 43 do Plano de Carreira e Vencimentos do Magistério Público, a partir do primeiro ano de vigência.

**18.2** Criar e ofertar cursos destinados à formação de funcionário da escola, como o Profuncionário, para área de administração escolar, multimeios e manutenção escolar (alimentação escolar, Aux. Serviços Gerais, porteiro, motorista...)

**18.3** Assegurar a execução da Lei do Plano de Cargos e Salários dos profissionais da educação.

**18.4** Assegurar a participação efetiva dos profissionais da educação na construção e nas revisões do plano de cargos e salários.

***Meta 19: Assegurar condições, no prazo de 2 anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da união para tanto.***

### **Estratégias**

**19.1** Criação de uma equipe qualificada do quadro efetivo para assessorar os diretores escolares.

**19.2** Definir critérios objetivos para o provimento de cargos de diretores escolares garantindo cursos de aperfeiçoamento aos gestores escolares após eleição e posse.

**19.3** Construir critérios técnicos para inscrição de candidatos por Comissão formada por representantes do corpo técnico da Secretaria de Educação, Conselho Municipal de Educação, sociedade civil, membros dos Sindicatos dos trabalhadores da educação, Conselhos Escolares para eleição democrática dos diretores mediante avaliação prévia realizada;

**19.4** Qualificação de gestores e conselhos escolares para a gestão e fiscalização da aplicação dos recursos do PDE e do PDDE e do QSE, referentes ao seu destino.

**19.5** Assegurar a realização da eleição para direção escolar com definição do período do mandato para 2 anos com direito a uma reeleição consecutiva, de acordo com os critérios estabelecidos no plano de cargos e salários.

**19.6** Garantir e fazer valer a escolha dos gestores escolares na forma da Lei.

- 19.7** Constituir Fóruns Permanentes Municipais de Educação, com incentivos do Estado e Ministério da Educação, com o intuito de coordenar as Conferências municipais, bem como efetuar o acompanhamento da execução deste PME e dos seus planos de Educação.
- 19.8** Assegurar Recursos para implantação dos Fóruns nos planos plurianuais do Município;
- 19.9** Elaborar a proposta orçamentária anual da Secretaria Municipal de Educação com base em levantamento das principais necessidades da rede escolar, levantadas pelo Conselho Municipal de Educação e pelo Congresso de Educação;
- 19.10** Ampliar os investimentos em educação, através do aumento progressivo dos percentuais do PIB destinados a este setor;
- 19.11** Reformular o Conselho Municipal de Educação - CME, assegurando a ampliação da participação das(os) professoras(as) e sociedade civil organizada;
- 19.12** Garantir, na reformulação do CME, dotação orçamentária própria, em porcentagem, para funcionamento e autonomia do Conselho;
- 19.13** Garantir, no segundo ano de vigência do PME, a realização de Audiências Públicas para a discussão e reformulação do CME, possibilitando o funcionamento do Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB como parte integrante do CME.
- 19.14** Garantir, no período de vigência do PME, ampla divulgação do Calendário de reuniões, ações e resoluções do CME, tanto para as Unidades de Ensino, para a sociedade civil organizada, quanto nos meios de comunicação;
- 19.15** Assegurar a realização de Audiências Públicas da (Lei Orçamentária Anual)LOA, (Lei de Diretrizes Orçamentária)LDO e o (Plano Plurianual)PPA, com ampla divulgação nos meios de comunicação social;
- 19.16** Viabilizar a divulgação das prestações de conta em linguagem acessível para a população, a partir da aprovação do PME.
- 19.17** Orientar o orçamento municipal de modo a cumprir as vinculações e subvinculações constitucionais para garantir padrões de qualidade do Ensino;
- 19.18** Prever, a partir do primeiro ano de vigência do PME, verba orçamentária para formação continuada dos profissionais de educação;
- 19.19** Criar e implantar, no âmbito dos órgãos do Sistema Municipal de Educação, sistema de informação com aprimoramento da base de dados e aperfeiçoamento dos processos de coleta

e armazenamento de dados censitários e estatísticos;

**19.20** Assegurar, durante o período de vigência do PME, o planejamento de ações inter-setoriais, que envolvam as secretarias de Saúde, Infraestrutura, Ação Social, Agricultura na execução de programas e projetos da Secretaria Municipal da Educação;

**19.21** Revisar, a partir do primeiro ano de vigência do PME, convênios com as instituições de ensino superior de caráter privado;

**19.22** Garantir no prazo máximo de três anos da vigência do PME, meios de ingresso dos profissionais de educação em IES – Instituição de Ensino Superior ou, através de convênios, em cursos de licenciatura, de acordo com seu cargo ou área de atuação;

**19.23** Otimizar a arrecadação de impostos com a aplicação dos instrumentos previstos no Estatuto das cidades;

**19.24** Avaliar os índices de evasão e retenção no ensino fundamental, da rede pública municipal, do ponto de vista da aprendizagem e não só da permanência ou não do estudante na escola, a partir da vigência do PME.

**19.25** Instituir, no calendário do ano letivo, período de avaliação institucional próprio nas unidades escolares e nos órgãos do Sistema Municipal de Ensino, a partir do primeiro ano de vigência do PME.

**19.26** Garantir o acesso da comunidade escolar e local ao ambiente informatizado, regulado e qualificado pelo projeto da escola, assegurando a manutenção dos equipamentos pela mantenedora, a partir da aprovação do PME.

**19.27** Garantir ambiente informatizado em 100% das unidades escolares até o quinto ano de vigência do PME.

**19.28** Dotar, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, um Programa de Manutenção e Conservação do patrimônio Público, com calendário anual de visitas, reparos, reformas, sem comprometimento do calendário letivo.

**19.29** Dotar, no segundo ano de vigência do PME, 50% das unidades escolares de laboratório de informática. Substituir, gradualmente, a frota contratada para prestação do serviço de transporte escolar, por frota própria, adquirida em parceria com Estado da Bahia e com a União, sendo 20% no primeiro ano de vigência do PME, e 20% a cada ano de execução do Plano.

**19.30** Viabilizar, no primeiro ano de vigência do PME, junto a Secretaria de Infraestrutura

ou outras, a adequação das vias de tráfego da zona rural, dotando-as de condições de trânsito e mobilidade.

**19.31** Garantir o atendimento em creches com instalações em regime de colaboração, a partir do segundo ano de vigência do PME.

**19.32** Construir novas escolas públicas em regime de colaboração, que atendam a demanda comprovada a partir de estudos realizados pelos órgãos competentes.

**19.33** Criar a Fundação de Apoio a Pesquisa, de âmbito público, garantindo um percentual a ser definido, do orçamento municipal, com a finalidade prioritária de fomentar e apoiar atividade de estudo e pesquisa na área de educação, visando a melhoria dos índices de qualidade do sistema municipal de ensino.

**19.34** Garantir, na rede pública municipal, que o fardamento dos estudantes seja unificado e distribuído gratuitamente pelo município a cada Unidade de Ensino.

**19.35** Promover a Gestão Democrática das Políticas Públicas de Educação no município de Itiúba:

**19.35.1** Revisar, já no Primeiro ano de vigência do PME, os dispositivos legais que regulamentam a educação municipal, como Lei Orgânica, a Lei Orgânica da Educação, a Lei de criação do Conselho Municipal de Educação e a Lei de Criação do Conselho de Acompanhamento do FUNDEB, entre outras.

**19.35.2** Publicar, mensalmente, o cronograma de trabalho do Conselho Municipal de Educação.

**19.35.3** Assegurar, já no primeiro ano de vigência do PME, a revisão, na rede de ensino, dos Conselhos Escolares e/ou Colegiados Escolares em todas as Unidades Escolares.

**19.35.4** Incentivar a criação de Grêmios Livres Estudantis nas Unidades Escolares e assegurar a organização estudantil no município. Efetivar a instalação do Congresso Municipal de Educação, contemplando as temáticas discutidas no PME, dentre outras, conforme a Lei Orgânica do Município.

**19.35.5** Redefinir regras considerando mérito e desempenho, para eleição, reeleição, nomeação e exoneração dos membros da direção escolar.

**19.35.6** Assegurar o caráter de transparência e publicidade para as eleições diretas da direção escolar na Rede Pública de Ensino Municipal.

**19.36** Acompanhar e avaliar, permanentemente, com participação da comunidade e do Conselho Municipal de Educação, as políticas públicas na área de educação e garantir condições, sobretudo institucionais, de continuidade das ações efetivas, preservando a memória daquelas realizadas.

**19.37** Zelar pela transparência da gestão pública na área da educação, garantindo o funcionamento efetivo, autônomo e articulado dos conselhos de controle social.

**19.38** O Conselho Municipal de Educação em parceria com o Conselho Municipal do FUNDEB, a Secretaria Municipal de Educação e o Setor Financeiro do município, terão o prazo de 120 dias, após o sancionamento desta Lei, para criar uma Planilha de Execução Financeira que será revista e reelaborada anualmente com o objetivo de contemplar as estratégias propostas no Plano Municipal de Educação quantificando o empenho orçamentário de modo que as Metas sejam alinhadas as reais necessidades da educação municipal no Decênio 2015-2025.

**19.39** Criar o fórum permanente de Educação com uma Câmara por etapa e modalidade de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Especial e Inclusiva, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Ensino Médio, além das Câmaras de diversidade cultural e identidades étnico-racial, de gênero e de geração, de Educação ambiental; também como Plano de Ações Articuladas que atue em parceria com o CME, com vistas a fortalecer a implementação das políticas públicas da educação estabelecidas através dos objetivos e metas deste Plano, com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dos dirigentes do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade .

**19.40** Ampliar de 25% para 30% o investimento do município na educação com no mínimo 15% para infraestrutura.

**19.41** Fazer parcerias com as Secretarias, entidades, instituições, ONGs de Educação, Agricultura, Esporte e Cultura, Associações, Sindicato dos Trabalhadores Rurais e Agricultores Familiares, Conselho Municipal do Desenvolvimento Sustentável, Conselho do Meio Ambiente, Associações para realizar um levantamento ecológico, econômico e cultural da realidade

municipal que subsidiará a produção de material didático contextualizado que potencialize a educação como estratégia de desenvolvimento sustentável;

**19.42** Garantir a participação e a consulta de profissionais da Educação, alunos e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares.

**19.43** Fomentar e apoiar os conselhos escolares, envolvendo as famílias dos educandos, com as atribuições, dentre outras, de zelar pela manutenção da escola e pelo monitoramento das ações e consecução das metas dos compromissos estabelecidos.

**19.44** Criar na Secretaria Municipal de Educação, setor destinado à implementação da política de segurança alimentar que atenda à comunidade escolar:

**19.45.1** Favorecer a merenda escolar com cardápio regionalizado adequado as necessidades nutricionais dos educandos e que valorize os produtos locais, numa perspectiva de desenvolvimento ecológico e de incentivo a economia sustentável das comunidades.

**19.45.2** Descentralizar para as escolas a aquisição da merenda escolar, com o objetivo de comprar alimentos de acordo com a demanda e produção local, para atender a necessidade nutricional e proporcionar o bem estar do educando, no prazo máximo de um ano, a partir da aprovação deste Plano.

**19.45.3** Promover cursos destinados a formação dos servidores públicos municipais que estejam diretamente envolvidos com a execução e avaliação do Programa de Alimentação Escolar, seja na Secretaria Municipal de Educação, no Conselho de Alimentação Escolar ou nas Unidades Escolares.

**19.45.4** Garantir a alimentação escolar em quantidade e qualidades adequadas, preparadas de acordo com o cardápio designado por nutricionista para os alunos da educação infantil, ensino fundamental e EJA em todos os dias letivos.

**19.46** Assegurar o cumprimento dos Artigos 70 e 71 da LDB, os quais definem os gastos admitidos como de manutenção e desenvolvimento do ensino e aqueles que não são incluídos nessa rubrica.

**19.47** Mobilizar Ministério Público, entidades da sociedade civil organizada, representantes da educação, entre outros setores sociais, para fiscalização e acompanhamento da



implementação do PME.

**19.48** Assegurar já no primeiro ano de vigência deste Plano Municipal de Educação, reformulação do Estatuto do Magistério, com ênfase:

**19.48.1** Na garantia a todos os profissionais da educação de horário reservado para estudo, bem como, licenciamento remunerado para curso de pós-graduação *stricto sensu*;

**19.48.2** Na implementação gradual da jornada de tempo integral a ser cumprida em único estabelecimento de ensino;

**19.48.3** Convalidar a permanência na função, bem como, no quadro efetivo dos servidores públicos, as professoras e professores, após cumprimento do estágio probatório;

**19.48.4** A avaliação do estágio probatório será feita por uma comissão composta por representantes dos diversos segmentos que compõem a instituição escolar onde o docente esteja em pleno exercício da função, através de critérios definidos no Estatuto do Magistério/Plano de Carreira e Vencimentos dos profissionais em educação.

**19.49** Criar no prazo de seis meses, a Comissão Técnica Permanente de Estudo e Pesquisa sobre a educação, visando a articulação com as políticas públicas nacionais, estaduais e locais, na perspectiva de melhoria da educação municipal e da revisão e adequação da legislação educacional local;

***META 20: Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% do produto interno bruto (pib) do país no 5º ANO DE vigência desta lei e, no mínimo, o equivalente a 10% do pib ao final do decênio.***

### **3.1.1 Mobilização da Sociedade para Elaboração do PME**

As primeiras mobilizações da Sociedade para elaboração do PME aconteceram na II Conferência Municipal de Educação realizada nos dias 26 e 27 de maio de 2011, onde se tornou um marco único e importante para a história da educação em nosso município. Pela primeira vez reunimos todos os Segmentos da sociedade local para discutirmos os rumos da educação de nosso município para os próximos dez anos e foram aprovadas as metas e estratégias para compor o Plano Municipal de Educação.

A proposta do PME, começou a ser construída através da participação direta sociedade representada por 9.386 pessoas, nas Plenárias Zonais e da 2ª Conferência Municipal de Educação para elaboração do PME que foi essencial para a consolidação dos instrumentos de planejamento e a análise de resultados, busca a otimização do uso de recursos e maior transparência à ação governamental relativa à Educação.

Infelizmente naquele momento o referido Plano não foi encaminhado à Câmara Municipal de Vereadores, aguardando a aprovação do Plano Nacional de Educação.

Com a aprovação do PNE no ano de 2014, houve a orientação do CNE/MEC e o IAT – a gestão municipal mobilizou a sociedade por meio de seus segmentos representativos e em conjunto com o Conselho Municipal de Educação criou um Grupo Colaborativo para mediar às discussões objetivando a adequação da proposta já existente.

Ao retomar o processo de discussão e definição das diretrizes educacionais para os próximos dez anos, o Governo Municipal capitaneado pela Secretaria Municipal de Educação, em parceria com o Conselho Municipal de Educação – CME, não só foi fiel ao caráter democrático que imprime e pautam suas ações, mais foi acima de tudo ousado e altaneiro, por ter garantido a participação de todos os setores da nossa sociedade, independente das suas convicções políticas e ideológicas e principalmente por ter inaugurado um novo panorama de conquista democrática para o município que é a efetivação da Democracia Participativa, onde o governo submete ao povo o poder de planejar e de construir os documentos institucionais que irão virar Legislação, para que assim que se tornarem Lei, possam melhorar suas vidas e construir políticas públicas robustas e revestidas das reais necessidades efetivadas pelo crivo da participação social.

As metas aqui contidas certamente contribuirão para o alargamento da credibilidade do poder público junto à sociedade, representando a maturidade do município e ainda, o anseio da população e da comunidade educacional por melhorias na educação entendida como direito social.

### **3.1.2 Divulgação do PME**

A divulgação se deu através das redes sociais, reuniões, entrevistas e chamadas de anúncios nas rádios comunitárias; ofícios enviados as unidades escolares, bem como através dos

convites formais enviados as representatividades do poder público e sociedade civil para audiência Pública.

### **3.1.3 Audiência Pública**

A consulta Pública aconteceu em formato de Audiência Pública com a participação de várias representações que foram convidados em caráter oficial, bem como os seguimentos da sociedade civil.

A Audiência Pública é um mecanismo participativo de caráter presencial, consulta ativa aberto a qualquer interessado com a possibilidade de manifestação oral dos participantes, desde que seja previamente escrito. Ao apreciar os dados sociais e educacionais da análise da situação educacional do município da educação das metas e estratégias que constam no Documento Base do PME podem trazer sugestões, críticas para submeter ao crivo popular, possibilitando a implementação das propostas previamente expostas. A Audiência Pública do PME de Itiúba trouxe como principal objetivo criar um espaço de discussão e reflexão sobre o Plano e registrar todas as contribuições geradas no processo. Além de informar aos participantes sobre as gêneses do processo de elaboração/adequação do mesmo e o seu percurso até o momento; explicitar a relevância do planejamento para o desenvolvimento socioeconômico do município e a importância de ter um Plano Municipal de Educação.

O processo ocorreu a partir das 8:30h com o credenciamento dos participantes, em seguida houve a Solenidade de abertura com a Escola de Música Mestre Bugué, com a execução do Hino Nacional Brasileiro e logo após a música: Oração de São Francisco. Na sequência teve a apresentação cultural do Ginásio Municipal João Félix Filho do Distrito de Bela Vista de Covas, com a dança da quadrilha junina.

Dando continuidade houve a fala das autoridades presentes e em seguida a Palestra Magna com o tema: A Importância do PME em âmbito Nacional, Estadual e Municipal, com o professor Doutorando em Educação Márcio Murilo Pinto dos Santos. Na sequência foi lida e aprovada à minuta do Regimento Interno da Audiência.

Após a Leitura do Regimento Interno o Secretário Municipal de Educação designou o Relator da Audiência para realizar a apresentação e mediação do Documento Base, onde a plenária participou de forma democrática nas discussões e intervenções pertinentes a temática,

sendo que as mesmas aconteceram de forma coletiva com a participação através de inscrições a cada estratégia apresentada e destaque feito após a leitura das mesmas.

No decorrer da Audiência foi realizada a eleição para constituição do Fórum de Avaliação e Monitoramento do PME, com as representações presentes e os demais segmentos serão encaminhados após indicação das instituições, observando o período de trinta dias para posse e elaboração do seu Regimento Interno.

O evento contou com a participação de aproximadamente 680 pessoas, onde foi servido almoço e lanche, tendo sido finalizado as 22H: 30min.

#### **4. ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DO PME**

Importante informar a periodicidade de avaliação pode ser bianual. Uma vez terminado o processo de preparação e o envio ao Legislativo para sua aprovação, o Poder Executivo Municipal se compromete a dar todas as condições para que o legislativo possa analisar a proposta do PME, foi formalizado um Fórum de Avaliação e Monitoramento para acompanhar a tramitação do Projeto de Lei Complementar que institui o Plano Municipal de Educação, é imperioso reafirmar que o PME dará ao Município condições para captação de aportes financeiros que poderão importar em melhorias salariais para os profissionais da educação, construção de equipamentos públicos para a Educação como Quadras, Creches e novas instalações escolares no decênio 2015/2025. Em suma a aprovação do PME significará o início de uma revolução na educação municipal, adiada por mais de 20 anos e que agora toma corpo, para que assim possamos ter a efetivação e a concretização do processo de melhoria das instalações físicas das escolas e da consecução dos Padrões Mínimos de Funcionamento Escolar – PMFE, começadas aproximadamente há uma década e que culminará com a materialização das Metas e Ações constante do Plano Municipal de Educação – PME.

Com a criação deste Fórum de Avaliação e Monitoramento do PME, o mesmo também fará de dois em dois anos encontros com a sociedade, com o objetivo de promover balanços dos resultados alcançados, garantindo o princípio da participação e o exercício da democracia. Extraordinariamente, a primeira revisão deverá ser realizada um ano após a aprovação do Plano Nacional de Educação, tendo em vista a sua melhor atualização e articulação com o mesmo, bem como a participação da sociedade civil e organizada, numa tentativa de correção do longo período entre a sua elaboração e aprovação pela Câmara Municipal.

## REFERÊNCIAS

- Bahia, Secretaria da Educação. (2006). *Plano Estadual de Educação da Bahia*/Secretaria da Educação. Salvador: SEC.
- Bonavides, P. (2003). *Teoria Constitucional da Democracia Participativa* (por um direito constitucional de luta e resistência; por uma nova hermenêutica; por uma repolitização da legitimidade). 2 ed. São Paulo: Malheiros.
- Bordenave, J.E.D. (1994). *O que é participação*. São Paulo: Brasiliense.
- Bordignon, G. (2009). *Gestão da Educação no município: sistema, conselho e plano*. São Paulo: Editora e Livraria. Instituto Paulo Freire.
- Brasil. (2007). *Decreto nº 6.094*, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF:MEC/SEB.
- \_\_\_\_\_. (1988). *Constituição de 1988 da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado.
- \_\_\_\_\_. (2007). *Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica*. Documentos norteadores para elaboração de Plano Municipal de Educação (PME) – 2. ed. atual. Elaboração Clodoaldo José de Almeida Souza. Brasília: DF MEC/Secretaria de Educação Básica.
- \_\_\_\_\_. (2006). *Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica*. Pradime- Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação.
- \_\_\_\_\_. (2001). *Ministério da Educação. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília. DF.
- \_\_\_\_\_. (1996.). *Ministério da Educação e do Desporto. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Congresso Nacional,
- \_\_\_\_\_. (2006). *Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil*. Secretaria de Educação Básica

Brasília-DF.

\_\_\_\_\_. (2010). Ministério da Educação. *ProjetoLei n° 8.035/2010 PNE 2011-2020*, Disponível em: <[http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pne\\_projeto\\_lei1.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pne_projeto_lei1.pdf)>. Acesso em: 20 abr. 2012.

\_\_\_\_\_. (2014). Ministério da Educação. *ProjetoLei da Câmara 13.005/2014*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em: 07 jul. 2012.

\_\_\_\_\_. (2014). *Planejando a Próxima Década: alinhando os planos de educação*. Disponível em: <[portal.mec.com.br](http://portal.mec.com.br)>. Acesso em 4 ago.2014.

\_\_\_\_\_. (1998). *RCNEI - Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas / Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC / SEF.*

\_\_\_\_\_. (2002). Estatuto do Índio na *Lei n° 6001 – Art. 1° de 19 de dezembro de 1973*. In. *LegislaçãoIndigenista Brasileira e Normas Correlatas – Brasília, DF. FUNAI / Dedoc.*

\_\_\_\_\_. (2013). *Lei n° 12.527, de 18 de novembro de 2011*. Disponível: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-014/2011/lei/112527.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-014/2011/lei/112527.htm)>. Acesso em: 20 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. (2007). *Lei n° 11.4949, de junho de 2007*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm)

\_\_\_\_\_. (2013). *Planejamento à Próxima Década*. Brasília: SASE/MEC.

\_\_\_\_\_. (2013). *Alinhando os Planos de Educação*. Brasília: SASE/MEC.

\_\_\_\_\_. (2013). *Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação*.

Brasília: SASE/MEC, 2013.

Bahia. (2014). *Lei n° 308 de junho de 2014*. Disponível em [http://www.indap.org.br/sistema/admin/downloads/PREFEITURAMUNICIPALDEITU\\_BAESTADODABAHIAANO2014DIARIOOFICIALDOMUNICIPIOLEIN308.pdf](http://www.indap.org.br/sistema/admin/downloads/PREFEITURAMUNICIPALDEITU_BAESTADODABAHIAANO2014DIARIOOFICIALDOMUNICIPIOLEIN308.pdf) V.

- \_\_\_\_\_. (2012). Lei Complementar nº 001 de 19 de janeiro de 2012. Dispõe sobre o Plano de Carreiras e Remuneração do Magistério Público. Disponível na Secretaria Municipal de Educação de Itiúba-Bahia.
- Cavaliere, A.M. (2002a). *Educação integral: uma nova identidade para a escolabrasileira*. *Educação e Sociedade*, 23, 247-270.
- \_\_\_\_\_. A.M. (2002b). Escolas de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil. In: Cavaliere A.M; Coelho, L.M.C. (Orgs), *Educação brasileira em tempo integral* (pp.93-111). Petrópolis: Vozes.
- Conae (2010). *Documento-Referência*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria Executiva Adjunta.
- Demo, P. (1996). *Participação é conquista: noções de política social participativa*. 3. ed. São Paulo: Cortez.
- Hermany, R. (2007). *(Re) Discutindo o espaço local: uma abordagem a partir do direito social de Gurvitch*. Santa Cruz do Sul, RS. Edunisc. IPR.
- Monlevade, J.A. (2002). *Fazer para acontecer*. Brasília, DF. Idea. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 04 fev. 2012.
- Oliveira, M.D. de. (2006). *Sociedade civil e democracia: novos processos de participação e transformação social*. In: CARDOSO, Ruth (et al.). *Sociedade civil, democracia e desenvolvimento: ideias e experiências em debate*. São Paulo: Marca D'Água. Disponível em <[http://www.Comunitas.org.br/files/u1/livro\\_Nova\\_Visao\\_port.pdf](http://www.Comunitas.org.br/files/u1/livro_Nova_Visao_port.pdf)>. Acesso em 21 jul. 2009.
- Pradem. Programa de Apoio ao Desenvolvimento da Educação Municipal. (2004). *Plano Municipal de Educação: Subsídios para elaboração*. Séries Documentos, 3. Pradem – Salvador: Ufba; FCM; Fundação Ford.
- Saviani, D. (2010). *Revista Brasileira de Educação*. v. 15, n. 44 maio/ago.
- Silva, M.A. (2009). *Cadernos Cedes*. Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago.
- Teixeira, A. (1994). *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ. (Original publicado em 1957).
- Toro, J.B.; Werneck, N.M.D. (2007). *Mobilização social: um modo de construir a democracia e a participação*. Belo Horizonte: Autêntica.