

**ATUAÇÃO DA COORDENAÇÃO  
PEDAGÓGICA NAS TURMAS  
MULTISSERIADAS DAS ESCOLAS  
DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE  
CORDEIROS, BAHIA:**

# **POLÍTICAS E PRÁTICAS**

**MARINÊZ LUZ DA SILVA NASCIMENTO  
ARLETE RAMOS DOS SANTOS**





**UESB**  
Universidade Estadual  
do Sudoeste da Bahia

**GOVERNO DO ESTADO**  
**BAHIA**  
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

## UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

### Reitor

Prof. Dr. Luiz Otávio de Magalhães

### Vice-Reitor

Prof. Dr. Marcos Henrique Fernandes

### CONSELHO EDITORIAL DO PPGEd

Prof. Dr. Alfrâncio Ferreira Dias – UFS  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Amone Inácia Alves – UFG  
Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferraço – UFES  
Prof. Dr. Edmilson Menezes Santos – UFS  
Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza – UNEB  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fabiane Maia Garcia – UFAM  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lia Machado Fiuza Fialho – UECE  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Lília Imbiriba Sousa Colares – UFOPA  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Raquel Caetano – IFSul  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Olívia Moraes de Medeiros Neta – UFRN  
Prof. Dr. Wender Faleiro – UFCAT

### COMITÊ EDITORIAL

#### Presidente

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gleide Magali Lemos Pinheiro (PROEX)

#### Representantes dos Departamentos/Áreas de Conhecimento

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana Dias Cardoso (DFZ)  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Alba Benemérita Alves Vilela (DS II)  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Delza Rodrigues de Carvalho (DCSA)  
Prof. Dr. Cezar Augusto Casotti (DS I)  
Prof. Dr. Flávio Antônio Fernandes Reis (DELL)  
Prof. Dr. José Antônio Gonçalves dos Santos (DCSA)  
Prof. Dr. José Rubens Mascarenhas de Almeida (DH)  
Prof. Dr. Luciano Brito Rodrigues (DTRA)

#### Representantes da Edições UESB

Esp. Cássio Marcilio Matos Santos (Diretor)  
Esp. Yuri Chaves Souza Lima (Editor)  
Dr. Natalino Perovano Filho (Portal de Periódicos)

#### PRODUÇÃO EDITORIAL

CriArtes

Capa e Diagramação/Editoração Eletrônica

Revisão de linguagem e Normalização Técnica: de responsabilidade dos autores



Impressão e acabamento: Empresa Gráfica da Bahia  
Tipologia: Garamond 11/15/papel Offset 90g.

Em: novembro de 2023

**Marinêz Luz da Silva Nascimento  
Arlete Ramos dos Santos**

**ATUAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA  
NAS TURMAS MULTISSERIADAS  
DAS ESCOLAS DO CAMPO NO  
MUNICÍPIO DE CORDEIROS, BAHIA:  
POLÍTICAS E PRÁTICAS**



Vitória da Conquista – Bahia  
2023

Copyright © 2023 by Organizadoras  
Todos os direitos desta edição são reservados a Edições UESB.  
A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte,  
constitui violação de direitos autorais (Lei 9.610/98).

---

N196a

Nascimento, Marinês Luz da Silva.

Atuação da coordenação pedagógica nas turmas multisseriadas das escolas do campo no município de Cordeiros, Bahia: políticas e práticas. [recurso eletrônico]. / Marinês Luz da Silva Nascimento, Arlete Ramos dos Santos. - - Vitória da Conquista: Edições UESB, 2023.

186p.

E-book

ISBN: 978-65-87106-62-5

1. Educação do campo - Coordenação pedagógica. 2. Escolas Multisseriadas do campo - Políticas educacionais. 3. Coordenação pedagógica - Atuação. I. Santos, Arlete Ramos dos. II. T.

CDD: 370.91734

---

Catálogo na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890  
Biblioteca Universitária Professor Antonio de Moura Pereira  
UESB – Campus de Vitória da Conquista

Editora filiada à:



Campus Universitário – Caixa Postal 95 – Fone: 77 3424-8716  
Estrada do Bem-Querer, s/n – Módulo da Biblioteca, 1º andar  
45031-900 – Vitória da Conquista – Bahia  
[www2.uesb.br/editora](http://www2.uesb.br/editora) – E-mail: [edicoesuesb@uesb.edu.br](mailto:edicoesuesb@uesb.edu.br)

No rancho de pau a pique, na casa da professora ou do fazendeiro, distante 2 a 5 km da residência, o fato é que há quase um século, uns conjuntos de crianças, com diferentes idades, se encontram com uma professora para o ofício de ensinar e aprender. (ARROYO, 2010, p.15)



# SUMÁRIO

<b>PREFÁCIO</b> .....	11
<b>PRIMEIRAS PALAVRAS</b> .....	17
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	19
<b>1 O ESTADO DA ARTE</b> .....	29
1.1 Resultados das buscas nos bancos de dados.....	33
1.2 Dialogando com as teses e dissertações selecionadas.....	36
<b>2 REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS</b> .....	47
2.1 Considerações sobre o método dialético.....	48
2.2 Percurso metodológico.....	51
2.2.1 Escola Municipal <i>Reinaldo Andrade Coutinho</i> .....	58
2.2.2 Escola Municipal <i>Maurino José Vieira</i> .....	60
2.2.3 Escola Municipal <i>Antônio Carlos Magalhães</i> .....	61
2.3 Participantes da pesquisa.....	62
2.4 Análise de dados.....	67
2.5 Categoria do método na perspectiva marxista.....	68

<b>3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DAS ESCOLAS MULTISSERIADAS DO CAMPO.....</b>	<b>73</b>
3.1 A Educação Rural e do Campo no Brasil.....	73
3.2 Marcos legais para as escolas multisseriadas do campo.....	76
3.3 Políticas públicas educacionais para escolas multisseriadas.....	79
3.4 As políticas educacionais de nucleação das escolas rurais/ do campo no Brasil.....	82
3.4.1 As políticas de nucleação no município de Cordeiros.....	85
3.5 A Educação do Campo no município de Cordeiros.....	90
<b>4 A EDUCAÇÃO DO CAMPO DIANTE DAS AÇÕES PLANEJADAS E EXECUTADAS POR INTERMÉDIO DO PAR: HÁ ATENDIMENTO PARA O COORDENADOR PEDAGÓGICO?.....</b>	<b>93</b>
4.1 O PAR no município de Cordeiros.....	95
4.2 Programas do PAR para as escolas do campo e as turmas multisseriadas.....	99
4.3 Ações que contemplam o Coordenador Pedagógico no PAR.....	114
<b>5 O SURGIMENTO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO E SUA ATUAÇÃO NO ESPAÇO EDUCATIVO.....</b>	<b>117</b>
5.1 O histórico do Coordenador Pedagógico.....	117
5.2 As atribuições do Coordenador Pedagógico no contexto das escolas do campo e das turmas multisseriadas.....	123
5.3 A identidade do Coordenador Pedagógico.....	131
5.4 A atuação do Coordenador Pedagógico na formação continuada.....	132
<b>6 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES, APRESENTAÇÃO E APRECIÇÃO DOS DADOS EMPÍRICOS DA PESQUISA.....</b>	<b>135</b>
6.1 Caracterização do município pesquisado: Cordeiros/Bahia.....	135
6.2 Apresentação e apreciação dos dados empíricos das coordenadoras sobre a atuação do CP nas turmas multisseriadas das escolas do campo..	137



6.2.1 A Coordenadora Pedagógica como orientadora, formadora, articuladora.....	138
6.2.2 As práticas das Coordenadoras Pedagógicas nas escolas do campo .....	141
6.2.3 A relação entre coordenadoras e docentes das escolas do campo.....	147
6.2.4 Os desafios das Coordenadoras Pedagógicas nas turmas multisseriadas das escolas do campo.....	149
6.3 Apresentação e apreciação dos dados empíricos dos professores sobre a atuação das coordenadoras nas turmas multisseriadas das escolas do campo.....	152
6.3.1 Dificuldades enfrentadas pelo docente no exercício da prática pedagógica.....	153
6.3.2 Diferença entre ensino do campo e escolas urbanas.....	155
6.3.3 Cursos de formação continuada sobre Educação do Campo ofertados pela Secretaria de Educação.....	157
6.3.4 Ações do Coordenador Pedagógico na prática do docente.....	160
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>165</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>169</b>



## **PREFÁCIO**

Na contemporaneidade, o/a coordenador/a pedagógico/a tem como função orientar a organização do trabalho pedagógico em contextos de educação escolar e não escolar. É um profissional que possui um papel importante no cotidiano das escolas, atuando na articulação coletiva do projeto político pedagógico, no acompanhamento e orientação das ações docentes e na organização da formação continuada.

O livro “Atuação da coordenação pedagógica nas turmas multisseriadas das escolas do campo no município de Cordeiros-Bahia: políticas e práticas” das autoras Marinêz Luz da Silva Nascimento e Arlete Ramos dos Santos, apresenta os resultados de uma pesquisa de mestrado que teve como objetivo analisar a atuação do Coordenador Pedagógico (CP) nas turmas multisseriadas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como as políticas educacionais das escolas do campo localizadas no município de Cordeiros, estado da Bahia. No texto as autoras discutem também as políticas educacionais direcionadas para as escolas multisseriadas do campo e como elas estão sendo implementadas em Cordeiros. Apresentam as contribuições do Plano de Ações Articuladas (PAR) na melhoria da qualidade da educação, por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), das escolas multisseriadas do campo no referido município. Nessa direção, buscam compreender

como as políticas e práticas têm impactado a função da coordenação pedagógica nessas escolas.

Ao pensar e discutir sobre as práticas educativas, as atribuições do/a coordenador/a pedagógico/a, especificamente de escolas multisseriadas do campo e a formação que é exigida para tal ação, as autoras, destacam que é fundamental no processo formativo compreender o papel que cabe à educação emancipatória na construção de sociedades mais justas. Posto isso, entendendo que divulgar a produção acadêmica resultante de trabalhos de pesquisadores(as) em formação, é uma demonstração de compromisso com a Ciência, à Universidade e à Educação Pública, sobretudo do/no campo.

Nesse contexto, as autoras realizaram um mapeamento da produção acadêmica que trata da temática “atuação da coordenação pedagógica nas turmas multisseriadas das escolas do campo” no período de 2015 a 2020. A análise de tais produções permitiram perceber a relevância de realizar este trabalho de pesquisa, uma vez que não encontramos no banco de dados de teses e de dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) nenhum estudo que discute especificamente a atuação do coordenador pedagógico em escolas multisseriadas do campo.

Desse modo, compreendo a relevância desse estudo que aponta ausência de discussões sobre as especificidades das atribuições e do papel da coordenação pedagógica nas escolas multisseriadas, assim como demandas de estudos sobre a oferta da Educação do Campo, em uma configuração urbanocêntrica e hegemônica destacando os limites e os entraves. Para além disso, as autoras reconhecem que as turmas multisseriadas são pouco discutidas e compreendidas. Sendo assim, ressalto a necessidade de ampliar esse campo de pesquisa, no intuito de compreender melhor a temática em questão, o que implica em um campo de conhecimento a ser desvendado.

Além da pesquisa bibliográfica para o aprofundamento teórico do objeto de estudo, as autoras realizaram análise documental do Plano de Ações Articuladas (PAR), dos dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e do Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma escola multisseriada do Ensino Fundamental, situada no município de Cordeiros, estado da Bahia, *lôcus* da pesquisa.

Como método de análise, o estudo pauta-se na dialética, na perspectiva do materialismo histórico, cujas referências teóricas são autores e autoras que discutem não só essa abordagem, mas também sua aplicação no campo das pesquisas em políticas educacionais. Do ponto de vista metodológico, utilizou como instrumento de coleta de dados um questionário e uma entrevista semiestruturada com quatro coordenadoras pedagógicas escolares e seis professores/as atuantes em escolas do campo.

A reflexão sobre a atuação da coordenação pedagógica nas turmas multisseriadas das escolas do campo, desenvolvida em contexto escolar, coloca em relevo o coordenador pedagógico, resgatando um papel, que muitas vezes fica subsumido no cotidiano das multitarefas na escola, que é o de acompanhar e provocar a reflexão das ações pedagógicas, no exercício freireano de ação-reflexão-ação, produzindo uma prática refletida e intencional de formação do/a professor/a.

As políticas públicas educacionais no contexto das escolas multisseriadas do campo são abordadas nessa publicação, a partir da reflexão sobre a educação rural e do campo no Brasil, da exposição dos marcos legais para as escolas multisseriadas do campo, das discussões das políticas educacionais de nucleação das escolas rurais/do campo no Brasil. Além disso, o texto apresenta as políticas de nucleação e de educação do/no campo do município de Cordeiros-BA. Nessa perspectiva, as autoras analisam as ações planejadas e executadas por intermédio do PAR no referido município destacando as que contemplam escolas do campo, as turmas multisseriadas e o coordenador pedagógico.

Este livro reúne ainda discussões sobre o surgimento do coordenador pedagógico e sua atuação no espaço educativo, evidenciando

os desafios da profissão e os aspectos legais que regulamenta e orienta as atribuições do trabalho profissional, especificamente no contexto das escolas do campo e das turmas multisseriadas. A identidade do Coordenador Pedagógico e sua atuação na formação continuada dos/as professores/as que realizam a docência nas turmas multisseriadas das escolas do campo foi um tema enfatizado no texto em tela.

A partir do diálogo realizado com quatro coordenadoras pedagógicas escolares e seis professores/as atuantes em escolas do campo, percebi a dimensão extraordinária da função do coordenador pedagógico que, no seu cotidiano, além de orientar a organização do trabalho pedagógico, organizar e realizar a formação continuada de forma articulada e dinâmica em consonância com o projeto Político-Pedagógico da instituição, de maneira coletiva e dialógica, ainda precisa cuidar dos problemas de indisciplina, substituir professores em caso de necessidade, cuidar da organização de relatórios e diários escolares, falar e ouvir os pais, auxiliar a direção e muitas outras funções que surgem no cotidiano educacional.

Nesse contexto, as autoras evidenciam que ainda não está nítida a função dos/as coordenadores/as que atuam nas turmas multisseriadas das escolas do campo, assim como faltam políticas públicas de valorização desses profissionais, o que condiz com o cenário nacional, que não apresenta legislações que contribuam para a afirmação da identidade do/a coordenador/a enquanto formador/a no contexto das instituições em que atua. Reconhecem que para o/a coordenador/a pedagógico/a desenvolver um trabalho competente, há a necessidade do resgate de sua identidade, bem como sua formação continuada.

As reflexões reunidas nesse livro, são também atravessadas pelos saberes da experiência que constitui suas autoras. Experiência que passa pela com-vivência com os contextos e sujeitos refletidos nas pesquisas, experiência que produz marcas e impulsiona para novas descobertas e possibilidades de conhecimento, de aprendizagem vital e orgânica porque tem sentido, faz sentido para si e produz sentidos para outros.

Por fim, convido todas as pessoas para ler e aprender com este livro, fruto das reflexões, das experiências, das vivências e das observações surgidas da pesquisa que as autoras realizaram no município de Cordeiros, estado da Bahia. Espero que as reflexões advindas desta leitura possam ser motivo de mobilização de outros/as pesquisadores/as para novos estudos sobre atuação de coordenador/a pedagógico/a em turmas multisseriadas do campo.

Boa leitura!

*Sônia Maria Alves de Oliveira Reis*  
*Universidade do Estado da Bahia (UNEB)*





## **PRIMEIRAS PALAVRAS**

Apresentamos neste livro questões relacionadas à Educação do Campo, no tocante às classes multisseriadas. O recorte diz respeito à atuação da coordenação pedagógicas nestas escolas da rede municipal de ensino de Cordeiros-BA.



## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se insere numa investigação maior, intitulada *Políticas Educacionais do Plano de Ações Articuladas (PAR) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em municípios da Bahia: desafios e perspectivas*, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), com o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (Caae) n.º 20028619.8.0000.0055, Parecer n.º 3.589.766. Ela é desenvolvida pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade (Gepemdece), do qual também faço<sup>1</sup> parte. O foco do estudo é a Atuação da coordenação pedagógica nas turmas multisseriadas das escolas do campo no município de Cordeiros, Bahia e suas políticas e práticas.

Ademais, o presente estudo tem como objetivo analisar a atuação do Coordenador Pedagógico (CP) nas turmas multisseriadas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como as políticas educacionais das escolas do campo de Cordeiros. Como questão de pesquisa, indago: quais os reflexos vivenciados pelo Coordenador Pedagógico nas turmas multisseriadas das escolas do campo do município de Cordeiros? Como objetivos específicos, elegi: investigar quais as políticas educacionais direcionadas para as escolas multisseriadas do campo e como elas estão

---

<sup>1</sup> Na introdução, utilizo a primeira pessoa do singular para relatar algumas vivências particulares. No restante do texto, a voz narrativa assume a primeira pessoa do plural, abrindo espaço para as outras vozes que ecoam nesta pesquisa, sobretudo, as dos colaboradores e a da orientadora.

sendo implementadas em Cordeiros; identificar a contribuição do Plano de Ações Articuladas (PAR) na melhoria da qualidade da educação, por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), das escolas multisseriadas do campo no referido município de Cordeiros, com foco na coordenação pedagógica que atua nas escolas multisseriadas do campo; compreender como as políticas e práticas têm impactado a função da coordenação pedagógica nessas escolas.

Essa parte da introdução relata as experiências da autora Marínez Luz, uma vez que neste livro, o conteúdo é resultado da pesquisa de mestrado desta. A escolha do objeto de estudo se deu em função das vivências e experiências da referida autora que apresenta o relato a seguir.

Sou primogênita, venho de uma família camponesa. Vivi realmente minha infância, pude aflorar a imaginação, descobrir o mundo dos contos de fada, ter contato com a natureza, brincar, correr, gritar, chorar, compartilhar, aprender novos conhecimentos, ter muitos amigos, ir à escola e, sobretudo, receber as orientações de meus pais. Entrar na escola foi algo tão marcante que ainda me lembro das primeiras aulas, das primeiras professoras, da escola e de tudo mais que dela fazia parte.

Ao ingressar na Educação Superior, encontrei muitos desafios, pois a faculdade era à distância e as avaliações eram feitas no ambiente virtual. O curso durou quatro anos, enfrentei muitos obstáculos, mas sempre com a certeza de que os venceria. Assim, concluí o curso de Pedagogia, que tem como objetivo formar profissionais para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Diante do novo mundo acadêmico, surpreendi-me com a metodologia adotada pelos professores, a qual não se restringe ao ensino e à formação, mas também envolve propostas de participação em todo o processo. Todos os docentes apresentavam uma ótima relação com os discentes, tendo em vista a interação constante em todas as aulas ministradas, o que favorecia a construção de novos saberes. Com a finalidade de atingir os melhores resultados na aprendizagem dos alunos,

foram utilizadas diversas estratégias, entre elas: seminários dirigidos, palestras, oficinas e aulas de campo.

Posso afirmar que aprendi que o<sup>2</sup> educador deve ser constantemente um pesquisador na busca constante de soluções. Faz-se necessário que esse profissional se autoavalie para buscar embasamentos teóricos essenciais à reconstrução de sua prática pedagógica.

Tenho certeza de que as lutas travadas, o cansaço, o desânimo e a ansiedade observadas nessa trajetória acadêmica não foram em vão. Mas é importante ressaltar que, embora tenha alcançado essa conquista, tenho consciência de que é preciso prosseguir em busca de novos conhecimentos, a fim de aprimorar minha atuação na profissão que escolhi, visto que esta fonte inesgotável, chamada conhecimento, está sempre à disposição para saciarmos nossa sede.

Em 2010, participei, como cursista, do Programa de Capacitação para Gestores Escolares (Progestão), realizado em Cordeiros, Bahia, no período de 2010 a 2011, com duração de 300 horas. Dando continuidade, tive a oportunidade de fazer uma especialização em Educação, com a complementação do curso do Progestão, com mais três meses, pela Faculdade Internacional do Delta, tornando-me pós-graduada em Gestão Escolar. No ano de 2002, tive o privilégio de participar de vários cursos de formação continuada, entre eles, o Capacitar de Língua Portuguesa e de Matemática, promovido pelo Grupo *Pitágoras*. De 2007 a agosto de 2008, fiz o Pró-Letramento: Alfabetização e linguagem, ofertado pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Em 2013, como coordenadora, cursei o Programa *Formar em Rede*, com a carga de 80 horas do módulo “Cultura Escrita” pelo Instituto *Avisa Lá*.

Por intermédio dos cursos e de minha participação, tive um aperfeiçoamento significativo, de modo que desenvolvi com mais segurança a prática dentro e fora do contexto escolar. Entretanto, a formação continuada é de grande importância, pois garante ao profissional um preparo adequado para subsidiar um trabalho mais qualificado com

<sup>2</sup> Utilizo, para favorecer a fluidez de leitura, o masculino como forma de generalização. Porém, ressalto a presença feminina em todos os casos como este.

os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. A contribuição dessas formações em minha atuação como CP teve muita influência, principalmente, na orientação dos professores durante o planejamento, ou mesmo quando solicitado por eles, o que garante uma melhoria na prática pedagógica de todos.

No ano de 2012, fui convidada pela secretaria de educação para trabalhar na função de CP, na escola em que eu atuava como docente durante oito anos, no Grupo Escolar *Lindolfo Cordeiro Landi*. A princípio, tive muito receio em aceitar, mas concordei com mais um desafio. Encontrei muitas dificuldades, pois os professores que eu coordenava eram meus colegas de trabalho anteriormente. No início, houve resistência, mas, aos poucos, consegui mostrar a importância do CP no contexto escolar.

No ano de 2013, no mês de julho, o município de Cordeiros realizou um concurso em que disponibilizou quatro vagas para CP. Candidatei-me para ele e fui aprovada, ocupando a quarta vaga do concurso. Em 2014, o secretário de educação fez um convite para eu coordenar o grupo de professores da Educação do Campo, área na qual continuo atuando até o momento.

O coordenador é peça fundamental no espaço escolar, uma vez que é responsável pela formação continuada dos professores, pela atualização do corpo docente, pela reflexão constante sobre o currículo, pela atualização das práticas pedagógicas dos professores, devendo sempre estar atento às mudanças existentes no campo educacional. Para Libâneo (2004), como gestor pedagógico da escola, deve estimular a participação dos docentes não só nas reuniões, mas ativamente nas atividades de formação continuada. Os professores devem sentir-se protagonistas de seu processo de formação continuada sob a liderança do coordenador, sendo essa atividade inerente ao desempenho da função.

A busca pela melhoria da qualidade de ensino nas escolas municipais do campo é notória, pois os educadores estão sempre preocupados em formar alunos verdadeiramente conscientes de seu papel na sociedade. A

coordenação, por sua vez, procura trabalhar em parceria com a direção, com o intuito de garantir que as metas de ensino sejam alcançadas.

Escolhi trabalhar com o Território de Identidade *Sudoeste Baiano*<sup>3</sup>, antes conhecido como Território de Identidade *Vitória da Conquista*, que se encontra situado na região Nordeste do Brasil, no estado da Bahia, principalmente, por conhecer todas suas escolas públicas. Esse território localiza-se no Centro Sul do estado e é formado por 24 municípios.

De acordo com Ferraz *et al.* (2015), o território apresenta área de 26.809,99 km<sup>2</sup>, distribuída de forma bem diversificada entre os municípios que o compõe. Sua população total é constituída por 695.302 habitantes, a quarta maior população entre os territórios baianos, sendo que 35% moram na zona rural e 65% na urbana (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010). Assim, a densidade demográfica é de, aproximadamente, 25,9 hab./km<sup>2</sup>.

A maior parte da população do território vive em áreas urbanas, esse aspecto se dá devido ao município de Vitória da Conquista contar com um total de 274.739 habitantes vivendo na zona urbana, e 32.127 nas áreas rurais. Todavia, essa realidade não é igual em todo o território. Essa configuração colaborou para impulsionar uma reflexão a respeito das políticas públicas direcionadas ao espaço rural, tendo em vista que não se deve considerar somente os números relativos ao território como um todo, mas, sobretudo, as características de cada município.

Na educação, essencialmente no meio rural, pouco se fez. Ao longo do processo histórico, inúmeras mudanças sociais se sucederam, pactuadas com os interesses dos setores dominantes, acentuadas a partir do fim do período colonial até a instituição da república.

No decorrer da história educacional brasileira, houve inúmeras tendências de atuação do Estado em relação à educação rural. Se o decênio de 1930 foi marcado pela tentativa de oferecer uma educação para civilizar as populações julgadas ultrapassadas e incultas do campo,

<sup>3</sup> Municípios do Sudoeste Baiano: Anagé, Aracatu, Barra do Choça, Belo Campo, Bom Jesus da Serra, Caetanos, Cândido Sales, Caraíbas, Condeúba, Cordeiros, Encruzilhada, Guajerú, Jacaraci, Licínio de Almeida, Maetinga, Mirante, Mortugaba, Piripá, Planalto, Poções, Presidente Jânio Quadros, Ribeirão do Largo, Tremedal e Vitória da Conquista.

mediante a atuação de professores em escolas e classes multisseriadas isoladas (BENFICA, 2006; SOUZA; PALUDO; BELTRAME, 2015; PASTORIO, 2015) – o que ficou conhecido como “ruralismo pedagógico” (RIBEIRO, 2011) –, foi no decorrer do decênio de 1970 e 1980 e com o início da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n.º 5.692, de 1971 voltada ao Primeiro Grau naquela época, hoje Ensino Fundamental, que se deu início às primeiras experiências de municipalização e se começou os primeiros experimentos de nucleação escolar (PASTORIO, 2015).

O Art. 3º da LDBEN n.º 5.692, de 1971, já abria a possibilidade de reunir estabelecimentos de ensino menores em unidades mais amplas para aproveitar a capacidade inutilizada de uns e solucionar as insuficiências de outros. Já o Art. 54 estipulava a concessão de auxílio financeiro baseado em planos e projetos apresentados pelos municípios, enquanto o Art. 58, em seu parágrafo único, previa a transferência dos encargos com o ensino de Primeiro Grau para as administrações municipais (BRASIL, 1971).

Essas experiências foram aperfeiçoadas e alcançaram seu auge no país a partir década de 1990, ocasião em que o Governo Federal empregou parâmetros mais profundos de redução de gastos sociais e educacionais. Por isso, passou a disponibilizar recursos para os municípios que apresentassem projetos de efetivação da nucleação escolar e o fechamento das escolas rurais com número reduzido de estudantes.

Diante do exposto, a organização por nucleação, ou seja, por agrupamento das escolas do campo em uma única escola, está formalizada no Parecer n.º 36, de 4 de dezembro de 2001 (BRASIL, 2002), cujo objetivo é o aumento no acesso a uma educação de qualidade com escolas com infraestrutura melhor, professores mais bem formados, entre outras questões. Desprezam-se as consequências das longas viagens de transporte escolar realizadas pelos estudantes, até mesmo aquelas pequenas distância das casas até as estradas onde passa o transporte.

Os discursos para justificar o fechamento das escolas rurais isoladas são inúmeros; porém, o principal consiste em uma estratégia de



diminuição de custos, dado que a despesa por aluno das escolas rurais seria maior que a do estudante das escolas urbanas. De acordo com Bremm (2017, p. 18),

na maioria dos casos o argumento principal em defesa da nucleação girava em torno da melhoria da educação oferecida às crianças do meio rural e devido ao insuficiente número de alunos para a manutenção das classes escolares. No entanto, a bibliografia também evidencia objetivos como a racionalização dos custos do poder público, a descentralização dos deveres educacionais do Estado e a educação privilegiando a formação para o trabalho urbano, ocasionando o desenraizamento dos sujeitos rurais.

Para muitos municípios, tornou-se mais barato investir em transporte para deslocamento a uma cidade próxima do que manter os estudantes na escola rural. De acordo com a problemática da Educação do Campo, as turmas multisseriadas não são algo novo, como afirma Hage (2001 *apud* SILVA, 2012, p. 16-17):

A questão da educação das escolas multisseriadas nas áreas rurais nas últimas duas décadas vem gerando um foco de debate, sendo discutida de modo significativo por um conjunto de organizações envolvendo estudantes e professores e instituições governamentais e não governamentais. O objetivo tem sido construir uma escola básica universal, pública de qualidade que atinja as populações urbanas e do campo. Com base nestas questões, o que se percebe é que a educação do campo em escolas multisseriadas, considerando o histórico abandono, é responsabilizada como uma das grandes promotoras de falta de qualidade de educação do campo.

É possível pontuar, diante do que é vivenciado na prática diária e do que se vem se discutindo, a necessidade de políticas públicas que favoreçam o aluno e o professor das turmas multisseriadas e produzam melhorias que refletirão na qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Em face da realidade das precárias condições das escolas, é verificado o impacto negativo no desenvolvimento pedagógico.

São encontradas perspectivas de melhoria por meio da organização de Projetos Político-Pedagógicos (PPP) contextualizados que auxiliem na formação da identidade campesina e no reconhecimento social; com isso, é evitado o desenraizamento desses sujeitos. Desse modo, é possível diminuir a prática excludente e prosseguir com alternativas capazes de proporcionar a melhora da qualidade do ensino e contribuir para a emancipação social dos sujeitos que moram no campo.

Na conjuntura histórica anteriormente apresentada, a educação era assegurada apenas para as classes mais privilegiadas. Contudo, em virtude de novas demandas sociais, o Estado passou a ampliar políticas e programas com a intenção de garantir o ingresso da classe trabalhadora à educação. Essa ação foi motivada pelo fortalecimento dos direitos de cidadania e pelas exigências de formação para o mercado de trabalho.

Diante do exposto, tendo como objetivo o acesso e a permanência dos alunos nas escolas, bem como a oferta de uma Educação Básica de qualidade, o Ministério da Educação (MEC) vem desenvolvendo programas, vários deles conjecturando a participação de toda a sociedade. O Plano de Ações Articuladas (PAR) é uma das ações federativa direcionadas à garantia de acesso e permanência de estudantes nas escolas públicas do Brasil, tal plano abarca a União, os estados e os municípios, e é desenvolvido na esfera do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

O PAR é estabelecido pelo Decreto n.º 6.094/2007, art. 9º, como “conjunto Articulado de Ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa ao cumprimento das metas do Compromisso e a observância de suas diretrizes.” (BRASIL, 2007a, p. 4). Para a construção do PAR, deve-se fazer uma pesquisa da realidade, um diagnóstico rigoroso, com a intenção de que o Plano esteja conforme às necessidades básicas da localidade. Por meio da assinatura do Compromisso *Todos Pela Educação*, o MEC garante a assistência técnica que viabiliza a condução e a elaboração da análise da localidade e do PAR, que abarca estas dimensões: 1) Gestão Democrática; 2) Formação de Professores e Profissionais de Serviço e Apoio Escolar; 3) Prática Pedagógica e Avaliação; 4) Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos.

De acordo com os documentos oficiais do PAR, sua principal finalidade é o aprendizado do aluno e a maior efetividade do trabalho desenvolvido nas escolas, de acordo com as quatro dimensões, que se complementam e contribuem qualitativamente para a aprendizagem dos alunos. Essa finalidade exige muito investimento não só de recursos financeiros, mas também de âmbito técnico, visto que os profissionais necessitam ser qualificados e valorizados para realizar seu trabalho.

Diante da realidade e das dificuldades enfrentadas pelos professores que trabalham em turmas multisseriadas, a ajuda do CP, mediante orientação e acompanhamento, é essencial. Contudo, é necessário mudar a visão distorcida de que o CP é um fiscal do professor; pelo contrário, ele pode atuar juntamente com o docente, contribuindo na transformação dessa realidade para que se alcance uma educação de qualidade entre educadores e educandos.

Porém, muitas vezes, a relação entre coordenadores e docentes apresenta conflitos que acabam prejudicando o processo de ensino e aprendizagem. Assim, é necessário que haja espaços de adesão, revisão de concepções, realização de novas práticas pedagógicas e mudanças de atitudes de todos os envolvidos no processo educativo. Partindo da premissa de que a atuação do CP pode influenciar na prática docente, surge a necessidade de propor uma intervenção para trabalhar essas demandas.

Além da introdução, a pesquisa encontra-se estruturada em seis capítulos e considerações finais. Na introdução, apresentamos o tema, o problema, a questão de estudo, o objeto de investigação — políticas educacionais para a atuação da coordenação pedagógica nas turmas multisseriadas das escolas do campo de Cordeiros — e o objetivo — refletir sobre a importância da atuação do CP nas turmas multisseriadas das escolas municipais do campo de Cordeiros e sobre as particularidades da Educação no Campo, bem como sobre a ação pedagógica dos professores com as turmas multisseriadas. Tais demandas *são o alicerce* deste estudo, já que partimos da compreensão de que a atuação do CP é essencial, assim como a do docente, visto que eles enfrentam dificuldades no fazer profissional.

No primeiro capítulo, nomeado “O Estado da Arte”, realizamos um levantamento de pesquisas e materiais já publicados na área da pesquisa. Temos como fonte as teses e dissertações do banco de dados da Capes, da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb) no recorte temporal de 2015 a 2020.

O segundo capítulo compreende os aspectos metodológicos da pesquisa; para tanto, traz a abordagem qualitativa e o trajeto percorrido. Descrevemos o método utilizado (o materialismo histórico-dialético), os espaços e os sujeitos da pesquisa, assim como os instrumentos adotados para a coleta de dados. Além disso, apresentamos as categorias do método na perspectiva marxista e a categoria empírica *Políticas educacionais no contexto das escolas multisseriadas do campo*.

O terceiro capítulo, nomeado “Políticas Educacionais no contexto das escolas multisseriadas do campo” apresenta as políticas educacionais direcionadas para Educação do Campo. Como relatarei, elas foram iniciadas, no cenário nacional, a partir da década de 1990.

O quarto capítulo, intitulado “Educação do Campo a partir das ações planejadas e executadas por intermédio do Plano de Ações Articuladas (PAR)”, tem como propósito apresentar as políticas públicas educacionais do PAR implementadas no município de Cordeiros, especificamente nas escolas do campo. Destaco as que contribuem para o fortalecimento da função do CP.

No quinto capítulo, é apresentado o surgimento do CP no espaço educativo. Abordo como se deu a criação dessa profissão que, na maioria das vezes, não é respaldada por lei e não tem sua identidade constituída de maneira sólida.

O sexto capítulo, “A atuação do Coordenador Pedagógico nas turmas multisseriadas das escolas do campo: apresentação e apreciação dos dados empíricos”, trata das informações sobre os conteúdos das entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa. Por fim, as considerações finais sintetizam o conjunto das discussões realizadas na pesquisa e apresentam os resultados alcançados.

# 1 O ESTADO DA ARTE

[...] um método só existe à medida da existência de um sujeito interrogante, que reflete, pensa e organiza seu pensamento sobre seu objeto de estudo. (GUEDIN; FRANCO, 2011, p.28)

No Brasil, há pouco mais de algumas décadas, surgiu uma nova terminologia voltada à área da pesquisa científica, devido à demanda maior de investigação, mapeamento e credibilidade nas novas pesquisas, que ficou conhecida como *Estado da Arte*. Nesse diapasão, busca-se a totalidade dos estudos e pesquisas em determinada área do conhecimento, que apresenta um crescimento quantitativo e qualitativo e é composta, principalmente, por reflexões em nível de pós-graduação, distribuída por inúmeros programas de pós-graduação e pouco divulgada (FERREIRA, N., 2002).

As pesquisas sobre o Estado da Arte têm sido frequentemente definidas como bibliográficas. Marisol Melo (2006) ressalta que, apesar dessa relevância, ainda há poucos autores e pesquisadores que se dedicam à realização de amplas pesquisas do tipo *Estado da Arte* e, menos ainda, que escrevem e teorizam sobre esse tipo de pesquisa.

O Estado da Arte é uma terminologia nova para muitos pesquisadores. Essa abordagem propõe realizar levantamentos acerca de

determinados assuntos por meio de pesquisas e de materiais já publicados em uma área na qual você está pesquisando. Por sua vez, o capítulo que a contém será uma das partes-chave de todo o trabalho científico, já que faz menção ao que se tem já divulgado e pesquisado acerca do tema, ajudando na melhoria e no desenvolvimento de seu estudo. Além disso, possibilita a diminuição do tempo gasto em pesquisas desnecessárias. Segundo Norma Ferreira (2002, p. 257),

as pesquisas denominadas “Estado da Arte” têm caráter bibliográfico, e elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários.

O Estado da Arte é de grande importância para o pesquisador, pois lhe possibilita tomar conhecimento do que já existe no campo de seu objeto de estudo, bem como dos principais teóricos que podem colaborar com sua pesquisa. De acordo com Romanowski e Ens (2006, p. 39),

estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada.

Sendo assim, permite-nos construir uma pesquisa crítica e reflexiva mediante materiais já elaborados, fazendo com que a interação entre pesquisador e temática seja mais proveitosa e com que produções e campos inexplorados sejam mapeados. Segundo Messina (1998, p. 1),

um estado da arte é um mapa que nos permite continuar caminhando; é também uma possibilidade de perceber discursos que em um primeiro momento se apresentam como descontínuos ou contraditórios. Em um estudo da arte está presente a possibilidade de contribuir com a teoria e a prática de um campo do conhecimento.

O mapeamento ajuda a identificar as temáticas e as abordagens dominantes, detalhando e aprofundando a investigação, constitui-se em uma etapa de suma importância para o desenvolvimento de qualquer tipo de investigação, este é o momento de ter apropriação do objeto a ser pesquisado. Fazenda (2010, p.13-14) aduz que “o ato de apropriação do objeto da escrita pressupõe uma exaustiva pesquisa anterior sobre o tema, que deve ser compreendido em seus vários aspectos”, somente depois disso será possível comunicá-lo a outros.

Sobre os objetivos do *Estado da Arte*, Romanowski e Ens (2006, p. 39) esclarecem que eles

[...] favorecem compreender como se dá a produção do conhecimento em uma determinada área de conhecimento em teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos de periódicos e publicações. Essas análises possibilitam examinar as ênfases e temas abordados nas pesquisas; os referenciais teóricos que subsidiaram as investigações; a relação entre o pesquisador e a prática pedagógica; as sugestões e proposições apresentadas pelos pesquisadores; as contribuições da pesquisa para mudança e inovações da prática pedagógica; a contribuição dos professores/pesquisadores na definição das tendências do campo de formação de professores.

Desse modo, o presente estudo se baseou no levantamento e na análise de resumos de dissertações e teses de mestrado publicadas no Brasil, defendidas e depositadas em plataformas virtuais como o Banco de Dados de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a Biblioteca Digital Brasileira de Teses

e Dissertações (BDTD) e o Banco de dissertações/teses do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UESB). Em diversos campos do conhecimento, buscamos responder como se apresenta a produção acadêmica que versa sobre a atuação do Coordenador Pedagógico (CP) nas turmas multisseriadas das escolas do campo do município de Cordeiros. Portanto, faz-se necessário que a pesquisa tenha caráter científico; para tanto, é importante conhecer as produções existentes acerca do tema e quiçá preencher algumas lacunas que porventura ainda existam. O recorte temporal adotado foi o período entre 2015 e 2020.

Para constituir o *corpus* deste estudo, optamos por iniciar a busca pela escolha dos descritores, isto é, as palavras-chave relacionadas ao tema da pesquisa. Como o intuito principal é buscar um limite e mapear a atuação do CP nas turmas multisseriadas das escolas do campo do município de Cordeiros, para afunilar o *corpus*, escolhemos seguintes descritores: “Coordenador pedagógico”, “Educação do Campo” e “Turmas Multisseriadas”. Parafraseando Rego (2014, p. 325), para encontrar caminhos seguros para a pesquisa, é necessário ampliar a qualidade do que se publica. Portanto, os descritores deveriam aparecer: no título, no resumo, nas palavras-chave e/ou na introdução. Dessa forma, a busca obteria resultados mais precisos e economizaria tempo.

Como a pesquisa visa a mapear o tema contemporaneamente, a utilização do recurso de refinamento dos resultados foi baseada no recorte temporal. Assim, foi estabelecido como critério filtrar apenas os trabalhos cadastrados no Banco da Capes, no BDTD e no PPGEd/Uesb nos anos de 2015, 2016, 2017, 2018, 2019 e 2020.

Para as filtragens, utilizamos esta Área do Conhecimento: Educação; Área de Avaliação: Educação. No que se refere à Área de Concentração, definimos: Educação. Já o tipo de documento procurado foi teses/dissertações.



## 1.1 Resultados das buscas nos bancos de dados

Os dados desta pesquisa bibliográfica foram se constituindo mediante as buscas nos bancos de dados supramencionados, de acordo com a temática *a atuação do CP nas turmas multisseriadas das escolas do campo do município de Cordeiros*. No que diz respeito ao tema, por exemplo, notamos o aumento da quantidade de dissertações e teses no Banco de Teses da Capes nos últimos cinco anos.

No estudo e na seleção, nossa busca foi realizada por meio dos descritores separadamente. Na sequência, realizamos nova busca por meio dos descritores com o booleano “AND”, no intuito de combinar os termos da pesquisa para que, assim, cada resultado obtido abarcasse todos os termos. A lógica booleana tem sido utilizada nas modalidades plena, de modo implícito e sob forma de linguagem pré-determinada (COHEN, 2005).

Ficou constatado que, durante os anos de 2015 a 2020, houve 7.328 teses publicadas utilizando os termos: Coordenador Pedagógico “AND” turmas multisseriadas. Após o refinamento, encontramos 4.631. O ano de 2015 retornou 1.573 produções; 2016 totalizou 1.573; e 2017 contou com 1.653. Após eliminação, mediante leitura do resumo e das referências bibliográficas, elegemos as investigações mais significativas para este trabalho. Usando os descritores *Coordenador Pedagógico* “AND” *Educação do Campo*, não tivemos retorno de nenhum resultado, mesmo após inúmeras insistências. Vejamos os resultados da pesquisa no Quadro 1.

**Quadro 1** – Levantamento no Banco de Teses e Dissertações da Capes

ANO	TÍTULO	AUTOR	FAC./ UNIV.	TIPO DE TRABALHO
2019	<i>O coordenador pedagógico e sua identidade profissional: entre o pensado e o concreto</i>	Livia Gonçalves de Oliveira	Universidade de Brasília	Dissertação
2018	<i>A gestão em escolas multisseriadas: facetas da educação em outros contextos</i>	Rita de Cássia Souza de Vargas Ferreira	Universidade La Salle	Dissertação
2018	<i>A organização do trabalho pedagógico no cotidiano de classes multisseriadas do município de Rio Branco, Acre</i>	Fernanda Helena Basso Alves	Universidade Federal do Acre	Dissertação
2017	<i>A prática pedagógica em turmas multisseriadas: processo de transgressão</i>	Fabiana Aparecida Franco Rodrigues	Universidade Tuiuti do Paraná	Dissertação
2016	<i>Coordenador pedagógico: desafios, dilemas e possibilidades</i>	Joara Porto de Avelar dos Santos	Universidade do Estado da Bahia	Dissertação
2015	<i>Organização da Educação do Campo no Acre: classes multisseriadas e a questão do acompanhamento pedagógico</i>	Adriana de Araújo Farias	Universidade Federal de Juiz de Fora	Dissertação
2015	<i>Vivências do coordenador pedagógico iniciante no contexto escolar: sentidos e significados mediando a constituição de uma identidade profissional</i>	Silvana Faria de Melo	Universidade de Taubaté	Dissertação

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no mapeamento bibliográfico realizado no *site* da Capes (2020).

Outra plataforma virtual utilizada para a pesquisa foi a BDTD, desenvolvida e coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict). Seguimos as mesmas coordenadas usadas para o catálogo da Capes. Como resultado dessas buscas, tivemos acesso a um número baixo de teses e de dissertações produzidas. O Quadro 2 apresenta os achados dessa pesquisa.

**Quadro 2 – Levantamento na BDTD**

ANO	TÍTULO	AUTOR	FAC./ UNIV.	TIPO DE TRABALHO
2018	<i>O campo na escola: (des)encontros entre projeto político-pedagógico e política educacional</i>	Greti Aparecida Pavani	Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus de Chapecó	Dissertação
2015	<i>Formação docente, professor coordenador pedagógico e contexto escolar: diálogos possíveis</i>	Osmar Hélio Alves Araújo	Universidade Federal do Ceará	Dissertação

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no mapeamento bibliográfico realizado na BDTD (2020).

Durante a pesquisa, foram encontradas, após o refinamento, apenas 14 dissertações publicadas utilizando como descritores: Coordenador Pedagógico “AND” Educação do Campo. Usando os descritores *Coordenador Pedagógico* “AND” *turmas multisseriadas*, não obtivemos nenhum resultado, mesmo após inúmeras insistências. Quando aplicamos os descritores isoladamente, tivemos um retorno maior. Encontramos 35 estudos com *Coordenador Pedagógico*, 330 com *Educação do Campo* e nenhum com *turmas multisseriadas*. A partir de uma escolha criteriosa, conseguimos encontrar apenas 2 publicações que se encaixaram com nossa temática.

O último banco de dissertações e teses que pesquisamos foi o do PPGED/Uesb. Nele, obtivemos apenas 4 dissertações, publicadas nos anos de 2017, 2019 e 2020, como apresenta o Quadro 3:

**Quadro 3 – Levantamento no Banco de Teses e Dissertações do PPGED/Uesb***(continua)*

ANO	TÍTULO	AUTOR	FAC./ UNIV.	TIPO DE TRABALHO
2020	<i>Gestão democrática educacional e o trabalho do coordenador pedagógico: limites e contradições</i>	Soane Santos Silva	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	Dissertação
2019	<i>As condições de trabalho do coordenador pedagógico no território sertão produtivo da Bahia</i>	Eliane Guimarães de Oliveira	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	Dissertação

(conclusão)

ANO	TÍTULO	AUTOR	FAC./ UNIV.	TIPO DE TRABALHO
2019	<i>As condições de trabalho docente na Educação do Campo no município de Medeiros Neto/BA: precarização e alienação</i>	Jafé da Silva Cardoso	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	Dissertação
2017	<i>Práticas discursivas sobre gestão democrática dos coordenadores pedagógicos</i>	Isabel Cristina Rodrigues Brito da Silva	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	Dissertação

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no mapeamento bibliográfico realizado no catálogo do PPGED/Uesb (2020).

Mediante uma seleção criteriosa nos bancos de dados, elegemos 13 dissertações. Esperamos que elas proporcionem uma grande contribuição para o desenvolvimento da pesquisa.

## 1.2 Dialogando com as teses e dissertações selecionadas

A seleção de teses e dissertações que versam sobre a temática abordada neste trabalho possibilitou a compreensão de como têm ocorrido, nos últimos 5 anos, as pesquisas acerca da coordenação pedagógica. No Quadro 4, é possível observar que, dos 13 trabalhos selecionados, apenas 4 fazem menção, em suas palavras-chave, às turmas multisseriadas. Ao longo das leituras e análises, ficou evidente que as dificuldades no trabalho do CP não são ocorrências isoladas, mas sim constantes em todas as situações consultadas.

**Quadro 4 –** Palavras-chave e objetivos das dissertações selecionadas*(continua)*

Ano	Autor/a	Palavras-chave	Objetivo Geral
2015	Osmar Hélio Alves Araújo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coordenador pedagógico.</li> <li>- Formação docente.</li> <li>- Contexto escolar.</li> </ul>	Compreender a formação contínua do professor com enfoque nas ações formativas docentes mediadas pelo professor coordenador pedagógico no contexto escolar.
	Silvana Faria de Melo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coordenação pedagógica.</li> <li>- Professor coordenador.</li> <li>- Gestão escolar.</li> <li>- Desenvolvimento humano.</li> </ul>	Conhecer e analisar os sentidos e os significados atribuídos por esse profissional às experiências vivenciadas em sua atividade.
	Adriana de Araújo Farias	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educação do Campo.</li> <li>- Classes Multisseriadas.</li> <li>- Gestão.</li> <li>- Acompanhamento Pedagógico.</li> </ul>	Compreender em que medida o acompanhamento das Escolas do Campo que possuem classes multisseriadas contribui para o ensino ofertado nessa modalidade
2016	Joara Porto de Avelar dos Santos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coordenação Pedagógica.</li> <li>- Formação do Coordenador Pedagógico.</li> <li>- Curriculista.</li> </ul>	Investigar a função e atuação do Coordenador Pedagógico com um grupo de Coordenadores que atuam em escolas públicas, no estado da Bahia, especificamente na região do subúrbio do município de Salvador.
2017	Fabiana Aparecida Franco Rodrigues	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prática Pedagógica.</li> <li>- Educação do Campo.</li> <li>- Turmas multisseriadas.</li> </ul>	Analisar essa prática pedagógica articulada com as vivências e problematizações da autora, como docente de uma escola pública localizada no campo com classes multisseriadas.
	Isabel Cristina Rodrigues Brito da Silva	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gestão democrática.</li> <li>- Coordenador pedagógico.</li> <li>- Práticas discursivas.</li> <li>- Poder.</li> <li>- Vontade de verdade.</li> </ul>	Analisar como os princípios e mecanismos de gestão democrática perpassam o trabalho do coordenador pedagógico nas escolas municipais dos anos iniciais da sede do município de Barra do Choça na Bahia.
2018	Fernanda Helena Basso Alves	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educação do Campo.</li> <li>- Classes multisseriadas.</li> <li>- Organização do trabalho pedagógico.</li> </ul>	Compreender como o professor da primeira etapa do Ensino Fundamental das classes multisseriadas organiza o trabalho pedagógico, indagando em que medida essa organização contribui para uma educação humanizadora, emancipatória ou crítica.

(conclusão)

Ano	Autor/a	Palavras-chave	Objetivo Geral
2018	Greti Aparecida Pavani	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Política Pública de Educação do Campo.</li> <li>- Juventude do Campo.</li> <li>- Projeto Político Pedagógico.</li> <li>- Lugar.</li> <li>- Campo.</li> </ul>	Compreender como a escola de ensino médio do campo incorpora e textualiza, em seu PPP, a política de Educação do Campo.
	Rita de Cássia Souza de Vargas Ferreira	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escola do campo.</li> <li>- Escolas Multisseriadas.</li> <li>- Gestão Escolar.</li> </ul>	Investigar a gestão escolar no contexto das escolas multisseriadas.
2019	Eliane Guimarães de Oliveira	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coordenador pedagógico.</li> <li>- Condições de trabalho.</li> <li>- Políticas públicas.</li> <li>- Território Sertão Produtivo da Bahia.</li> <li>- Valorização do magistério.</li> </ul>	Analisar as condições de trabalho do coordenador pedagógico que atua no Território Sertão Produtivo da Bahia
	Jafé da Silva Cardoso	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Condições de trabalho docente.</li> <li>- Educação do Campo.</li> <li>- Alienação.</li> <li>- Precarização do trabalho docente.</li> </ul>	Analisar as condições de trabalho dos docentes atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no âmbito da Educação do Campo, do município de Medeiros Neto – BA.
	Lívia Gonçalves de Oliveira	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coordenador Pedagógico.</li> <li>- Trabalho.</li> <li>- Prática.</li> <li>- Identidade.</li> <li>- Escola pública.</li> </ul>	Analisar a identidade profissional do coordenador pedagógico na organização do seu trabalho dentro da escola pública do Distrito Federal.
2020	Soane Santos Silva	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gestão Democrática.</li> <li>- Participação.</li> <li>- Coordenador Pedagógico</li> </ul>	Analisar quais as possíveis implicações do modelo de gestão democrática no trabalho do coordenador pedagógico da escola pública municipal de Itapetinga-BA

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas informações do mapeamento bibliográfico nos sites da Capes, da BDCT e do PPGED/Uesb (2020).

As pesquisas de Osmar Araújo (2015), de Silvana Melo (2015) e de Joara Santos (2016) revelam a importância do CP no espaço escolar. Consideram desde a formação que esse profissional recebe, até a mediada

por ele e oferecida aos professores das escolas de Educação Básica, em face dos contextos dos sujeitos envolvidos.

Levando em conta os objetivos gerais propostos nos três trabalhos já mencionados, é perceptível que cada um dá ênfase a uma função do CP. O primeiro versa sobre o CP enquanto formador de professores, no contexto escolar. O segundo, por sua vez, passeia por entre as diversas atribuições desse profissional. Já a última dissertação aborda o papel do coordenador ao acompanhar a formação de demais coordenadores.

De acordo com Libâneo (2008, p. 219), “o papel do coordenador pedagógico é de monitoração sistemática da prática pedagógica dos professores, sobretudo mediante procedimentos de reflexão e investigação”, ou seja, o CP, além de acompanhar, pode e deve provocar situações que convidem os professores a refletirem acerca de sua prática pedagógica. Ao longo das pesquisas de Osmar Araújo (2015), Silvana Melo (2015) e Joara Santos (2016), está presente essa monitoração assinalada por Libâneo (2008), acrescida de momentos reflexivos.

Em *Organização da Educação do Campo no Acre: classes multisseriadas e a questão do acompanhamento pedagógico*, de autoria de Farias (2015), notamos a urgência em falar sobre a coordenação pedagógica, que, em escolas e/ou turmas multisseriadas, não é exclusiva de uma região do país. Em sua obra, a autora nos chama a atenção para o fato de que

há polêmicas e críticas em torno das classes multisseriadas, porém é preciso reconhecer que elas existem e que não podem ser ignoradas. Ao contrário, reconhecê-las seria o primeiro passo para propor uma política educacional para as populações que vivem no campo e que precisam ter seus direitos educacionais assegurados. (FARIAS, 2015, p. 17)

A multisseriação é tida por alguns como um atraso na educação camponesa, porque os estudantes não recebem atenção exclusiva, os professores necessitam de um vasto conhecimento que abarque todas as turmas presentes na referida sala de aula. Por outro lado, a multisseriação é vista como avanço, como é possível notar nas palavras de Arroyo e

Fernandes (1999) durante sua participação na primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em Luziânia, Goiás (GO), que ocorreu de 27 a 31 de julho de 1998:

A palavra multisseriada tem um caráter negativo para a visão seriada urbana. Como se a escola urbana seriada fosse boa, o modelo; e a multisseriada fosse ainda algo que vamos destruir para um dia criar a escola seriada no campo. Por favor, não cometam este disparate. Não tragam para o campo a estrutura escolar seriada urbana. Estamos no momento de acabar com a estrutura seriada urbana e não teria sentido que na hora que vocês pensam numa escola básica do campo, pegassem um modelo que já está todo ele quebrado, caindo aos pedaços, que é o sistema seriado. Vocês sabem que o sistema seriado está acabado no mundo inteiro já faz muito tempo. O Brasil é um dos últimos países a manter essa escola rígida de séries anuais, de bimestres, e nós não podemos transferir esta loucura para o campo. Por favor, não transfiram isto para o campo. (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 17)

Nesse trabalho, é abordado um leque de questões acerca das características da Educação do Campo, entre elas: as classes multisseriadas e o acompanhamento pedagógico dessas classes. Com isso, apresenta-se, também, um Plano de Ação (PAE), com o intuito de construir um padrão de olhar voltado às classes multisseriadas.

Rodrigues (2017), por sua vez, em seu trabalho intitulado de *A prática pedagógica em turmas multisseriadas: processo de transgressão*, ressalta o quão urgente e necessário é olhar para a realidade do campo e pensá-la no coletivo, considerando os saberes dos estudantes, bem como da comunidade externa. Seu intuito é analisar a prática pedagógica articulada com as vivências e as problematizações da autora, visto que ela é docente de uma escola pública localizada no campo com classes multisseriadas.

Revisitando o Quadro 4, constatamos que a pesquisa de Rodrigues (2017) elenca como palavras-chave a Prática Pedagógica, a Educação do Campo e as turmas multisseriadas. Com um enredo bem direcionado, a



pesquisadora coloca em pauta as boas e as más intenções da multisseriação. Logo na Introdução, ela aponta:

Esta pesquisa, que aborda a prática pedagógica em escola com turmas multisseriadas, visando a transgressão do modelo de ensino urbanizado, fragmentado e seriado de ensino, para um modelo que atenda às necessidades das classes multisseriadas e que priorize a coletividade, a interação, a socialização, entre as diferentes idades e níveis na mesma sala de aula, reflete, primeiramente, os questionamentos de uma professora que inicia seu trabalho em uma escola pública localizada no campo, sem ter a mínima ideia do que é uma escola multisseriada ou classe multisseriada. Neste contexto de perplexidades, inicialmente não estava claro como agir diante das questões estruturais da escola e da prática pedagógica. (RODRIGUES, 2017, p. 21)

A ideia inicial da pesquisadora é semelhante à apresentada por Arroyo (2007) quando discorre acerca da educação ofertada nas escolas do campo, com vasto caráter urbanocêntrico.

É possível concluir que a multisseriação é uma opção, dadas as características de cada realidade camponesa. Não significa, porém, que essa opção seja de decisão exclusiva da Secretaria de Educação, é preciso dialogar com o coletivo que representa a comunidade interna e externa da referida instituição.

Já Rodrigues (2017), ancorada nos princípios foucaultianos, parte do pensamento de Milanez (2013) para discorrer sobre suas impressões. Ela nos lembra de que “o sujeito é uma condição que coloca a nós, pessoas, dentro de um quadro histórico, determinado por relações exteriores a nós do qual não somos a origem nem de nosso dizer, nem de nosso fazer.” (MILANEZ, 2013, p. 373). Diante desse enunciado, com base em um discurso filosófico, o CP, sobretudo, deve ser reconhecido como um sujeito histórico e relacional.

Rita Ferreira (2018) investiga a gestão escolar no contexto das escolas multisseriadas. Como resultados, apresenta:

- a) expressiva participação da comunidade na escola – em atividades pedagógicas e administrativas;
- b) restrito acompanhamento pedagógico dos professores pelas Secretarias Municipais de Educação;
- c) prevalência da seriação no contexto multisseriado;
- d) gestão exercida pelos professores em espaços e tempos suplementares à sala de aula.

Diante dos resultados encontrados, percebemos que as comunidades interna e externa trabalham juntas. Já a secretaria municipal de educação não participa de maneira contínua, deixando o setor pedagógico da escola desassistido. Os professores são constantemente acompanhados. Entretanto, ainda há a prevalência da seriação nas escolas do campo.

Nas pesquisas de Alves (2018) e Pavani (2018), que contribuem com discussões que perpassaram o espaço rural, no Norte e no Sul do país, respectivamente, localizamos a presença dos estudos de Arroyo e Fernandes (1999), Caldart (2004, 2008), entre outros, para discutir as questões políticas que permeiam a Educação do Campo. Alves (2018) é uma das autoras que se debruça sobre as turmas multisseriadas; assim, deixa bem evidente que o modelo de educação que tem sido adotado no campo é, de fato, urbanocêntrico, de caráter hegemônico, e desrespeita a cultura do homem do campo.

Sobre isso, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (2005, p. 12) assevera:

historicamente, no Brasil, as classes multisseriadas foram discriminadas por serem escolas de difícil acesso, unidocentes, isoladas, heterogêneas, de organização complicada e que não possuíam representatividade junto às Secretarias Municipais e Estaduais de Educação. Localizadas, em sua maioria, no campo, esperava-se que um dia elas desaparecessem, como consequência natural de um processo de desenvolvimento econômico que levou para as cidades, nas últimas décadas, um enorme contingente da população rural. Além disso, persistiam, nessas classes, vários problemas: o nível de aprendizagem dos alunos, bem inferior ao das escolas seriadas; os altos índices de repetência; a evasão e a má formação de professores.

Os anos passam, alguns entraves são vencidos; no entanto, as classes multisseriadas permanecem latentes no campo; isso porque as comunidades menores seguem sem representatividade, o que gera uma espécie de esquecimento e/ou abandono por parte das Secretarias Municipais de Educação. Não é correto dizer que se almeja o fim da multisseriação, pois isso seria desejar a poda da cultura de um povo. Porém, é preciso lutar por uma organização curricular específica para esse modelo de educação formal.

Outro destaque importante são as pesquisas de Guimarães de Oliveira (2019) e de Gonçalves de Oliveira (2019), as quais buscam analisar as condições de trabalho do CP, sua identidade profissional, a organização de seu trabalho em uma escola pública. Esses trabalhos, assim como os primeiros analisados, dão ênfase à constituição do CP enquanto sujeito, revelando suas características, seus anseios e suas virtudes.

Cardoso (2019) traz em pauta as condições do trabalho docente em uma escola do campo e nos chama a atenção para os fatores cotidianos complicadores da materialização de uma educação de qualidade. Contudo, não é apenas isso. O que mais tem destaque é a falta de discernimento, por parte dos professores, de não almejar melhores condições de trabalho. Segundo Cardoso (2019, p. 212),

em suma, a emancipação docente é o caminho para a reversão de tal situação, pois percebe-se que, ao longo de todo processo, a autonomia foi sobrepujada pelo desejo capitalista de subordinação e hierarquização das funções docentes com vistas a atender aos desígnios de quem domina. A retomada de sua autonomia profissional levará, o docente, instintivamente, a enxergar sua profissão não mais como uma obrigação a ser exercida de forma imposta e desprovida de realização e liberdade criativa, mas, pelo contrário, possibilitará a desalienação do indivíduo, que não mais se verá como mero reproduzidor de ideias alheias, mas como sujeito ativo e digno.

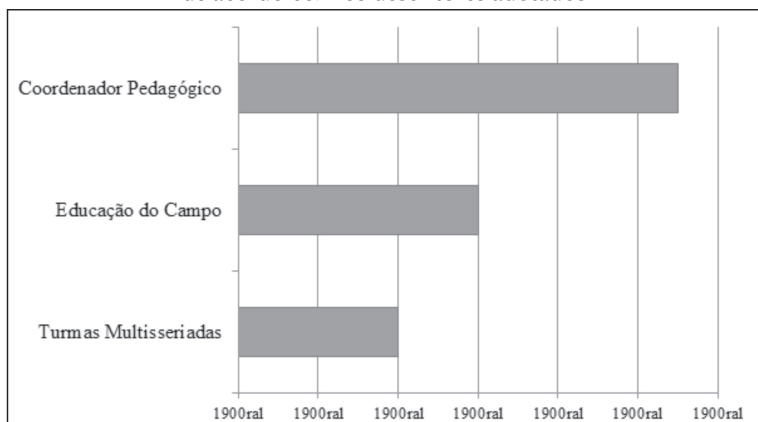
Cardoso (2019), assim como os demais pesquisadores apresentados, acredita que há uma lacuna na educação ofertada no espaço urbano

e no campo. O autor vai além quando não se limita a questionar apenas o Estado e as políticas públicas educacionais, seu diferencial é responsabilizar também os profissionais que se sujeitam a permanecer em condições desumanas de trabalho, de modo a lesar os estudantes. No entanto, acredita na retomada da autonomia profissional, que garantirá aos professores dias melhores.

O último e mais recente trabalho é da autoria de Soane Silva (2020) e intitula-se *Gestão democrática educacional e o trabalho do coordenador pedagógico: limites e contradições*. A autora compartilha, em seus resultados, alguns pontos importantes, a saber: a indefinição de gestão democrática e a consequente precarização do trabalho do CP; as dificuldades do CP no desenvolvimento de ações coletivas, respaldadas no princípio da participação democrática. Esses e outros pontos demonstram o quão necessárias são as pesquisas que dialogam sobre o contato entre a gestão e o pedagógico.

Diante do exposto, podemos afirmar que, ao fazer pesquisa, é pertinente conhecer o que já se sabe acerca de nosso objeto para que possamos dar continuidade à temática. Assim, o levantamento de dados e suas análises dão maior credibilidade ao trabalho em andamento.

**Gráfico 1** – Quantidade de trabalhos selecionados de acordo com os descritores adotados



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

No Gráfico 1, é possível notar que discorrer sobre questões pedagógicas é comum, em comparação com a questão da multisseriação. Isso porque ainda há entraves entre os prós e os contras desse processo. É no decorrer das pesquisas que se faz o pesquisador. Partindo dessa premissa, podemos dizer que o Estado da Arte, por meio do mapeamento e da discussão das obras selecionadas, indica que: a) a coordenação pedagógica ainda carece de uma identidade definida e compreendida; b) a coordenação pedagógica está permeada de limites e entraves; c) à Educação do Campo, por vezes, é oferecido um ensino urbanocêntrico e hegemônico; d) as turmas multisseriadas são pouco discutidas; e) as turmas multisseriadas são um campo de possibilidades.

Sobre os primeiros itens salientados, fica evidente que, por mais que haja documentos norteadores, bem como estudos que identifiquem as reais atribuições dos CP, ainda há muitos profissionais que desconhecem seu papel, o que os conduz a atividades que não lhes cabem. Isso contribui para falhas do setor pedagógico, visto que não assistem os professores regentes.

Também esteve bem presente nas discussões o fato de a Educação do Campo não ser respeitada, de acordo com suas singularidades. Ela tem sido instruída a adotar o modelo urbanocêntrico, sem possibilidade de diálogos e momentos de reflexão.



## 2 REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Com a finalidade de conhecer a realidade e as dificuldades vivenciadas pelo Coordenador Pedagógico (CP) e discutir o impacto delas perante o acompanhamento e a orientação da prática pedagógica do docente que atua em turmas multisseriadas de algumas escolas do município de Cordeiros – pertencente ao Território de Identidade *Sudoeste Baiano* –, utilizaremos o método materialista histórico-dialético, conceito-chave erigido por Marx sobre as bases da dialética hegeliana com aplicabilidade materialista e histórica. Consideramos que essa é uma abordagem teórica capaz de contribuir para o avanço de pesquisas sobre políticas educacionais, em uma concepção crítica. Nessa perspectiva,

[...] o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede ao método. Este constitui-se numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais. (FRIGOTTO, 2011, p. 77)

Esse método – que, segundo Medeiros (2019), é “utilizado na análise da realidade” – apresenta-se como possibilidade teórica e vem a ser um instrumento lógico de interpretação da realidade, contendo em

sua essencialidade lógica a dialética. Nesse sentido, aponta um caminho epistemológico para a referida interpretação.

## **2.1 Considerações sobre o método dialético**

É possível afirmar que em 300 anos a.C., Platão já fazia o uso do diálogo para a construção do conhecimento. Ao observarmos as obras de Platão, percebemos que elas são permeadas pelo diálogo, isto é, a dialética era então utilizada como método de discurso, sem nenhum compromisso com o conteúdo, sendo um debate de ideias diferentes. Segundo Abbagnano (1999, p. 269), podemos distinguir quatro significados fundamentais, decorrentes das principais doutrinas que influenciaram a história da filosofia: “a) a dialética como método da divisão (Platão); b) a dialética como lógica do provável (Aristóteles); c) a dialética como lógica (estóicos); e, por fim, d) a dialética como síntese dos opostos (Hegel).”

É válido salientar que a concepção de dialética que temos hoje vem de Hegel. Konder (2009, p. 27) afirma que “foi com Hegel que o quadro se modificou, um novo conceito de dialética foi elaborado.” O autor ainda enfatiza que “para o pensador alemão a questão da dialética não se limitava ao campo estrito da metodologia e nem cabia no âmbito das discussões sobre a teoria do conhecimento; ela pressupunha toda uma nova teoria do ser.” (KONDER, 2009, p. 27). Assim, para Hegel, a lógica e a história seguem em uma trajetória dialética, a qual é formada pelas contradições que transcendem e dão origem a novas contradições. Estas, por sua vez, passam a requerer soluções, ou seja, os novos problemas, as novas ideias e as novas pesquisas. Portanto, o método dialético, para Hegel, é, segundo Michel (2015, p.13), “a conciliação contrária nas coisas do espírito.”

É necessário, neste momento, elencar algumas considerações acerca do método dialético proposto por Marx – que, embora naturalista e empírico, não é positivista, mas sim, realista –. Em meados de 1840, Marx deu início às suas formulações teórico-metodológicas tendo como



colaboradores Engels e Lênin, sob influência de Hegel (bases da dialética hegeliana) e Feurbach (concepção materialista da realidade). Segundo Triviños (1987), ele inseriu em suas raízes filosóficas a concepção materialista de mundo, da história e do pensamento.

Conforme Gil (1999, p. 31), “a concepção de dialética na modernidade é fundamentada inicialmente pelo idealismo hegeliano, que admitia hegemonia das ideias sobre a matéria.” Portanto, a dialética atingiu seu ápice com Hegel; depois, foi reformulada por Marx e Engels, que estudaram essa concepção de Hegel e apresentaram suas bases materialistas admitindo a hegemonia da matéria em relação às ideias, ou seja, contradizendo as teorias de Hegel. Os autores intitularam sua perspectiva de materialismo histórico-dialético, o qual pode ser entendido como um método de interpretação da realidade. Marx (*apud* NOGARE, 1985, p. 85) afirma: “meu método dialético, por seu fundamento, difere do método hegeliano, sendo a ele inteiramente oposto.” Isso se dá exatamente porque o fator *ideia* não é o criador do real, do material, mas sim um produto da própria matéria.

Ao estudarmos Marx, verificamos que são poucos os textos do sociólogo que delimitam as questões o materialismo histórico-dialético e seus pressupostos, porque, na verdade, o que se vê é Marx mais preocupado em fazer acontecer do que delimitar, do que escrever em suas obras. Sua preocupação era a urgência em empregar esse método científico filosófico na análise e na compreensão da sociedade burguesa. Marx (2011), quando escreveu sobre seu método, destacou a importância de distinguir, de maneira formal, o que seria o método de exposição e o de pesquisa, que bem podemos observar a seguir:

[...] a investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído o trabalho é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real. (MARX, 2011, p. 28)

O método supracitado, embora naturalista e empírico, não é positivista, mas sim realista, vindo a reconhecer que a realidade não pode ser explicada de diferentes formas, uma vez que compreende a essência do objeto, que é a materialidade de determinado sujeito. Nesse diapasão, o método materialista foi concebido ao longo do processo de análise da sociedade em que Marx vivia. Conforme Tonet (2013), a elaboração marxiana é uma forma de conhecimento radicalmente distinta das anteriores, embora sua origem esteja situada na modernidade, cujo contexto histórico também nasceu com o método científico moderno.

Buscando entender o materialismo histórico-dialético, vemos que Marx foi sensato, pois sua dialética procurou compreender a epistemologia como parte da visão entre duas concepções opostas: o realismo (empirismo) e o idealismo (racionalismo). Assim, o Marxismo, no campo científico, produz conhecimento sobre a realidade a fim de transformá-la.

Parafraseando Marx (1987), o método de análise permite pensar a realidade material em que vivem os homens e consiste em partir do abstrato em direção ao concreto. De acordo com Marx, “o segredo da dialética científica depende da compreensão das categorias econômicas como a expressão teórica de relações históricas de produção, correspondentes a determinada fase do desenvolvimento da produção material.” (SPOSITO, 2004, p. 43-44).

Sendo assim,

o materialismo dialético pode, pois, ser entendido como um método de interpretação da realidade, que se fundamenta em três grandes princípios: A) Unidade de postos. Todos os objetos e fenômenos apresentam aspectos contraditórios, que são organicamente unidos e constituem a indissolúvel unidade dos opostos. Os opostos não se apresentam simplesmente lado a lado, mas num estado constante de luta entre si. A luta dos opostos constitui a fonte do desenvolvimento da realidade. B) Quantidade e qualidade. Quantidade e qualidade são características imanentes a todos os objetos e fenômenos e estão inter-relacionados. No

processo de desenvolvimento, as mudanças quantitativas graduais geram mudanças qualitativas e essa transformação opera-se por saltos. C) Negação da negação. A mudança nega o que é mudado e o resultado, por sua vez, é negado, mas esta segunda negação conduz ao desenvolvimento e não a um retorno ao que era antes. (GIL, 1999, p. 31-32)

Acerca de tudo que foi abordado anteriormente, reafirmamos nossa escolha epistemológica pelo materialismo histórico-dialético, sendo este um método de investigação científica da realidade voltado ao âmbito social, político e educacional. Explanamos, adiante, na seguinte ordem, as categorias analíticas marxistas como: *práxis*, totalidade, mediação e contradição. Elas são tomadas do método dialético a fim de que a realidade seja considerada como totalidade concreta, ou seja, um todo estruturado em desenvolvimento.

## 2.2 Percurso metodológico

Esta pesquisa, composta pela metodologia qualitativa, é realizada por meio da pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Tem como objetivo analisar a atuação do CP nas turmas multisseriadas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como as políticas educacionais das escolas do campo no município de Cordeiros.

Este trabalho ocorre de forma coletiva e afetiva entre o pesquisador e os sujeitos. As investigações foram feitas no mesmo contexto em que estão envolvidos os participantes. Michaliszyn e Tomasini (2005, p. 32) afirmam: “a pesquisa qualitativa caracteriza-se pela intenção entre os pesquisadores e o grupo social pesquisado, ocorrendo entre eles um certo envolvimento de modo cooperativo ou participativo e supõe desenvolvimento de ações planejadas de caráter.” Diante disso, optamos por uma pesquisa de natureza qualitativa em relação ao tema, pois este é um estudo que envolve a prática presente na ação de cada sujeito em sua interação com o ambiente em que atua.

Fundamentada no método dialético, Kosik (1965, p. 109) postula que

o materialismo dialético é uma filosofia radical porque não se detém nos produtos humanos como numa verdade de última instância, mas penetra até as raízes da realidade social, isto é, até o homem como sujeito objetivo, ao homem como ser que cria a realidade social.

Assim, para colocar em prática os procedimentos de construção da proposta de intervenção, primeiro, foi realizada uma conversa com a equipe escolar, o diretor, o CP e os professores para explicar a importância da pesquisa e solicitar a participação de todos, além da colaboração, no sentido de responder às questões contidas no instrumento de pesquisa. Este tinha por finalidade investigar quais são as dificuldades enfrentadas pela coordenação pedagógica ao atuar nas turmas multisseriadas das escolas.

No que diz respeito aos instrumentos e procedimentos da pesquisa, no processo de delineamento, analisamos os documentos oficiais e todo o material utilizado levantando informações acerca do PAR, mediante uma análise documental, que tem a vantagem de possibilitar o estudo de fatos com um baixo custo em relação a outros métodos. Porém, o acesso aos dados pode ser restritivo, os documentos podem estar desorganizados ou podem não registrar fatos ou fenômenos (ROCHA; LEAL; BOAVENTURA, 2008).

Ademais, para contextualizar e analisar a atuação do CP nas turmas multisseriadas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como as políticas educacionais das escolas do campo no município de Cordeiros, foi necessário fazer um levantamento documental acerca do contexto organizacional dos recursos humanos na secretaria de educação do município. Sendo assim, podemos afirmar que a pesquisa documental costuma ser o primeiro passo para realizar a operacionalização de uma pesquisa. Flores (*apud* CALADO; FERREIRA, 2004, p. 3) considera que os documentos são fontes de dados brutos para o investigador e sua análise,

e implicam um conjunto de transformações, operações e verificações realizadas com a finalidade de ser atribuído um significado relevante a um problema de investigação. Nesse diapasão, para apresentarem as vantagens do uso de documentos para a pesquisa educacional, Lüdke e André (2015, p. 45-46), ao avaliarem esse instrumento, afirmam que “[...] a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.” Diante do exposto, esta análise documental foi de extrema importância para o planejamento e a definição dos procedimentos metodológicos (questionário e entrevista).

Para identificarmos as políticas educacionais da rede municipal que abarcam a função de coordenação pedagógica, realizamos também uma análise dos documentos do PAR e, em seguida, partimos para a pesquisa de campo nas escolas investigadas, com os professores e com os coordenadores eleitos. Essa pesquisa foi utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de comprovar uma hipótese, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles (MARCONI; LAKATOS, 2006).

Portanto, com o intuito de conferir uma maior veracidade aos resultados apresentados na presente pesquisa, utilizamos diferentes instrumentos de coleta de dados, entre eles, um questionário com questões abertas e fechadas (Anexo B) para os professores. Nossa escolha por esse recurso se justifica por sua condição de auxiliar no delineamento do perfil dos sujeitos e de sua experiência em turmas multisseriadas nas escolas do campo. Fachin (2001, p. 123) afirma que “o questionário consiste num elenco de questões que são apreciadas e submetidas a certo número de pessoas com o intuito de obter respostas para a coleta de informações.” Esse instrumento tem como foco a identificação dos critérios utilizados pelo professor para avaliar o CP em turmas multisseriadas nas escolas do campo.

Utilizamos também a entrevista semiestruturada (Anexo A) para a coleta de dados. Para Minayo (2004), a entrevista semiestruturada contém perguntas fechadas e abertas que possibilitam ao entrevistador conversar a respeito do tema proposto, sem precisar seguir rigorosamente as perguntas. No caso de nosso estudo, a entrevista contou apenas com a participação dos CP. Todas as entrevistas foram gravadas. Os áudios foram transcritos e analisados para o alcance do objetivo proposto.

Tanto as entrevistas quanto a aplicação dos questionários foram realizadas no período de 11 de janeiro a 12 de fevereiro de 2021. Tais coletas ocorreram da seguinte maneira: primeiro, com os coordenadores e os professores que trabalham nas unidades das escolas do campo; em seguida, com os docentes que trabalham com turmas multisseriadas do Ensino Fundamental I.

No que concerne ao lócus da pesquisa, o cenário é o município de Cordeiros, Bahia. A escolha do local se deu por conta de a pesquisadora residir na localidade e por já ter atuado como CP das escolas multisseriadas do campo. Cordeiros está situado na região da Serra Geral, limita-se com o Norte de Minas Gerais. O primeiro nome dado à localidade foi Candeal, devido a uma planta muito comum na região, chamada “candeia”. No ano de 1938, o povoado passou a denominar-se Cordeiros, devido à influência da família do Sr. Manoel Cordeiros; porém, em 1944, houve nova mudança, dessa vez, para Mandacaru; e, finalmente, com a criação do município, voltou a denominar-se Cordeiros. Para maior compreensão sobre o município analisado, seguem algumas informações como: densidade demográfica e população. Outros elementos serão expostos no quinto capítulo deste estudo, que tem como objetivo a análise das informações da pesquisa.

**Figura 1** – Localização do município de Cordeiros no estado da Bahia

Fonte: Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (2013).

O município possui 86 localidades conhecidas como Fazendas. Dentre elas, destacamos: Mandacaru, Floresta, Formosa, Tapera do Rochedo, Malhada Grande, Araçás I e II, Tesoura, Campo Grande, Água Branca, Coqueiro I e II, e Tapera de Cloves. Como é possível perceber, no mapa político representado pela Figura 2, entre seus habitantes, sua maioria são residentes no meio rural.

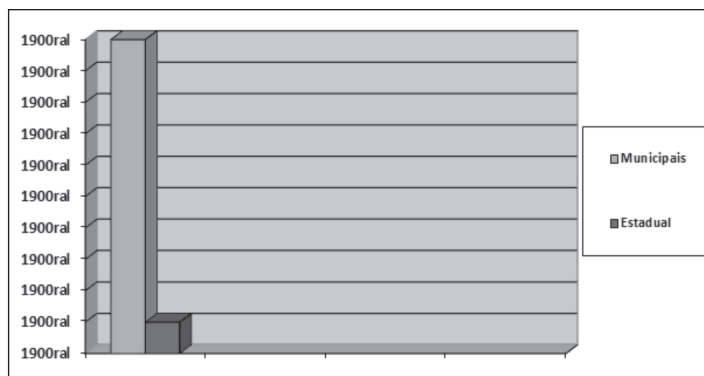
Figura 2 – Mapa político do município



Fonte: Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (2003).

No Gráfico 2, está contido o número de instituições em atividade no município por rede de ensino. Cordeiros possui um total de 11 escolas; destas há 10 municipais, e 1 estadual que se localiza na sede do município e atende os alunos do Ensino Médio do campo e da cidade.



**Gráfico 2** – Número de escolas pertencentes ao município

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Das 11 Instituições escolares pertencentes ao município de Cordeiros, 6 estão situadas no meio rural, sendo 2 creches, 3 escolas que ofertam os anos iniciais do Ensino Fundamental e 1 de Anos Finais, de acordo com a Tabela 1. É possível constatar ainda que essas 3 escolas do campo que ofertam os anos iniciais do Ensino Fundamental atenderam 160 alunos no ano de 2020; e a Escola Municipal *Maurino José Vieira* foi a que teve o maior número de alunos matriculados.

**Tabela 1** – Número de Instituições e alunos do município de Cordeiros, por dependência administrativa e localização, no ano de 2020

N.º	Escolas	Municipal		Etapa
		Urbano	Rural	
01	Cemei <i>Ana Ribeiro</i>	0	81	Ed. Infantil
02	Cemei <i>Yolanda Jardim</i>	214	0	Ed. Infantil
03	Sementinha do Futuro	0	46	Ed. Infantil
04	Escola Mun. <i>Antônio Carlos Magalhães</i>	0	51	Anos Iniciais
05	Escola Mun. <i>Maurino José Vieira</i>	0	61	Anos Iniciais
06	Escola Mun. <i>Reinaldo Andrade Coutinho</i>	0	48	Anos Iniciais
07	Grupo Escolar <i>Lindolfo Cordeiro Landi</i>	198	0	Anos Iniciais
08	Grupo Escolar <i>Joaquim Gonçalves</i>	109	0	Anos Iniciais
09	Centro Educacional <i>Mul. José Sarney</i>		121	Anos Finais
10	Centro de Educação <i>M.L. Cordeiro Landi</i>	331	0	Anos Finais
11	Colégio Estadual <i>José Moreira Cordeiro</i>	340	0	Ensino Médio
<b>Total de Alunos</b>		<b>1.192</b>	<b>408</b>	

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Diante do exposto, as escolas eleitas para a pesquisa foram: Escola Municipal *Reinaldo Andrade Coutinho*, localizada na Fazenda Araçás II; Escola Municipal *Maurino José Vieira*, alocada na Fazenda Água Branca; e Escola Municipal *Antônio Carlos Magalhães*, situada no povoado de Alvorada. As escolas supramencionadas funcionam no turno matutino, com classes de crianças de 6 a 12 anos e algumas turmas multisseriadas, as quais atendem aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Devido ao pequeno porte do município, há, atualmente, apenas 3 instituições que ofertam o ensino no meio rural.

Por meio de registros e informações obtidas pela Secretara Municipal de Educação, constatamos que a Escola Municipal *Santa Rita de Cássia*, localizada na Fazenda Araçás I, foi uma das primeiras escolas do município de Cordeiros, construída no mandato do primeiro prefeito de Cordeiros, o Senhor Joaquim José Gonçalves Sobrinho, cujo mandato compreendeu o período de 7 de abril de 1963 a 7 de abril de 1967. Já a última foi a Escola Municipal *Maurino José Vieira*, edificada no mandato do Prefeito Delci Alves Luz no ano de 2018.

### 2.2.1 Escola Municipal *Reinaldo Andrade Coutinho*

A Escola Municipal *Reinaldo Andrade Coutinho* está situada na Fazenda Araçás II e recebeu esse nome em homenagem ao professor Reinaldo. É uma escola de porte médio que atende aos padrões mínimos exigidos pelo Ministério da Educação para a Educação Básica, inaugurada no ano de 2016. A aquisição dessa unidade escolar se deu por intermédio da adesão ao Plano de Metas Compromisso *Todos pela Educação* e da construção do PAR, que é uma ferramenta de planejamento do Ministério da Educação, de caráter plurianual, com a participação do Secretário de Educação e dos gestores e educadores municipais.

Com base nas informações extraídas do Memorial das Escolas do Campo, antes de Araçás, essa comunidade era conhecida pelo nome de Araticum. Afirmam alguns moradores mais antigos dessa comunidade

que tanto o nome de Araticum quanto o de Araçás tiveram origem devido à existência de grandes quantidades de plantas nativas, muito comuns nessa localidade. A comunidade foi denominada com o nome de Araçás II devido a outra comunidade, também chamada Araçás, que fica em outra região; conseqüentemente, esta também passou a se chamar Araçás I.

A comunidade Araçás II situa-se à direita da estrada asfaltada que liga Cordeiros à Vitória da Conquista, fica a 18 quilômetros de Cordeiros, 15 de Piripá e 15 de Condeúba. Limita-se com estas comunidades: Formosa, Melado e Mandacaru. Não possui nenhum rio ou lagoa; contudo, possui açudes temporários e conta com um manancial que proporciona o acesso à água por meio de um poço artesiano que garante à comunidade água para o uso doméstico. Todos os moradores foram beneficiados com uma cisterna de captação de água da chuva.

A Escola Municipal *Reinaldo Andrade Coutinho* possui um regime de funcionamento diferenciado, devido ao fato de ela estar localizada no meio rural e funcionar apenas no turno matutino das 8:00 às 12:00 horas com turmas seriadas e multisseriadas. Atende alunos do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental de toda a região circunvizinha. Possui uma estrutura física considerada dentro dos padrões adequados, formada por 3 blocos, o bloco de salas de aula tem: com 4 salas de aula, 1 sala de leitura e 1 sala de informática com acesso à internet. Todas as salas são amplas e bem arejadas, com cerâmica que vai do chão até metade das paredes. No segundo bloco, fica a área de serviço: cozinha, almoxarifado, banheiros para os alunos e funcionários. No último bloco, localizam-se a sala de professores, a sala da coordenação, uma sala de leitura equipada, a direção e os banheiros dos professores. A escola conta também com um pátio recreativo coberto para apresentações.

Todos os professores são graduados, e a maioria já possui pós-graduações. A escola não tem Caixa Escolar, sendo o recurso do Programa de Dinheiro Direto na Escola (PDDE) administrado pela Prefeitura Municipal, assim como o fornecimento da merenda escolar.

A escola possui seu próprio regimento, também tem seu PPP elaborado pelos professores, pela direção e pelos representantes dos alunos e da comunidade escolar.

### 2.2.2 Escola Municipal *Maurino José Vieira*

A Escola Municipal *Maurino José Vieira*, situada na Fazenda Água Branca, recebeu esse nome por meio da Lei n.º 661, de 2 de outubro de 2018, em homenagem ao ex-vice-prefeito Maurino José Vieira, também morador da região. A Comunidade Fazenda Água Branca está localizada a 15 quilômetros da cidade de Cordeiros, limita-se ao norte com a Comunidade Quatis, ao sul com a Arrenegada, ao leste com a Riacho da Lapa e ao oeste com a Peri Peri. As famílias sobrevivem de atividades agrícolas (cana de açúcar, feijão e milho), da criação de animais, de recursos do Programa *Bolsa Família*, da fabricação de tijolos e da aposentadoria.

A unidade escolar possui uma estrutura física considerada dentro dos padrões adequados, formada por três blocos. O de salas de aula tem: quatro salas de aula, uma de leitura e uma de informática com acesso à internet. Todas as salas são amplas e bem arejadas, com cerâmica do chão até metade das paredes. No segundo bloco, fica a área de serviço: cozinha, almoxarifado, banheiros para os alunos e funcionários. Já no último bloco, localizam-se a sala de professores, a da coordenação, uma de leitura equipada, a direção e os banheiros dos professores. A escola conta também com um pátio recreativo coberto para apresentações.

Atualmente, esse estabelecimento de ensino funciona no turno matutino e soma um total de 61 alunos, do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental, com turmas seriadas e multisseriadas, esses alunos são preponderantemente moradores do meio rural. Boa parte deles depende do transporte escolar, por causa da distância até a localidade onde moram.

A Escola Municipal *Maurino José Vieira* conta com seis professores, um diretor e um vice-diretor, uma coordenadora pedagógica. Dos seis professores, apenas um, até o momento, possui formação apenas em nível médio — o magistério. Os outros cursaram Pedagogia pela Uesb. Esses docentes ingressaram na carreira mediante concurso público e já trabalham nessa escola há cerca de dois anos.

### 2.2.3 Escola Municipal *Antônio Carlos Magalhães*

A Escola Municipal *Antônio Carlos Magalhães* está centralizada no Povoado de Alvorada, é uma escola ativa, comprometida com a educação e tem se destacado em várias ações no decorrer dos anos, sobretudo no atendimento aos alunos das comunidades de Alvorada, Gameleira, Malhadinha, Peixe e outras regiões em seu entorno. O povoado existe há mais de 50 anos e passou por vários nomes, como Carrapato e Solidão, até ficar conhecido como Alvorada. Fica localizado a 7 km da cidade e possui igrejas, comércios, Programa *Saúde da Família* (PSF), creche, lanchonetes, praça, quadra poliesportiva e muitas residências. A comunidade de entorno é formada por agricultores, autônomos e beneficiários do Programa *Bolsa Família*.

A escola foi criada em 1987, na gestão do prefeito Leopoldino de Abreu Lima, com o Decreto n.º 227, de 24 de março de 1987, registrado no Diário Oficial em 14 de outubro de 1992. Levou o nome do político baiano Antônio Carlos Magalhães.

A Escola Municipal *Antônio Carlos Magalhães* (ACM) — a princípio, Unidade Escolar de natureza estadual — constituiu-se por conta de o processo de municipalização ser administrado pelo município de Cordeiros no ano de 1998. Sempre atendeu alunos da Educação Básica dos anos iniciais – da primeira à quarta série, hoje do primeiro ao quinto ano – do Ensino Fundamental, no turno matutino e com turmas multisseriadas. Com base em informações da Secretaria Municipal de Educação, hoje assiste cerca de 51 alunos no total. A escola é utilizada

para encontros e festividades com os pais. Seu corpo administrativo é composto por: 1 diretor, 1 vice-diretor, 1 CP, 7 professores, 1 auxiliar de educação e 1 porteiro. Os recursos financeiros provêm do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

A escola possui seu PPP, que foi construído com a participação de pais, alunos, corpo docente, e que, atualmente, está sendo reformulado de acordo com o Documento Curricular Referencial de Cordeiros (DCRC). A instituição tem um corpo de professores cuja maioria tem nível superior. Além disso, conta com uma expressiva participação dos pais, sendo que 90% frequentam ativamente as reuniões ou as festividades. O planejamento é feito pelo professor com o auxílio da direção e da coordenação pedagógica em reuniões semanais, nos momentos de Atividades Complementares (AC).

### **2.3 Participantes da pesquisa**

No que se refere aos participantes da pesquisa, esta contou com professores, homens e mulheres, e CP, apenas mulheres, que concederam entrevistas a fim de contribuir com o estudo, que, reforçamos, busca analisar as políticas educacionais para a atuação da coordenação pedagógica nas turmas multisseriadas das escolas do campo de Cordeiros. Quanto à preservação da identidade dos participantes, os professores da investigação estão identificados com os pseudônimos de: Professor 1, Professor 2, Professor 3, Professor 4, Professor 5 e Professor 6. E as Coordenadoras são denominadas como: Coordenadora 1, Coordenadora 2, Coordenadora 3 e Coordenadora 4.

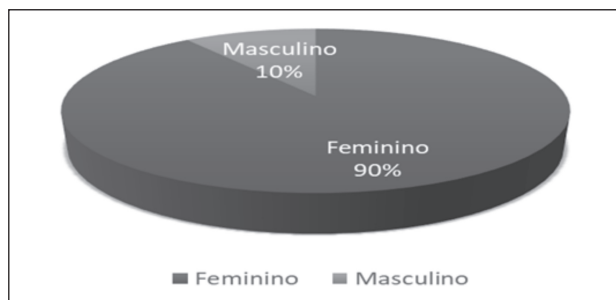
O público convidado a participar da produção deste trabalho compõe-se de 10 sujeitos, sendo 6 professores e 4 CP que se encontram em exercício profissional no município de Cordeiros/Bahia, em escolas multisseriadas do campo. Vejamos a formação deles no Quadro 5.

**Quadro 5** – Formação dos participantes da pesquisa

<b>Colaborador</b>	<b>Graduação</b>	<b>Especialização</b>
Professor 1	Pedagogia	Alfabetização e Letramento
Professor 2	Pedagogia	Educação e Gestão Ambiental
Professor 3	Pedagogia	Psicopedagogia Clínica e Institucional
Professor 4	Pedagogia	Psicopedagogia Clínica e Institucional
Professor 5	Pedagogia	Não possui
Professor 6	Pedagogia	Não possui
Coordenadora 1	Pedagogia História	Coordenação Pedagógica Mídias na educação Gestão Escolar Atendimento Educacional Especializado
Coordenadora 2	Pedagogia	Educação Infantil História
Coordenadora 3	Pedagogia	Não Possui
Coordenadora 4	Pedagogia	Gestão Escolar Coordenação Pedagógica Atendimento Educacional Especializado

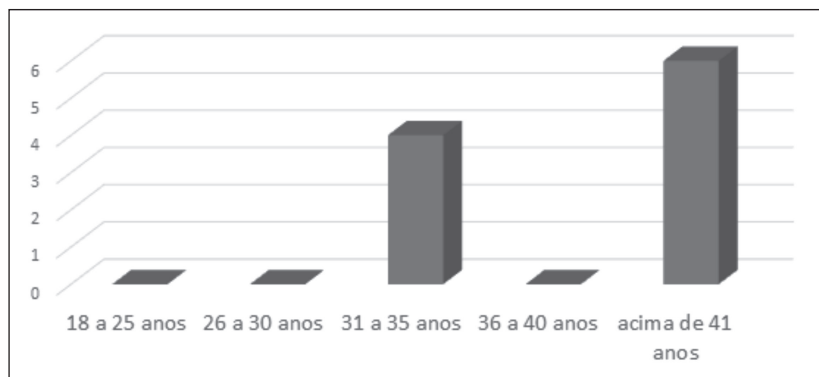
Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Em relação à formação profissional dos participantes, analisamos que todos possuem graduação em Pedagogia, já a Coordenadora 1, além de ser graduada em Pedagogia, é em História. Dos 10 participantes, apenas 3 não possuem curso de especialização. Os demais têm especialização em Alfabetização e Letramento, Educação e Gestão Ambiental, Psicopedagogia Clínica e Institucional, Coordenação Pedagógica, Mídias na Educação, Gestão Escolar, Atendimento Educacional Especializado, Educação Infantil e História. No Gráfico 3, temos a apresentação dos sujeitos quanto ao sexo:

**Gráfico 3 – Sexo dos entrevistados**

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

No Gráfico 3, notamos que 90% dos participantes são do sexo feminino e apenas 10% do masculino. No município como um todo, ainda prevalece na profissão de professor pessoas do sexo feminino, não há no município nenhum<sup>4</sup> coordenador do sexo masculino.

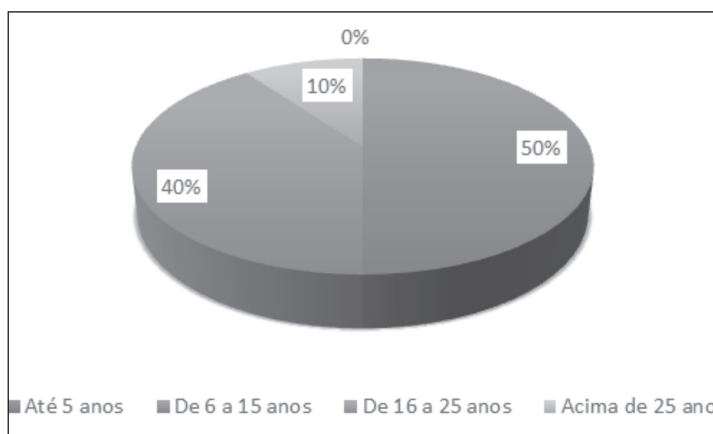
**Gráfico 4 – Idade dos entrevistados**

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

De acordo com o Gráfico 4, é possível constatar que os participantes, em sua maioria, possuem idade acima de 41 anos e os demais entre 31 e 35 anos. Observemos o tempo de atuação no Gráfico 5.

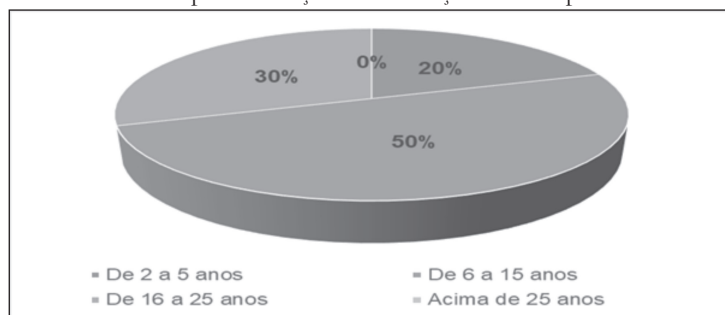
<sup>4</sup> A coordenação pedagógica das escolas ser exercida só por mulheres permite aventar a hipótese de que há maior atratividade do concurso público para elas, em função da estabilidade e da igualdade de salários.



**Gráfico 5** – Tempo de atuação na educação municipal de Cordeiros/BA

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Quanto ao fator *tempo de atuação* desses profissionais na educação do município analisado, nenhum deles tem menos de 5 anos de atuação: 50% dos participantes atuam entre 6 e 15 anos; 40%, entre 16 e 25 anos; e 10%, acima de 25 anos. O Gráfico 6 especifica essa categoria, explorando o período de exercício da profissão na Educação do Campo.

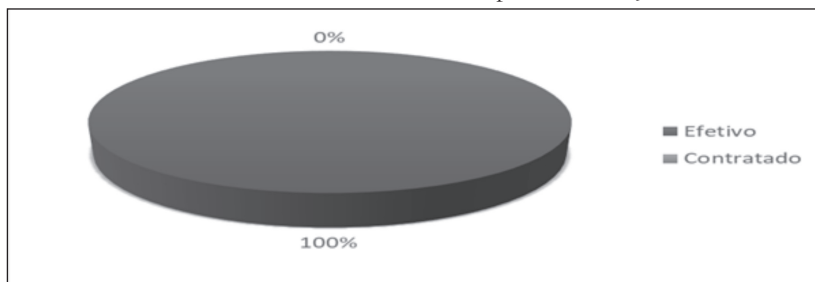
**Gráfico 6** – Tempo de atuação na Educação do Campo de Cordeiros

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

O Gráfico 6 demonstra o tempo de atuação dos participantes na educação das escolas do campo. O resultado foi: 20% atuam de 2 a 5

anos; 50%, entre 6 e 15 anos; e 30%, de 16 a 25 anos. Como esperado pelo recorte desta pesquisa, nenhum dos entrevistados atua acima de 25 anos.

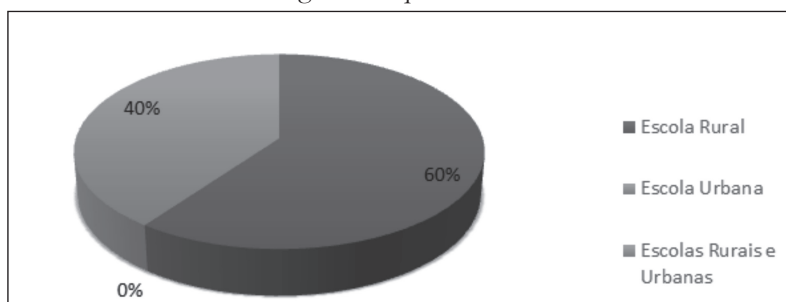
**Gráfico 7 – Vínculo com a Secretaria Municipal de Educação de Cordeiros**



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

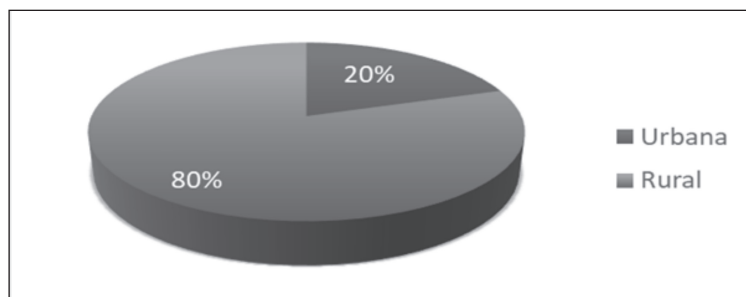
Em relação ao vínculo dos participantes, 100% são efetivos, isto é, contratados por meio de concurso público, como indicado no Gráfico 7. Vejamos, no Gráfico 8, a região em que o profissional trabalha.

**Gráfico 8 – Região em que atua como educador**



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

No que se refere ao local de atuação do participante como educador, 60% disseram que trabalham no meio rural, e 40% afirmaram que atuam na sede e no meio rural do município. O fato de uns professores possuírem 2 vínculos prejudica a participação em tempo integral nas formações ofertadas para o campo. O Gráfico 9 indica o local em que os entrevistados residem.

**Gráfico 9 – Residência dos entrevistados**

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

De acordo com o Gráfico 9, é possível observar que 80% dos participantes residem no meio rural. Já 20% moram na sede do município.

## 2.4 Análise de dados

As etapas da pesquisa compreenderam a análise documental e a bibliográfica, a aplicação do questionário e a entrevista (campo). A análise de dados da pesquisa qualitativa corresponde às interpretações em que o pesquisador pode utilizar a codificação do material obtido com o intuito de auxiliar na construção. Como supramencionado, a pesquisa se desenvolveu, a princípio, com a leitura e a análise dos documentos do PAR, os quais estão elencados no Quadro 6:

**Quadro 6 – Documentos orientadores do PAR**

Ordem	Descrição do documento	Ano
1	Apresentação do programa PAR	2007
2	Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007	2007
3	Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e Programas (PDE)	2007
4	Termo de Cooperação Técnica n.º <b>13645 MEC/CORDEIROS</b>	2008
5	Resolução CD/FNDE n.º 14, de 8 de junho de 2012	2012
6	<b>Lei n.º 12.695, de 25 de julho de 2012</b>	2012
7	Resolução/CD/FNDE n.º 34, de 15 de agosto de 2012	2012
8	Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014	2014
9	Portaria MEC n.º 1.462, de 12 de agosto de 2019	2019

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Em seguida, desenvolvemos a pesquisa de campo por meio de entrevista semiestruturada e aplicação de questionário; após isso, os dados foram analisados com a finalidade de obter um resultado relevante e significativo. Seguindo as indicações de Patton (1980), após alguns diálogos individuais com os sujeitos participantes, essa etapa foi realizada. A tabulação dos dados foi feita com toda a cautela, a fim de manter a seriedade e o respeito por esses profissionais.

O questionário, além das questões objetivas, que exigiam do profissional a escolha de uma das opções disponíveis, continha ainda perguntas abertas que favoreciam a subjetividade dos participantes. Isso também aconteceu com a entrevista, na qual os dados coletados, após gravação, foram transcritos para melhor análise. De acordo com Ludke e André (1986, p. 45), “analisar os dados qualitativos significa ‘trabalhar’ todo o material obtido durante a pesquisa.”

As categorias metodológicas na perspectiva marxista selecionadas para este estudo foram: *práxis*, *contradição*, *totalidade* e *mediação*. Abordamo-las na seção seguinte.

## 2.5 Categoria do método na perspectiva marxista

Entendemos que o objeto aqui especificado, políticas educacionais para a atuação da coordenação pedagógica das turmas multisseriadas nas escolas do campo de Cordeiros/BA, por meio do método materialista histórico-dialético, permite-nos trazer à baila a possibilidade de sistematizar e analisar algumas das categorias. Assim, elegemos, a princípio, *totalidade*, *práxis*, *mediação* e *contradição*, a fim de que a realidade seja considerada como *totalidade concreta*. Desse modo, elas serão utilizadas com o objetivo de compreender o objeto dentro de uma visão de realidade concreta, ou seja, de um todo em constante modificação.

O Marxismo é uma perspectiva teórica que contribui para aclarar a realidade, pois busca assimilar o real em face de suas *contradições* e das relações entre *singularidade*, *particularidade* e *universalidade*. Essa perspectiva tende a investigar o real mediante suas categorias mediadoras,

que possibilitam a percepção da totalidade. O materialismo histórico utiliza a dialética como forma de explicar fenômenos históricos concretos. No materialismo histórico-dialético, o homem não é senão um sujeito objetivo, criador de sua realidade social, Kosik (1965, p. 10), na *Dialética do Concreto*, pontua:

A realidade não se apresenta aos homens, à primeira vista, sob o aspecto de um objeto que cumpre intuir, analisar e compreender teoricamente, cujo polo oposto e complementar seja justamente o abstrato sujeito cognoscente, que existe fora do mundo e apartado do mundo; apresenta-se como o campo em que se exercita a sua atividade prático sensível, sobre cujo fundamento surgirá a imediata intuição prática da realidade. No trato prático-utilitário com as coisas – em que a realidade se revela como mundo dos meios, fins, instrumentos, exigências e esforços para satisfazer a estas – o indivíduo “em situação” cria suas próprias representações das coisas e elabora todo um sistema correlativo de noções que capta e fixa o aspecto fenomênico da realidade.

Em busca de uma realidade como a citada por Kosik, esta concepção dialética da totalidade é o único método que pode apreender e reproduzir a realidade no plano do pensamento. As categorias de Marx se diferenciam das determinadas na economia política por serem históricas e não gerais e eternas (SILVA, L., 1976), a realidade deve ser vista como um todo estruturado, dialético, no qual um fato qualquer pode ser racionalmente compreendido.

No seguinte fragmento, Kosik (1965, p. 41) sintetiza a discussão aqui proposta entre a investigação dialética e a totalidade:

Justamente porque o real é um todo estruturado que se desenvolve e se cria, o conhecimento de fatos ou conjuntos de fatos da realidade vem a ser conhecimento do lugar que eles ocupam na totalidade do próprio real. Ao contrário do conhecimento sistemático (que procede por via somatória) do racionalismo e do empirismo – conhecimento que se move de pontos de partida demonstrados através de um sistemático acrescentamento linear de fatos ulteriores –, o pensamento dialético parte do pressuposto

de que o conhecimento humano se processa num movimento em espiral, do qual cada início é abstrato e relativo.

Portanto, compreender a realidade em sua totalidade não significa o entendimento de todos os fatos, mas a ampliação de um conjunto particular e de detalhes vistos em sua totalidade. Assim, essa categoria é a essência do método de Marx.

De acordo com Cláudia Santos (2011, p. 44), “[...] a práxis social em Marx é histórica, é social, é revolucionária, tem seu fundamento no trabalho, mas também é constituída de formas mais complexas originárias do trabalho.” Tal afirmação retrata uma atividade que irá justamente buscar a transformação do mundo humano por meio do laboro. Para Karl Marx, a *práxis* é tão valorosa que ele a considera como critério de verdade na teoria do conhecimento do Materialismo dialético, como se verifica neste argumento:

A questão de saber se ao pensamento humano pertence a verdade objetiva não é uma questão de teoria, mas uma questão prática. É na *práxis* que o ser humano tem de comprovar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno do seu pensamento. A disputa sobre a realidade ou não realidade de um pensamento que se isola da *praxe* é uma questão puramente escolástica. (MARX, 2007, p. 533)

Kosik (1965, p. 114) corrobora o pensamento de Marx ao afirmar que

a *práxis* humana se manifesta, além disso, também sob um outro aspecto: ela é o cenário onde se opera a metamorfose do objetivo no subjetivo e do subjetivo no objetivo, ela se transforma no centro ativo onde se realizam os intentos humanos e onde se desvendam as leis da natureza.

Entendemos que a *práxis*, na elaboração teórico-metodológica, implica as mudanças centrais entre trabalho e as leis da natureza. Assim, podemos ratificar que, “pelo trabalho, o homem transforma a natureza

e se transforma a si mesmo, revelando que a relação entre o homem e a natureza é de ação e não de contemplação.” (SANTOS, C., 2011, p. 40).

A categoria *mediação*, na teoria social de Marx, pressupõe a compreensão dos determinantes fundamentais da ontologia do ser social, sendo vital para estabelecer as conexões entre os diferentes aspectos que caracterizam a realidade e permitem que haja explicitação da relação dialética. Segundo Pontes (2009, p. 81), “na teoria social marxiana, a mediação tanto se manifesta como uma categoria que compõe o ser social (ontológica) [...] quanto se constitui num construto que a razão elabora logicamente para possibilitar a apreensão do movimento do objeto.”

Mészáros (2013) destaca que totalidade social sem mediação seria algo abstrato e vazio. O referido autor ainda prossegue afirmando que a totalidade social existe em face das mediações multiformes que efetuam a interligação entre as totalidades parciais num complexo dinâmico e mutável. Do mesmo modo, Cury (1985, p. 43) sublinha que

[...] essa categoria deve ser ao mesmo tempo relativa ao real e ao pensamento. Enquanto relativa ao real, procura captar um fenômeno ao conjunto de suas relações com os demais fenômenos e no conjunto das manifestações daquela realidade de que ele é um fenômeno mais ou menos essencial. [...] A história é o mundo das mediações. E a história, enquanto movimento do próprio real, implica o movimento das mediações. Assim, elas são históricas, e, nesse sentido, superáveis e relativas. Enquanto relativas ao pensamento, permitem a não petrificação do mesmo, porque o pensar referido ao real se integra no movimento do próprio real.

O método dialético, baseado na dialética, pauta-se em compreender a contradição. Segundo Konder (2008, p. 47), “[...] a contradição é reconhecida pela dialética como princípio básico do movimento pelo qual os seres existem. A dialética não se contrapõe à lógica, mas vai além da lógica, desbravando um espaço que a lógica não consegue ocupar.” Assim, o movimento do real permite a transformação dos fatos, que só será possível com a contradição.





### **3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS O CONTEXTO DAS ESCOLAS MULTISSERIADAS DO CAMPO**

As políticas educacionais são ações ou programas criados pelos governos para pôr em prática medidas que assegurem o acesso à educação para todos os cidadãos. Na contemporaneidade, são frequentes as políticas públicas executadas pelo Governo, em busca da governabilidade e de sua aproximação com a sociedade. O objetivo delas se pauta em desenvolver programas e ações que visem a garantir direitos à coletividade, assim como a solução de problemas, do ponto de vista administrativo.

Nessa perspectiva, na concepção de Teixeira (2002), políticas públicas são aquelas que indicam diretrizes, princípios norteadores da ação do poder público. Ou seja, são regras e procedimentos que intermediam as relações entre o poder público e a sociedade.

Este capítulo tem o objetivo de dissertar sobre as políticas públicas educacionais direcionadas para a Educação do Campo, iniciadas no cenário nacional, a partir da década de 1990. Porém, antes é importante discorrer brevemente sobre o ruralismo pedagógico.

#### **3.1 A Educação Rural e do Campo no Brasil**

No Brasil, a educação passou e passa atualmente por muitas problemáticas, resultado de seu processo histórico de formação. Seu

progresso ao longo da história reflete as necessidades que apareciam em decorrência da própria evolução das estruturas socioagrárias do país. Nesse sentido, a Educação Rural como a conhecemos conceitualmente apareceu, no Brasil, por volta de 1917, quando a migração rural/urbana passou a ser vista como um problema que precisava ser contido.

Como evidenciam Gusso e Almeida (2009), no período de 1930 a 1960, ao reacender a questão ruralista no Brasil, a Educação Rural foi vista como um dos fatores essenciais para a solução do problema da migração rural. Desse modo, a Constituição de 1934 estabeleceu a importância de uma concepção de educação profissional voltada ao contexto industrial, sendo à Educação Rural instituídos os seguintes apontamentos em seu artigo 156: “Parágrafo único – Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual.” (BRASIL, 1934)

É nesse cenário que surge o chamado *Ruralismo Pedagógico*,

[...] movimento que teve como finalidade “ruralizar o ensino primário”, fazendo que este se transformasse em instrumento de fixação do homem no campo, na busca de esvaziar as correntes migratórias. [...] houve também a preocupação com a modernização da vida social e econômica do meio rural. (SPEYER, 1993, p. 69)

Ademais, o ruralismo pedagógico trouxe inúmeras contribuições e avanços na luta pela construção de um projeto de educação e sugeriu transformações no âmbito da educação escolar, adquirindo vários adeptos. Assim, contribuiu, segundo Szmrecsányi e Queda (1976), para conservar a política educacional agrícola até a década de 1960.

Diante do exposto, a pesquisa e as discussões sobre a Educação do Campo no Brasil fundamentam-se a partir da década de 1980. Porém, é importante enfatizar que essa modalidade de educação teve avanços significativos desde sua origem, principalmente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Lei n.º 9394/96.

A LDBEN produziu progressos e proporcionou conquistas voltadas às políticas educacionais para o campo.

De acordo com o documento do Ministério da Educação, a escola no campo brasileiro surge de forma tardia e não institucionalizada pelo Estado. Até as primeiras décadas do século XX, era destinada a uma minoria privilegiada, embora o Brasil fosse um país de origem e predominância eminentemente agrária (BRASIL, 2004, p. 7).

As discussões sobre o foco de transformação das condições estruturais e pedagógicas das escolas do campo são vistas como temáticas em ascensão nas últimas décadas, no Brasil. Há um regresso dessa problemática, mais intensa a partir dos anos 2000, com a reorganização das políticas agrárias e as deliberações das Diretrizes Operacionais para a Educação no Campo, decorrentes das lutas por uma educação de qualidade, assumida pelos Movimentos Sociais do campo.

A partir do momento que passaram a ofertar a educação escolar, ela esteve no cerne da configuração da Educação Rural “adequada aos modelos políticos de desenvolvimento econômico efetivados no campo, cujas bases se fundamentavam nos interesses das classes dominantes.” (AZEVEDO, M., 2007, p. 145). Partindo desse pressuposto, a instituição escolar tem se preocupado em atender às imposições e às exigências políticas e econômicas; entretanto, não contempla as demandas sociais e humanas dos indivíduos que delas participam, em especial os trabalhadores.

Logo, as classes multisseriadas cumprem um importante papel político e pedagógico para as comunidades, na medida em que atendem, mesmo diante de suas precariedades, a maioria dos indivíduos do campo quando de sua iniciação escolar. Sem essas escolas, os altos índices de analfabetismo, que constantemente notamos na história da educação brasileira, seriam ainda mais assustadores. Nesse sentido, Silva, Camargo e Paim (*apud* SANTOS, MOURA, 2010, p. 78) ressaltam:

Apesar das condições precárias, do escasso material, da formação que poderíamos considerar insuficientes de seus professores, em muitas delas acontece um trabalho de qualidade, com

aprendizagem significativa por parte dos alunos. Um conjunto de fatores, tais como o compromisso com a comunidade, uma cultura compartilhada e a consciência política de alguns professores (aliada à busca de formação), parece desempenhar um papel importante nas escolas, como pudemos constatar em nossa pesquisa de campo.

É possível observar que o sistema educacional brasileiro passa por mudanças, no que se refere à educação como elemento fundamental para o sujeito do campo ou da cidade. Com base nesse contexto, começou-se a pensar bem como a discutir sobre outro perfil de escola do campo, não uma educação para os indivíduos do campo, mas uma educação com os integrantes do campo.

Reitera Molina (2004) que a Educação do Campo, como novo paradigma, está sendo construída por diversos grupos sociais e universidades. Ela rompe com o paradigma rural, cuja referência é o produtivismo, ou seja, o campo como lugar da produção de mercadorias, e não como espaço de vida, como lugar da “dialeitização” da cultura, do saber e da formação de identidades.

Todas essas reflexões iniciais anteriormente apresentadas indicam a importância de um olhar mais direcionado para essa especificidade da educação no Brasil, sobretudo, na tentativa de compreender como os professores têm desenvolvido suas práticas pedagógicas diante de uma realidade tão ímpar.

### **3.2 Marcos legais para as escolas multisseriadas do campo**

A legislação educacional brasileira nos concede vasta base legal para a execução de políticas públicas que respeitem as especificidades da vida rural. No que se refere às escolas e às classes multisseriadas, existem marcos legais e políticas públicas que favorecem e desfavorecem essa modalidade de ensino.

A LDBEN, em seu Artigo 23, dispõe que

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

O referido artigo da LDBEN propõe diversas formas de organização das turmas escolares, incluindo a modalidade multisseriada. O Artigo 28 dessa lei direciona as adaptações necessárias, conforme citado a seguir:

- I – Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – Adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996)

Contudo, o desfavorecimento da permanência do sistema multisseriado de ensino nas escolas do campo está no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, o qual estabelece em suas Diretrizes que

a escola rural requer um tratamento diferenciado, pois a oferta de ensino fundamental precisa chegar a todos os recantos do País e a ampliação da oferta de quatro séries regulares em substituição às classes isoladas unidocentes é a meta a ser perseguida, consideradas as peculiaridades regionais e sazonalidades. (BRASIL, 2001, p. 49)

Vemos a intensificação da ideia de diminuição e uma futura extinção das escolas isoladas e classes multisseriadas no item “Objetivos e Metas” desse mesmo documento. Entre as propostas, há estas:

[...] 15) Transformar progressivamente as escolas unidocentes em escolas de mais um professor, levando em consideração as realidades e as necessidades pedagógicas e de aprendizagem dos alunos. 16) Associar as classes isoladas unidocentes remanescentes a escolas de, pelo menos, quatro séries completas. (BRASIL, 2001, p. 51)

As propostas citadas buscam transformar a realidade futura, pois, no município de Cordeiros, a nucleação, em algumas localidades do campo, com Escolas-Polo, já é uma realidade.

As diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Parecer CNE/CEB n.º 36/2001, com ressalva à discussão acima sobre o que propõe o PNE, não fazem menção ao sistema multisseriado de ensino. Já o documento publicado pelo Ministério da Educação (MEC), *Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo*, elaborado pelo Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (2004), leva em consideração o Censo Escolar 2002 e cita como majoritária a porcentagem da organização multisseriada nas escolas do Campo que oferecem o Ensino Fundamental de 1º a 5º ano, em sua grande maioria, pertencentes à rede municipal.

De acordo com o documento denominado *Caderno Temático de Educação do Campo* — criado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) e publicado pelo MEC em 2007 —, as escolas multisseriadas são compreendidas como um desafio às políticas públicas do Estado, assim como sua gestão, desde seu surgimento, por praticamente cerca de um século. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (2006, p. 19), identificam que

[...] o problema das turmas multisseriadas está na ausência de uma capacitação específica dos professores envolvidos, na falta de material pedagógico adequado e, principalmente, na ausência de infraestrutura básica — material e de recursos humanos — que favoreça a atividade docente e garanta a efetividade do processo de ensino-aprendizagem. Investindo nestes aspectos, as turmas multisseriadas poderiam se transformar numa boa alternativa para

o meio rural, atendendo aos anseios da população em dispor de uma escola próxima do local de moradia dos alunos, sem prejuízo da qualidade de ensino ofertado, especificamente no caso das séries iniciais de ensino fundamental.

O excerto ora apresentado evidencia uma abordagem reflexiva feita pelo Inep do MEC e indica que as turmas multisseriadas merecem um olhar criterioso. Tal conduta visa a atender às inúmeras escolas multisseriadas em estado precário existentes no campo, dado que, muitas vezes, não são feitas ações em prol de suas melhorias e, por conseguinte, do bem comum de toda a população do campo.

No âmbito da Educação do Campo, especialmente das escolas multisseriadas, são tímidas as políticas públicas que permeiam efetivas ações nesse contexto. Todavia, a busca da permanência e da conscientização de que as escolas e turmas multisseriadas têm a competência de contribuir para uma Educação Básica de qualidade deve ser o foco das ações desenvolvidas nessa conjuntura.

### **3.3 Políticas públicas educacionais para escolas multisseriadas**

A política educacional, em todo o mundo, especialmente nos países emergentes, como o Brasil, na década de 90, começou a ter uma nova forma de organização. Nesse período, passou a ser defendida uma concepção de Estado minimalista ou, nas palavras de Sader (1999), de um Estado Mini-Max: máximo para o capital e mínimo para o trabalho. As políticas internacionais começaram a aspirar a retenção de gastos sociais, expandindo as possibilidades de investimento na economia capitalista.

Como remédio a todos os problemas abordados nesse período, a educação conquista centralidade, sobretudo, para reduzir os problemas em virtude das desigualdades sociais. A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien, Tailândia, demarcou as políticas educacionais nos anos 1990. Governantes, organizações

não-governamentais e, especialmente, empresários reuniram-se naquela oportunidade para elaborar estratégias que atendessem às demandas neoliberais para a educação.

As políticas educacionais estão garantidas pela Constituição Federal e por outras leis, como a LDBEN (Lei n.º 9.394/96). O direito dos cidadãos de ter acesso à educação é assegurado pela Constituição Federal no 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. (BRASIL, 1988)

Para escolas multisseriadas, políticas que buscam melhorias vêm sendo lançadas pelo MEC, a exemplo do Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (Pnate) e do Programa *Caminhos da Escola*, os quais têm incentivado a nucleação escolar e o deslocamento de alunos do campo para a escola da cidade, com o custo do fechamento das escolas do campo. Além deles, há o Programa *Escola Ativa*. Este último constitui-se em projeto instituído pelo MEC em 1997 no âmbito do Projeto *Nordeste*, com financiamento do Banco Mundial, do Governo Federal, e colaboração com estados e municípios. É inspirado na experiência da *Escuela Nueva* desenvolvida nos anos 1970 na Colômbia e reproduzida em vários países da América Latina na década de 1980.

Nessa perspectiva, é importante destacar que foi no foco das reformas neoliberais que o Brasil em 1997, orientado pelo Banco Mundial, engendrou o Programa *Escola Ativa* para a formação dos professores de escolas multisseriadas do campo, como destaca Gonçalves (2009, p. 38)

:

O Programa Escola Ativa (PEA) foi implementado no Brasil a partir de 1997, no marco de um convênio com o Banco Mundial (BM), com o objetivo de melhorar o rendimento dos alunos de classes multisseriadas rurais. Para tanto focalizava dois vértices: a formação de professores e a melhoria da infraestrutura das



escolas. Foi elaborado a partir das experiências do Programa Escuela Nueva (PEN), desenvolvida na Colômbia na década de 80 do século anterior. Ao longo dos anos 1990, o PEN constituía-se como um modelo para a educação no meio rural.

Após muitas críticas em 2007, houve modificações no programa, como afirmam Gonçalves, Antunes-Rocha e Ribeiro (2010, p. 51):

Em 2008, com o término do Fundescola, o PEA é transferido para a recém criada Coordenação Geral de Educação do Campo (CGEC), localizada na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI). Nesse espaço o PEA encontra-se diante da necessidade de rever sua trajetória como pacote educacional, pois a CGEC expressava uma proposta de política pública construída pelo envolvimento concreto de diferentes sujeitos, situados em diferentes lugares da dinâmica social. A CGEC foi criada a partir da luta de movimentos sociais, universidades, organizações não governamentais e religiosas no contexto da Articulação Por Uma Educação do Campo. A Articulação estava enraizada em uma proposta político-pedagógica construída por meio de diálogo com os sujeitos envolvidos na luta pelos direitos fundamentais de ampliação do acesso, da permanência e do direito à escola pública de qualidade no campo.

Ademais, existe uma precarização histórica na oferta de educação às populações do campo, feita comumente por turmas multisseriadas, em que o professor não consegue qualificar seu ensino, pois o governo não investe nessas escolas. Barros *et al.* (2010, p. 30) afirmam ainda que

as escolas multisseriadas precisam sair do anonimato e serem inseridas nas agendas dos órgãos públicos sem prerrogativas. Essas escolas devem ser analisadas no contexto socioeconômico-político-cultural-ambiental e educacional do campo na sociedade brasileira contemporânea, uma vez que o enfrentamento dos problemas que envolvem essas escolas para ser efetivo deve inserir.

Nos últimos decênios, tem predominado a política de racionalidade neoliberal que busca a eliminação das classes multisseriadas por meio de seu fechamento, com vistas à implantação da política de nucleação escolar ou mesmo ao incentivo ao transporte dos alunos da roça para as escolas da cidade (SANTOS, F., 2006).

Nesse contexto, as políticas públicas para as classes multisseriadas, ao contrário de importar modelos dentro da lógica instrumental, precisam buscar identificar o multisseriamento “como um fenômeno rico e permanente capaz de promover um ensino de qualidade.” (ARAÚJO, 2009).

### **3.4 As políticas educacionais de nucleação das escolas rurais/do campo no Brasil**

A luta pela Educação do Campo tem sido incessante ao longo da história do Brasil. Apesar disso, ainda é imprescindível avançarmos no debate desta temática para que se alcance uma educação de qualidade voltada à realidade do campo. A escola do campo tem um papel primordial e opera como uma das principais medidas para manter os estudantes rurais frequentes, propiciando a reprodução social desses indivíduos.

Por conseguinte, no transcorrer do século XX, a questão educacional do povo brasileiro, assim como dos povos do campo, passou por excessivas mudanças, especialmente quanto à responsabilidade de sua oferta. Isso pode ser notado pelas ações desenvolvidas pelos entes federativos, entre elas, a municipalização do ensino, que se deu pela transferência da gestão educacional (Educação Infantil e Fundamental) da União para os estados e, especialmente, para os municípios, o que possibilitou o processo denominado de nucleação das escolas localizadas no meio rural. Esse processo constitui o fechamento das classes multisseriadas isoladas e o redirecionamento dos estudantes e professores para escolas maiores, chamadas de Escolas-Polo, nos centros urbanos ou no próprio meio rural, em outras comunidades.

As classes multisseriadas sempre foram tratadas como um grande problema para a Educação do Campo concedidas aos gestores municipais, pois, historicamente, nesse grupo, encontram-se os piores indicadores educacionais bem como condições precárias de infraestrutura. De acordo com Moraes (2010, p. 405), “[...] as mazelas que envolvem a realidade das escolas multisseriadas são muito antigas e profundas.” Nesse cenário, nasce a política da nucleação, como uma forma de as secretarias municipais excluïrem as classes multisseriadas e justificarem suas ações.

No que diz respeito às políticas educacionais de nucleação e/ou transporte escolar, citamos a Resolução n.º 2, de 28 de abril de 2008, aprovada pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (BRASIL, 2008). Essa Resolução dá um grande destaque tanto à normatização quanto à política de nucleação e sua vinculação ao transporte escolar, pois apresenta indagações importantes no tocante à concretização das políticas educacionais a serem materializadas no meio rural. Isso impacta, em grande medida, os efeitos da educação ofertada às populações do campo.

Em seu Art. 3º, parágrafo 1º, a Resolução estabelece que

a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças. [...] § 1º Os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intracampo dos alunos, cabendo aos sistemas estaduais e municipais estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades. (BRASIL, 2008)

O parágrafo 2º desse mesmo artigo assevera que “em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental.” (BRASIL, 2008). E seu Art. 4º, parágrafo único, determina que,

quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida.

Parágrafo único. Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo [...], (BRASIL, 2008)

No que se refere aos anos finais do Ensino Fundamental, ao Ensino Médio, integrado ou não à Educação Profissional Técnica, e à Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Resolução, em seu Art. 5º, afirma que

para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, integrado ou não à Educação Profissional Técnica, a nucleação rural poderá constituir-se em melhor solução, mas deverá considerar o processo de diálogo com as comunidades atendidas, respeitados seus valores e sua cultura [...]. (BRASIL, 2008)

No Artigo 6º, estabelece que “deve considerar que os deslocamentos sejam feitos nas menores distâncias possíveis, preservado o princípio intracampo” (BRASIL, 2008), esquivando-se, ao extremo, do deslocamento do campo para a cidade.

Para a concretização dessas propostas, os governos alegaram vários argumentos para a efetivação da nucleação, como a baixa densidade populacional, determinando salas multisseriadas e a unicodência, o aumento dos investimentos em infraestrutura e material pedagógico, a facilitação na coordenação pedagógica das instituições, a racionalização da gestão e dos serviços escolares, a melhoria na qualidade da aprendizagem e o acesso a transporte escolar (BRASIL, 2007b). Assim, a nucleação tem caracterizado uma diminuição do número de escolas no campo, bem como de matrículas, ou seja, conquistas que tinham sido concretizadas pelas populações do campo vêm sendo eliminadas de forma gradativa.

### 3.4.1 As políticas de nucleação no município de Cordeiros

A ideia da nucleação não é recente, ela surgiu com o propósito de concentrar recursos humanos e materiais, bem como de reduzir custos com o discurso de qualificação do ensino. Assim, a interferência em escolas isoladas e multisseriadas que agrupam estudantes e professores em uma única escola, mais bem estruturada e com melhores condições pedagógicas, parece ser uma alternativa viável aos governos municipais. Tais escolas contam com investimentos e contribuições do Governo Federal para efetivar essa modalidade.

Esse argumento, segundo Ribeiro (2010, p. 183),

pode ser observado nas iniciativas do Estado, na sua fase neoliberal e reacionária, de nuclearizar as escolas rurais ou de criar escolas-pólo. A decisão é tomada com a justificativa de racionalizar os meios e os recursos correspondentes ao custo/aluno, a partir da transferência da responsabilidade dos Estados para os municípios, em decorrência do preceito constitucional de obrigatoriedade do ensino dos 7 aos 14 anos. Com isso, fecham-se escolas rurais, sendo seus alunos transferidos para uma escola-pólo ou uma escola-núcleo, de ensino fundamental.

Para tanto, a qualidade da educação, de acordo com Ednir e Bassi (2009, p. 7), “[...] não pode ser medida apenas pelas taxas quantitativas de acesso, evasão, retenção e desempenho, mas pelo investimento na relação dos aprendizes com os outros seres humanos e com o ambiente.” Os autores enfatizam que, para alcançar a qualidade da educação, é necessário seguir o princípio da igualdade e da equidade, segundo o qual toda população brasileira deve gozar do acesso à educação, mesmo na diversidade.

Perante o exposto, o município de Cordeiros, nas últimas décadas, tem vivenciado essa realidade, pois, de acordo com dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais *Anísio Teixeira* (Inep), os números que compreendem a estrutura educacional das escolas do campo desse

município modificaram-se significativamente nos últimos 10 anos, entre 2005 e 2020. Eles são apresentados na Tabela 2, adiante.

Com isso, é fundamental questionar se, em função do discurso da qualidade da educação nas escolas do campo, os gestores do município de Cordeiros não estão utilizando a política da nucleação para prover a racionalização dos recursos investidos na educação. De acordo com Figueiredo (2009, p. 1132), na compreensão do Banco Mundial, a qualidade educação envolve a “[...] racionalidade econômica (relação custo-benefício) e a produtividade (interna e externa)”, e, “na educação, a necessidade de promover reformas institucionais e administrativas, visando melhorar a qualidade do ensino, estaria circunscrita ao parâmetro da racionalidade econômica.” Figueiredo (2009, p.1132) pontua, ainda, que, na perspectiva do Banco Mundial,

a racionalização efetivar-se-ia por meio de reduções do quadro de pessoal e realocações das despesas para os materiais didáticos e o treinamento dos professores, com o que se esperava elevar a qualidade, traduzida em fluxos mais eficientes nos sistemas de ensino estadual e municipal.

De acordo com o que Figueiredo (2009) evidencia, a racionalidade, sob a ótica da qualidade, direciona os estados e municípios para a organização dos fluxos mais eficientes dos sistemas de ensino, em outros termos, a política de nucleação. Com essa compreensão, no município de Cordeiros, o processo de nucleação tem se intensificado nos últimos anos pelos gestores municipais por meio do argumento e do discurso da melhoria da qualidade da educação, além da justificativa da disponibilidade do transporte escolar aos alunos. Corroborando o exposto, Hage (2014) enfatiza que as escolas multisseriadas têm sofrido com o fechamento, em virtude de visões negativas quanto à qualidade do ensino, fruto, muitas vezes, da precarização dessas escolas.

No que tange ao número de escolas que ofertam o Ensino Fundamental do campo no município estudado, os dados apresentados

apontam uma queda expressiva nos últimos 20 anos, mais especificamente, no período entre 2010 e 2015, como demonstra a Tabela 2.

**Tabela 2** – Número de Escolas e Matrículas do Ensino Fundamental do Campo (2005-2020) em Cordeiros/BA

Ano 2000		Ano 2005		Ano 2010		Ano 2015		Ano 2020	
Número		Número		Número		Número		Número	
Escolas	Matrículas	Escolas	Matrículas	Escolas	Matrículas	Escolas	Matrículas	Escolas	Matrículas
34	1.136	29	857	22	605	07	368	04	281

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em dados do Censo Escolar (2005-2020).

No ano de 2005, o município contava com um total de 34 escolas do campo e uma demanda de 1.136 alunos matriculados. Notadamente, a Tabela 2 revela uma redução expressiva no número de matrículas de 1.136 alunos, em 2000, para 281 em 2020. Diante dos dados apresentados, é possível observar que a nucleação tem representado, de fato, uma redução do número de escolas no campo, assim como do de matrículas. Ou seja, conquistas que já haviam sido materializadas pelas populações do campo vêm sendo retiradas de forma gradativa.

A respeito dos aparatos legais, o marco na legislação educacional brasileira é a Resolução n.º 2, de 28 de abril de 2008, do Conselho Nacional da Educação/Câmara de Educação Básica (BRASIL, 2008). Esse documento objetiva instituir diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, estabelecida em função do processo de nucleação já em curso no Brasil, sem nenhuma regulamentação na legislação educacional. Ela faz referência à nucleação e mostra como ela deve ser realizada e em quais circunstâncias.

Percebemos que o município não levou em consideração a Resolução n.º 2, de 28 de abril de 2008, Art. 3º, que frisa: “A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de Nucleação

de escolas e de deslocamento das crianças.” (BRASIL, 2008, p. 25). No município de Cordeiros, a implantação da política de nucleação se deu por meio da transferência e transporte dos alunos das escolas isoladas para as escolas-núcleo do campo, isso acarretou a desativação das instituições onde eles estudavam anteriormente.

A política de nucleação, conforme discutido na literatura, possui,

[...] em território nacional, distintos “modelos” de Nucleação ou mesmo de entendimento do que seja essa Política. No Brasil, por dentro do que chamamos de “nucleação” ou de “escolas-núcleo”, “escolas nucleadas” ou “escolas-pólo”, pode-se compreender desde o processo de fechamento de uma escola unidocente/multisseriada associado ao transporte ou deslocamento dos alunos para outra escola maior/completa (de 4 séries ao menos); bem como a manutenção da escola unidocente, nas suas funções pedagógicas, mas vinculando esta escola, nas suas funções administrativas, a uma escola maior/completa que funcionará como escola-núcleo ou pólo. (OLIVEIRA, A., 2011, p. 05)

É importante observar que a Prefeitura Municipal Cordeiros, para desenvolver a nucleação, teve como tática a utilização de Escolas-Núcleo em locais estratégicos, bem como o aprimoramento das condições das estradas na região e o investimento no transporte rural. Na busca das supostas melhorias, a prática de nucleação no município tem crescido cada vez mais. Ana Oliveira (2010, p. 1) afirma que

[...] muitos gestores municipais e estaduais utilizam como argumento para a adoção do “modelo” de escolas nucleadas, a baixa qualidade do ensino desenvolvido pelas escolas multisseriadas. Além disso, os aspectos de economia ou de otimização dos recursos financeiros das administrações locais sempre figuram como fatores importantes e norteadores das decisões na área da gestão e na definição de formas de organizar as escolas no campo.

Levando em consideração o cenário que envolve a nucleação escolar, podemos compreender que ele dispõe de condições propícias



para a continuidade do modelo de educação criado para dar sustentação aos fundamentos da colonialidade. Ademais, os aspectos culturais e identitários são os mais atingidos pelo fechamento das escolas multisseriadas, que, além do papel educativo, desempenhavam uma função muito importante para as comunidades onde se inseriam, principalmente, quando seus professores tinham, ou têm, vínculos fortes com a comunidade em questão.

**Tabela 3** – Quantidade de alunos que utilizam transporte por escola do Ensino Fundamental do campo em Cordeiros (rede pública em 2020)

Escolas Municipais	Localidades Rurais	N.º de Alunos	N.º de Alunos transportados
Antônio Carlos Magalhães	Povoado de Alvorada	51	22
Maurino José Viana	Fazenda Água Branca	61	51
Reinaldo Andrade Coutinho	Fazenda Araçás I	48	40
Centro Educacional Presidente José Sarney	Povoado de Alvora	121	103
TOTAL		<b>281</b>	234

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Educamaisbrasil (2020).

Conforme demonstra a Tabela 3, a escola que tem o menor número de alunos que utilizam transporte é a Escola *Antônio Carlos Magalhães*, isso se justifica pelo fato de ela ser localizada em um povoado e de a maior parte da população residir nos arredores da escola. As demais instituições estão situadas em locais onde a residência das famílias é mais distante. O Centro Educacional *Presidente José Sarney* é a única escola do campo que oferta os anos finais do Ensino Fundamental e recebe alunos de várias localidades.

Alguns ônibus adquiridos por meio do Programa *Caminhos da Escola* circulam todos os dias levando e trazendo alunos para as escolas, mantendo, assim, a frequência às aulas. Refletir acerca das condições em que se configura a nucleação das escolas do campo no

município de Cordeiros é essencial para entender em que contexto as políticas educacionais ainda são pensadas e direcionadas às populações do campo.

Apesar dos avanços, no que se refere aos marcos legais sobre a Educação do Campo – especialmente com a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo em 2002, e das Diretrizes Complementares também para as escolas do campo em 2008, ambas aprovadas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação – o município de Cordeiros ainda não se adequou às diretrizes das políticas educacionais. Por conseguinte, as políticas continuam sendo criadas desconsiderando as dinâmicas organizacionais, as particularidades e a heterogeneidade das populações do campo.

### **3.5 A Educação do Campo no município de Cordeiros**

Embora a Educação do Campo não se constitua, no PNE, como uma modalidade de ensino específico, os estudos recentes desenvolvidos e a elaboração de diretrizes curriculares operacionais específicas para essa demanda, por parte do Conselho Nacional de Educação, requerem uma atenção especial para o alunado que estuda nas áreas rurais dos municípios. É necessário analisar as condições básicas de funcionamento das escolas, assim como as condições da oferta da Educação Infantil e do Ensino Fundamental para aqueles que vivem nessas localidades (CORDEIROS, 2011, p. 100).

Assim, importa destacar que, nas 4 escolas do campo que ofertam o Ensino Fundamental no ano de 2020, o quadro de professores era composto por 33 profissionais. Já em relação ao quadro discente, o núcleo obteve, no mesmo ano, um quantitativo de 281 matrículas, conforme indica a Tabela 4.

**Tabela 4** - Quantidade de escolas do Ensino Fundamental do campo do município de Cordeiros da rede pública no ano de 2020

Escolas Municipais	Localidades Rurais	N.º de Alunos	N.º de Salas	N.º de Professores
Antônio Carlos Magalhães	Povoado de Alvorada	51	04	08
Maurino José Viana	Fazenda Água Branca	61	04	08
Reinaldo Andrade Coutinho	Fazenda Araçás I	48	04	08
Centro Educacional Presidente José Sarney	Povoado de Alvora	121	06	09

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do Educamaisbrasil (2020).

Nas escolas do campo de Cordeiros, são ofertados o Ensino Fundamental para alunos do primeiro ao quinto ano e do sexto ao nono ano. Logo, farão parte da pesquisa somente as três escolas do campo do município de Cordeiros com oferecimento dos anos iniciais.

Os alunos dessas escolas estão inseridos em turmas de ensino regular. Assim, não há nenhum projeto educativo voltado ao manejo da terra ou mesmo dos animais. Segundo Frigotto (2011, p. 36),

na educação e pedagogia do campo, parte-se da particularidade e singularidade dadas pela realidade de homens e mulheres que produzem suas vidas no campo. Todavia, não se postula o localismo e nem o particularismo, mediante os quais se nega o acesso e a construção do conhecimento e de uma universalidade histórica e rica, porque é a síntese do diálogo e da construção de todos os espaços onde os seres humanos produzem sua vida. Educação e conhecimento apontam para uma sociedade sem classes, fundada na superação da dominação e da alienação econômica, cultural, política e intelectual.

No município de Cordeiros, constatamos a presença de um assentamento do Movimento Sem Terra, porém ainda não tem escola nessa localidade, os alunos são atendidos na sede, no ensino regular. Existe dificuldade de oferecer escola na localidade do Assentamento *Maria*

*Zilda* por não ter pessoas dentro do próprio Movimento capacitadas para exercer a docência de forma que se priorize as práticas pedagógicas que incluam discussões e objetivos voltados à realidade do grupo.

Apesar de essas escolas estarem situadas na zona rural, não existe um projeto de educação específico para esse meio, com disciplinas voltadas para o manejo da terra, mediante o cultivo, ou mesmo aquelas direcionadas para o conhecimento e a criação de animais. Assim, não se trabalha com um currículo ou metodologia diferenciada.

O currículo das escolas do campo deve levar em consideração alguns importantes aspectos que emergem da análise crítica da realidade, que emergem nos inventários sobre o meio onde a escola está inserida, das forças sociais que tencionam o modo de produção da vida no campo. Além do meio educativo geral, das formas de trabalho sociais, das formas educativas e instrucionais, das lutas sociais, das formas de participação e gestão, dos conteúdos, valores e atitudes, são levadas em conta as bases das ciências e das artes e os métodos específicos no processo de decisão sobre o plano de estudos a serem adotados na escola. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2010, p. 186-187)

Os professores procuram adaptar os conteúdos de forma a contemplar os interesses locais dos alunos. O acompanhamento pedagógico nessas escolas é feito de forma ainda incipiente, pois apenas um coordenador é responsável por acompanhar todas as escolas do campo.

Na elaboração do calendário escolar, tem-se a preocupação com o período das chuvas. Este acontece, geralmente, entre os meses de novembro e março. Busca-se evitar a ocorrência de imprevistos nas estradas durante o transporte dos alunos.

Os professores que ainda não têm o nível superior são encaminhados ao Programa da Plataforma Freire, que oferece a eles a formação adequada. Mesmo assim, não existe nenhuma formação específica para os profissionais que trabalham com a Educação do Campo.

## **4 A EDUCAÇÃO DO CAMPO DIANTE DAS AÇÕES PLANEJADAS E EXECUTADAS POR INTERMÉDIO DO PAR: HÁ ATENDIMENTO PARA O COORDENADOR PEDAGÓGICO?**

Este capítulo tem como objetivo apresentar a análise documental realizada na pesquisa. Os instrumentos de coleta de dados foram elencados no Quadro 6. Conforme salientado anteriormente, esta pesquisa de mestrado é oriunda do plano de trabalho de um projeto guarda-chuva, intitulado *Políticas Educacionais do Plano de Ações Articuladas (PAR) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em municípios da Bahia: Desafios e Perspectivas*, aprovado pelo Comitê de Ética da Uesb, Cae n.º 20028619.8.0000.0055, com base no Parecer de n.º 3.589.766. O referido Projeto é coordenado pelo Gepemdecc.

O PAR nasceu em uma conjuntura de mudanças da nova ordem mundial, início da década de 1990. Seu objetivo era aprimorar a qualidade da educação. Em abril de 2007, o Governo Federal lançou o PDE, por meio do Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007. Nessa época, muitos programas foram lançados, entre eles, o Plano de Metas Compromisso *Todos pela Educação*, designado à Educação Básica.

## O PDE certifica que

a concepção de educação que inspira o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), no âmbito do Ministério da Educação, e que perpassa a execução de todos os seus programas reconhece na educação uma face do processo dialético que se estabelece entre socialização e individuação da pessoa, que tem como objetivo a construção da autonomia, isto é, a formação de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo. [...] A escola pública e, em um nível mais geral, a política nacional de educação exigem formas de organização que favoreçam a individuação e a socialização voltadas para a autonomia. O PDE é mais um passo em direção à construção de uma resposta institucional amparada nessa concepção de educação. Os programas que compõem o Plano expressam essa orientação. (BRASIL, 2007, p. 4)

Destarte, as ações e os programas do PDE têm como centro as escolas, e estas precisam cumprir integralmente as diretrizes e as deliberações do formato dos programas educacionais. Por intermédio do PDE, o Governo Federal expandiu programas anteriores e criou outros, dentre os quais, destacam-se: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), Provinha Brasil; Caminho da Escola; Brasil Alfabetizado; Luz para todos; Piso do Magistério; Biblioteca na Escola Proinfância; Salas de Recursos Multifuncionais (SRM); Educacenso; Saúde na Escola; Dinheiro na Escola do Campo (BRASIL, 2008). Nessa mesma ocasião, foi apresentado o Plano de Metas *Compromisso Todos pela Educação*, em 24 de abril de 2007, com 28 diretrizes para sua implementação na educação, sendo o PAR o instrumento de planejamento para alcançar as metas concretizadas no Ideb.

Assim, este capítulo tem como propósito apresentar as políticas públicas educacionais do PAR implementadas no município de Cordeiros, especialmente, nas escolas do campo. Destacaremos as que contribuem para o fortalecimento da função do Coordenador Pedagógico (CP).

#### **4.1 O PAR no município de Cordeiros**

Instituído pelo Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007, o PAR foi configurado como um planejamento dinâmico no âmbito do PDE, convertido em um Programa Federativo e conduzido por quatro dimensões. É um dos mais importantes instrumentos de orientação das políticas educacionais desenvolvidas pelo MEC a partir de 2007. Portanto, é um dos programas integrantes do PDE, apresentado como um plano de colaboração entre municípios, estados e União, orientado pelo Decreto n.º 6.094 de 24 de abril de 2007. Conforme seu Art. 9º,

o PAR é o conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes. § 1º O Ministério da Educação enviará ao ente selecionado na forma do art. 8º, § 2º, observado o art. 10, § 1º, equipe técnica que prestará assistência na elaboração do diagnóstico da educação básica do sistema local. (BRASIL, 2007a)

Conforme Ferreira e Fonseca (2013, p. 281), o PAR “é uma ferramenta de planejamento, de operacionalização e de avaliação das políticas públicas educacionais, criadas dentro dos moldes de um estado federativo” de natureza participativa. Isso porque conta com a cooperação de gestores municipais e da sociedade na construção do planejamento da educação municipal. Enquanto instrumento de planejamento, ele pode conduzir a uma reflexão das dificuldades encontradas pelos municípios em suas particularidades regionais, contribuindo para a mudança no planejamento educacional em nível local (FONSECA; ALBUQUERQUE, 2012).

Uma das garantias para a efetivação de políticas públicas educacionais no Brasil é o regime de cooperação, em que se partilha competências entre os entes federados na realização de programas para o fortalecimento e a melhora da qualidade da educação, especialmente

na Educação Básica. Para tanto, é facultada a escolha dos gestores locais na adesão ao Plano de Metas; todavia, se não aderir, o município perde a chance de conseguir investimentos para seu contexto educacional, uma vez que boa parte dos investimentos oferecidos pelo PDE estão direcionados por meio do PAR. Nessa compreensão, afirma Abrúcio (2010, p. 47) que:

[...] a conquista da posição de ente federativo, na verdade, foi pouco absorvido pela maioria das municipalidades, uma vez que elas têm uma forte dependência em relação aos outros níveis de governo. Existe um paradoxo federativo na situação: pois quando tais cidades recebem auxílio e não desenvolvem capacidades político administrativas podem perder parte da autonomia; mas caso fiquem sem ajuda ou não queiram tê-la, podem se tornar incapazes de realizar a contento as políticas públicas.

Entre as dificuldades enfrentadas na gestão educacional, está a realização de uma sondagem da situação local de cada rede e o planejamento das políticas públicas de educação na direção de aperfeiçoar esta realidade. Nesse sentido, o PAR se alicerça como um significativo instrumento de planejamento programado, o qual abarca políticas públicas de curto e médio prazos. O desafio das políticas para melhoria da educação no país está em sua efetivação, uma vez que elas requerem um aprimoramento contínuo, com a colaboração de todos.

Já são quatro ciclos implementados, os quais tiveram critérios e objetivos para atendimento às solicitações dos municípios. No decorrer do tempo, novos programas, metodologias e instrumentos foram integrados à dinâmica do PAR, conforme apresentado no Quadro 7.



**Quadro 7 – Marcos legais**

<b>1º Ciclo PAR 2007 – 2010: Decreto n.º 6.094/2007</b>	<b>2º Ciclo 2011-2014: Lei n.º 12.695/2012</b>	<b>3º Ciclo 2016-2020: Reformulação Simec</b>	<b>4º Ciclo 2021-2024: Resolução n.º 4, de 4/2020</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atendimento baseado em vulnerabilidade social.</li> <li>- Construção de creches.</li> <li>- Reformas, ampliações, construções de escolas.</li> <li>- Caminho da escola.</li> <li>- Brasil Profissionalizado.</li> <li>- Mobiliários escolares.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Termos de compromisso.</li> <li>- PAC (creches e quadras escolares, escolares, veículos, Mobiliários e equipamentos).</li> <li>- Emendas parlamentares.</li> <li>- Escolas rurais, quilombolas e indígenas.</li> <li>- Metodologias inovadoras.</li> <li>- Regras para a transferência de recursos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 2016: início da Etapa Preparatória e Diagnóstica.</li> <li>- Setembro/2017: início da Etapa de Elaboração dos Planos de trabalho, com definições das iniciativas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atendimento baseado no Ideb.</li> <li>- Atendimento no exercício anterior.</li> <li>- Capacidade operacional do ente federado.</li> <li>- Índice de distorção idade-série.</li> <li>- Previsão (compra de ônibus escolares, reforma, ampliação ou construção de escolas, aquisição de mobiliário escolar e equipamentos, entre outras).</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora com base na Lei do PAR n.º 12.695/2012 (BRASIL, 2012).

Vinculado ao PDE, o PAR instituiu-se como um instrumento de planejamento que tem várias dimensões, que articulam uma série de ações distribuídas em quatro dimensões: Gestão educacional; Formação de Professores e Profissionais de Serviços; Práticas Pedagógicas e Avaliação; e Infraestrutura e Recursos Didáticos. O objetivo é contribuir com a qualidade da educação brasileira. Observemos esses âmbitos nos Quadro 8.

**Quadro 8 – Áreas de indicadores de dimensões do PAR***(continua)*

<b>Dimensão I – Gestão Educacional – são 5 áreas e 28 indicadores</b>
<p>Área 1 – Gestão Democrática: Articulação e Desenvolvimento dos Sistemas de Ensino (7 indicadores).</p> <p>Área 2 – Gestão de pessoas (9 indicadores).</p> <p>Área 3 – Conhecimento e utilização de informação (6 indicadores).</p> <p>Área 4 – Gestão de finanças (3 indicadores).</p> <p>Área 5 – Comunicação e interação com a sociedade (3 indicadores).</p>

(conclusão)

<b>Dimensão II – Formação de Professores e de Profissionais de Serviço e Apoio Escolar – são 5 áreas e 17 indicadores</b>
<p>Área 1 – Formação inicial de professores da Educação Básica (4 indicadores).          Área 2 – Formação continuada de professores da Educação Básica (4 indicadores).          Área 3 – Formação de professores da Educação Básica para a atuação em educação especial/atendimento educacional especializado, escolas do campo, em comunidades quilombolas ou escolas indígenas (4 indicadores).          Área 4 – Formação de professores da educação básica para cumprimento das Leis n.º 9.795/99, 10.639/03, 11.525/07 e 11.645/08 (1 indicador).          Área 5 – Formação de profissionais da Educação e outros representantes da comunidade escolar (4 indicadores).</p>
<b>Dimensão III – Práticas Pedagógicas e Avaliação – são 3 áreas e 15 Indicadores</b>
<p>Área 1 – Organização da rede de ensino (7 indicadores).          Área 2 – Organização das Práticas Pedagógicas (6 indicadores).          Área 3 – Avaliação da aprendizagem dos alunos e tempo para a assistência individual/coletiva aos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem (2 indicadores).</p>
<b>Dimensão IV – Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos – são 4 áreas e 22 indicadores</b>
<p>Área 1 – Instalações físicas da secretaria municipal de educação (2 indicadores).          Área 2 – Condições da rede física escolar existente (12 indicadores).          Área 3 – Uso de tecnologias (4 indicadores).          Área 4 – Recursos pedagógicos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que considerem a diversidade das demandas educacionais (4 indicadores).</p>

Fonte: Elaborado pela autora com base no em Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (2019).

Cordeiros aderiu ao Plano de Metas *Compromisso Todos pela Educação* no primeiro ciclo, 2007-2010, via Termo de Cooperação Técnica n.º 13.645, celebrado pelo MEC e pelo município em 14 de maio de 2008. Posteriormente, elaborou planejamento específico para um período de quatro anos, com base em informações colhidas por meio de um prévio diagnóstico da realidade local, com definição de indicadores para as quatro dimensões. O município de Cordeiros elaborou o diagnóstico do Plano, que consiste na coleta e análise de informações quantitativas e qualitativas estruturadas por intermédio de um instrumento subdividido nas quatro dimensões. Após sua elaboração, é avaliado por uma equipe do MEC,

assina-se um termo de Cooperação Técnica; caso sejam aprovados, os recursos serão liberados. O acompanhamento do PAR é realizado por um comitê local, com a sociedade civil organizada, o Ministério Público, entre outros componentes.

#### **4.2 Programas do PAR para as escolas do campo e as turmas multisseriadas**

As verbas destinadas para o cumprimento das políticas públicas para a Educação do Campo chegam aos municípios por intermédio do Programa *Dinheiro Direto na Escola* (PDDE), consoante com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O referido programa tem sua configuração própria.

O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) é um programa federal implantado, em 1995, pelo Ministério da Educação (MEC) e executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Consiste na transferência de recursos financeiros, em uma única parcela anual, em favor das escolas públicas do ensino fundamental e das escolas privadas de educação especial. (BRASIL, 2006, p. 6)

As escolas recebem os recursos por meio de contas bancárias abertas pelo próprio FNDE, em nome das Unidades Executoras (entidade ou instituição responsável pela formalização dos processos de adesão e habilitação, recebimento, execução e prestação de contas dos recursos transferidos pelo FNDE para atender às escolas contempladas). Para o recebimento das verbas, alguns critérios devem ser cumpridos, o número de alunos matriculados, por exemplo.

Com a descentralização das políticas públicas, a partir de meados da década de 1990, o Estado se encarrega de gerenciar o plano e os entes federados com a responsabilidade de implantar e a de executar. Segundo Ana Oliveira (2011, p. 325),

a descentralização foi apresentada como a alternativa de gestão das políticas públicas e sociais, favorecendo a fragmentação e, conseqüentemente, ampliando o número de atores políticos. Nesse arranjo, governadores e prefeitos adquiriram papel político de primeira grandeza, sem, contudo, anular ou diminuir o poder de antigas lideranças.

Para que o PAR seja bem elaborado e contribua efetivamente para a melhoria da qualidade educacional, o secretário municipal de educação e/ou sua equipe gestora precisa conhecer bem o contexto educacional de seu município, ter uma relação mais estreita com as escolas e com a comunidade escolar para elaborar ações que realmente se configurem em melhoria da qualidade educacional. Além disso, é mediante a elaboração desse plano que serão disponibilizados os recursos de transferências voluntárias, que, para muitos municípios brasileiros, são de extrema importância e aparecem como um complemento significativo na política de financiamento da Educação Básica pública para a superação das desigualdades educacionais (DUARTE, 2007; SILVA, A., 2009). As ações de atendimento, previstas para Cordeiros em sua primeira adesão ao PAR em 2008, sob a responsabilidade do MEC, totalizaram 64, tendo como referência as 28 diretrizes do Plano de Metas.

Ainda com base nos dados do Plano, destaca-se a Dimensão Formação de Professores e Profissionais de Serviço e Apoio Escolar, assim como um maior número de ações programadas, um total de 42. A Dimensão Gestão Educacional vem em segundo lugar, com 10 ações. A Dimensão de Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos ficou em terceiro lugar, com 9. Em seguida, vem a Dimensão de Práticas Pedagógicas e Avaliação, com um quantitativo correspondente a 3 ações. Vejamos no Quadro 9 a primeira das dimensões.

**Quadro 9** – Políticas Públicas PAR em escolas da rede municipal de Cordeiros – Primeiro Ciclo: 2007-2010 (Dimensão 1)

Dimensão 1	Ações programadas	Situação em 2020
Gestão Educacional	1. Capacitar 2 servidor(es) da SME, para formação dos demais servidores da SME, pelo Programa PES - Planejamento Estratégico da Secretaria.	Executada
	2. Construir juntamente com a SME 1 documento(s) com propostas de reordenamento de rede, pelo Programa Microplanejamento Educacional.	Executada
	3. Atender 10 unidade(s) escolar(es) pelo Programa Com-vida (Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola).	Não Executada
	4. Disponibilizar 1 kit(s) de material instrucional, para qualificação da equipe da SME, pelo Programa Mais Educação (kit instrucional).	Não Executada
	5. Disponibilizar recursos financeiros para 2 unidade(s) escolar(es), para aplicação em projetos decorrentes do Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE-Escola.	Executada
	6. Capacitar 4 conselheiro(s), para formação dos demais conselheiros municipais, pelo Pró-Conselho - Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação.	Não Executada
	7. Capacitar 4 servidor(es) da SME, para formação dos demais servidores da SME, pelo Programa Nacional de Acompanhamento e Avaliação do PNE e dos Planos Decenais Correspondentes.	Executada
	8. Capacitar 16 diretor(es) em curso de especialização, pela Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica.	Não Executada
	9. Capacitar 2 servidor(es) da SME na metodologia de planejamento da escola pelo Programa Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE-Escola.	Não Executada
	10. Capacitar 16 diretor(es) em curso de aperfeiçoamento, pelo Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica - Aperfeiçoamento - Diretores Escolares.	Executada

Fonte: Elaborado com base na consulta ao SIMEC/MEC (BRASIL, [20--]).

As ações dessa dimensão priorizaram vários elementos para a melhoria dos processos de gestão. Ademais, ao analisarmos o Quadro 9, ensejávamos encontrar ações de atendimento previstas especificamente para escolas do campo. Ficaram conjecturadas 10 ações, mas são genéricas, o que não compromete o município quando as direciona

para atender às demandas dos sujeitos da educação campesina. Quase a totalidade das ações foi executada, exceto a ação 2, que trata da construção, conjuntamente com a Secretaria Municipal de Educação, de um documento com propostas de reordenamento de rede pelo Programa *Microplanejamento Educacional*.

Visando a contribuir para a participação na gestão educacional, o PAR contemplou, ainda nessa dimensão, a formação de gestores e de dirigente municipal. Contribui, assim, para a formação das pessoas que têm em suas mãos o poder de democratizar os processos participativos nas escolas onde atuam.

Apresentamos na segunda dimensão, Quadro 10, algumas políticas públicas do PAR planejadas para a formação de professores e de Profissionais de Serviços e Apoio Escolar da rede municipal de Cordeiros.

**Quadro 10** – Políticas Públicas PAR em escolas da rede municipal de Cordeiros – Primeiro Ciclo: 2007-2010 (Dimensão 2)

(continuar)

Dimensão 2	Ações programadas	Situação em 2020
	1. Habilitar 2 professor(es) em nível superior, Educação Física, pela UAB - Universidade Aberta do Brasil - Licenciatura em Educação Física. 2. Habilitar 2 professor(es) em nível superior, Geografia, pela UAB - Universidade Aberta do Brasil - Licenciatura em Geografia. 3. Habilitar 2 professor(es) em nível superior, História, pela UAB - Universidade Aberta do Brasil - Licenciatura em História. 4. Habilitar 1 professor(es) em nível superior, Letras/Espanhol, pela UAB - Universidade Aberta do Brasil - Licenciatura em Letras/Espanhol. 5. Habilitar 4 professor(es) em nível superior, Letras/Português, pela UAB - Universidade Aberta do Brasil - Licenciatura em Letras/Português. 6. Capacitar 8 professor(es) que atuam na Educação Infantil em temas da diversidade pela SECAD - Formação para Diversidade - Formação Continuada. 7. Disponibilizar 1 kit(s) de material para capacitação de professores, específico da Educação no Campo, pela SECAD - Campo. 8. Disponibilizar 1 kit(s) de material para capacitação de professores em temas da diversidade, pela SECAD - Direitos Humanos.	Não Executada  Executada  Não Executada  Não Executada Executada  Não Executada Executada  Não

(continuar)

Dimensão 2	Ações programadas	Situação em 2020
Formação de Professores e de Profissionais de Serviços e Apoio Escolar	9. Capacitar 16 professor(es) em curso de formação continuada, pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica - Aperfeiçoamento - Professores Educação Infantil.	Não Executada
	10. Capacitar 2 professor(es) dos anos/séries finais do ensino fundamental, em curso de formação continuada em Matemática e Língua Portuguesa, pelo Gestar II - Programa de Gestão e Aprendizagem Escolar.	Não Executada
	11. Capacitar 2 professor(es) dos anos/séries finais do ensino fundamental, em curso de formação continuada em temas da diversidade, pela SECAD - Formação para Diversidade - Educação Integral e Integrada.	Não Executada
	12. Capacitar 2 professor(es) dos anos/séries finais do ensino fundamental, em curso de formação continuada em temas da diversidade, pela SECAD - Formação para Diversidade - Educação das Relações Étnico-raciais.	Não Executada
	13. Capacitar 6 professor(es) dos anos/séries finais do ensino fundamental, em curso de formação continuada em temas da diversidade, pela SECAD - Formação para Diversidade - Educação Ambiental.	Não Executada
	14. Capacitar 2 professor(es) dos anos/séries finais do ensino fundamental, em curso de formação continuada em temas da diversidade, pela SECAD - Formação para Diversidade - Gênero e Diversidade.	Não Executada
	15. Capacitar 2 professor(es) dos anos/séries finais do ensino fundamental, em curso de formação continuada em temas da diversidade, pela SECAD - Formação para Diversidade - Formação Continuada.	Não Executada
	16. Capacitar 1 professor(es) dos anos/séries finais do ensino fundamental, em curso de especialização em temas da diversidade, pela SECAD - Formação para Diversidade - Especialização.	Não Executada
	17. Capacitar 2 professor(es) dos anos/séries finais do ensino fundamental, em curso de aperfeiçoamento na área de Artes e Educação Física, pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica - Aperfeiçoamento em Artes e Educação Física.	Não Executada
	18. Capacitar 2 professor(es) dos anos/séries finais do ensino fundamental, em curso de aperfeiçoamento na área de Educação Matemática e Científica, pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica - Aperfeiçoamento - Educação Matemática e Científica.	Não Executada
19. Capacitar 4 professor(es) dos anos/séries finais do ensino fundamental, em curso de aperfeiçoamento na área de ensino de Ciências Humanas e Sociais, pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica - Aperfeiçoamento em Ciências Humanas e Sociais	Não Executada	

*(continuar)*

Dimensão 2	Ações programadas	Situação em 2020
	20. Capacitar 2 professor(es) dos anos/séries finais do ensino fundamental, em curso de especialização na área de Educação Matemática e Científica, pela UAB - Universidade Aberta do Brasil - Especialização em Educação Matemática e Científica.	Não Executada
	21. Capacitar 4 professor(es) dos anos/séries finais do ensino fundamental, em curso de aperfeiçoamento na área de Alfabetização e Linguagem, pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica - Aperfeiçoamento em Alfabetização e Linguagem .	Não Executada
	22. Capacitar 16 professor(es) em curso presencial, pela SEESP - Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade.	Não Executada
	23. Capacitar 2 professor(es) dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, em curso de especialização em Alfabetização e Letramento, pela UAB - Universidade Aberta do Brasil - Especialização em Alfabetização e Letramento .	Não Executada
	24. Qualificar 24 funcionário(s) de serviço e apoio escolar, pelo Profucionário - Curso Técnico de Formação para os Funcionários da Educação (Gestão Escolar).	Não Executada
	25. Qualificar 40 funcionário(s) de serviço e apoio escolar, pelo Profucionário - Curso Técnico de Formação para os Funcionários da Educação (Alimentação Escolar).	Não Executada
	26. Qualificar 40 funcionário(s) de serviço e apoio escolar, pelo Profucionário - Curso Técnico de Formação para os Funcionários da Educação (Meio Ambiente e Manutenção e Infra-estrutura Escolar) .	Executada
	27. Qualificar 10 funcionário(s) de serviço e apoio escolar, pelo Profucionário - Curso Técnico de Formação para os Funcionários da Educação (Multimeios Didáticos).	Executada
	28. Habilitar 4 professor(es) em nível superior, Educação do Campo, pelo Procampo - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo.	Não Executada
	29. Habilitar 4 professor(es) em nível superior, Matemática, pela UAB - Universidade Aberta do Brasil - Licenciatura em Matemática.	Executada
	30. Habilitar 2 professor(es) em nível superior, Letras/ Inglês, pela UAB - Universidade Aberta do Brasil - Licenciatura em Letras/Inglês.	Não Executada
	31. Habilitar 2 professor(es) em nível superior, Artes, pela UAB - Universidade Aberta do Brasil - Licenciatura em Artes.	Não Executada
	32. Habilitar 3 professor(es) em nível superior, Ciências, pela UAB - Universidade Aberta do Brasil - Licenciatura em Ciências.	Não Executada



(conclusão)

Dimensão 2	Ações programadas	Situação em 2020
	33. Capacitar 4 professor(es) dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, em curso de especialização em Educação Matemática e Cidadania, pela UAB - Universidade Aberta do Brasil - Especialização em Matemática e Cidadania.	Não Executada
	34. Capacitar 4 professor(es) dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, em curso de formação continuada em opções metodológicas para o processo de alfabetização, pelo Praler - Programa de Apoio à Leitura e à Escrita.	Não Executada
	35. Capacitar 3 professor(es) dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, em curso de formação continuada em Alfabetização e Letramento e Educação Matemática, pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica - Aperfeiçoamento em Alfabetização e Letramento e Educação Matemática.	Não Executada
	36. Capacitar 8 professor(es) dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, em curso de formação continuada para professores que atuam com crianças de 6 anos pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica - Aperfeiçoamento - Professores Anos Iniciais do Ensino Fundamental .	Não Executada
	37. Capacitar 5 professor(es) dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, em curso de formação continuada, pelo SECAD - Formação para Diversidade - Formação Continuada.	Não Executada
	38. Capacitar 1 professor(es) dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, em curso de formação continuada em Matemática e Língua Portuguesa, pelo Gestar I - Programa de Gestão e Aprendizagem Escolar .	Executada
	39. Capacitar 1 professor(es) dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, em curso de especialização para professores que atuam nos anos iniciais, pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica - Especialização - Professores Anos Iniciais do Ensino Fundamental .	Não Executada
	40. Habilitar 71 professor(es) que atuam nos anos/séries iniciais do ensino fundamental, em nível superior, Pedagogia, pela UAB - Universidade Aberta do Brasil - Licenciatura em Pedagogia.	Executada
	41. Capacitar 8 professor(es) em História e Cultura Afro-brasileira e Africana, pela SECAD - Formação para Diversidade - Educação das Relações Étnico-raciais.	Não Executada
	42. Disponibilizar 8 kit(s) de material para suporte ao processo didático de implantação da Lei 10.639/03, pela SECAD - Formação para Diversidade - Educação das Relações	Não Executada

Fonte: Elaborado com base na consulta ao SIMEC/MEC (BRASIL, [20--]).

Na dimensão II, constam 42 ações correspondentes à Formação de Professores e de Profissionais de Serviços e Apoio Escolar. Os dados evidenciaram que, desse total, apenas 2 foram direcionadas e específicas para as escolas do campo: “7. Disponibilizar 1 kit(s) de material para capacitação de professores, específico da Educação no Campo, pela SECAD – Campo”; e “28. Habilitar 4 professores em nível superior, Educação do Campo, pelo Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo)”. As demais ações abrangem tanto a Educação do Campo quanto a sede. Porém, de acordo com informações da Secretaria Municipal de Educação, somente 10 dessas ações foram executadas, 7 abrangem os processos de formação inicial e continuada para os docentes da rede, com ênfase na Licenciatura dos professores com atuação nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, e 2 ações enfatizam a formação continuada nas temáticas de leitura, escrita e Matemática.

Houve a oferta de dois cursos. O primeiro foi o do Pró-letramento, que visava a oferecer formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e da Matemática nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental. Ele foi ofertado em parceria com a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), de São Leopoldo, Brasil. Na Educação do Campo, os professores receberam a formação continuada do Programa *Escola Ativa* (PEA), curso oferecido em parceria com a Universidade Federal da Bahia (UFBA), em que um professor efetivo da rede recebia a formação e atuava no município como docente multiplicador, na perspectiva de: melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo; implantar, nas escolas, recursos pedagógicos que estimulem a construção do conhecimento do aluno; além de capacitar os professores que atuam na Educação do Campo nas classes multisseriadas.

O PEA integrou as políticas públicas do Governo Federal para a Educação do Campo, em 1997, com a perspectiva de assistir as classes multisseriadas no trabalho educativo fundamentado nas orientações das

Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Tal programa entrou no Brasil, custeado pelo Banco Mundial (BM), como uma ação do Projeto *Nordeste*. Mais tarde, transformou-se em um programa fomentado pelo FNDE por meio do Programa *Fundo de Fortalecimento da Escola* (Fundescola). Com o encerramento das transações com o BM, em 2007, o MEC assumiu o Programa com recursos próprios. Assim, o PEA foi transferido do Fundescola para a Secadi e passou a ser gerido pela Coordenação Geral de Educação do Campo, tornando-se, a partir desse ano, parte das ações do MEC em sua política nacional de Educação do Campo.

É oportuno evidenciar que o PEA demarca um grande avanço no que concerne ao contexto das políticas públicas brasileiras para as classes multisseriadas do campo na esfera da formação continuada. Isso porque o referido Programa se constituiu, até seu fim, como a única ação implementada pelo Estado brasileiro em nível nacional.

O Programa *Escola Ativa* foi finalizado e substituído pelo Programa *Escola da Terra*. Este tem como foco promover a formação continuada de professores para que eles atendam às necessidades específicas de funcionamento das escolas do campo e daquelas localizadas em comunidades quilombolas. O programa consiste em oferecer apoio à formação de docentes que atuam nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental compostas por estudantes de variadas idades e em escolas de comunidades quilombolas, fortalecendo a escola como espaço de vivência social e cultural bem como de recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades formativas das populações do campo e quilombolas. A finalidade desse curso é contribuir para o aperfeiçoamento da prática pedagógica dos professores das escolas multisseriadas, visando ao ensino, a partir de um currículo vivo, que trabalha as especificidades campesinas numa constante reflexão.

Os anos finais do Ensino Fundamental foram contemplados com a capacitação do Programa *Gestão da Aprendizagem Escolar* (GESTAR) II, que tem a perspectiva de proporcionar formação continuada em

Língua Portuguesa e Matemática aos professores em exercício nas escolas públicas. A formação ofertada foi realizada em parceria com a Universidade Federal do Recôncavo (UFRB), mediante o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), sob a articulação com a Uesb, com cursos de Licenciatura em: Geografia, Letras/Português, Matemática, Letras/inglês e Ciências. Para os professores dos anos iniciais, foi oferecido o curso de Licenciatura em Pedagogia. Por fim, há a ação de aquisição de kit de material para capacitação de professores. A qualidade educacional deve estar associada à formação inicial e continuada do professor, à valorização dos profissionais de escolas públicas e à melhoria das condições do trabalho docente.

O Quadro 11 apresenta as ações de práticas pedagógicas e avaliação pertencente à Dimensão III do PAR.

**Quadro 11** – Políticas Públicas PAR em escolas da rede municipal de Cordeiros – Primeiro Ciclo: 2007-2010 (Dimensão 3)

Dimensão 3	Ações programadas	Situação em 2020
Prática Pedagógica e Avaliação	1. Capacitar 7 professor(es) para função de supervisão e/ou coordenação pedagógica, pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica - Aperfeiçoamento - Coordenadores e Supervisores Pedagógicos.	<b>Não Executada</b>
	2. Atender 384 aluno(s) do ensino fundamental, em programa específico de correção de fluxo escolar, por meio de tecnologia pré-qualificada no Guia de Tecnologias Educacionais.	<b>Executada</b>
	3. Capacitar 15 professor(es) em curso de formação continuada, nas áreas de currículo e avaliação, pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica - Aperfeiçoamento - Currículo e Avaliação.	<b>Executada</b>

Fonte: Elaborado com base na consulta ao SIMEC/MEC (BRASIL, [20--]).

Essa dimensão abarca os aspectos da avaliação da aprendizagem dos alunos e o redimensionamento da prática pedagógica mediante a ampliação ou dedicação de um tempo para o auxílio individual ou coletivo para os alunos que apresentem dificuldade de aprendizagem. Em relação à

implementação das ações, duas foram executadas. Conforme o Quadro 11, a Dimensão III foi a que obteve o menor número de ações programadas. Ela contemplou ações voltadas à distorção *idade-série* existente nas escolas; de acordo com informações da Secretaria Municipal de Educação, essas ações contemplaram alunos tanto das escolas da sede quanto das escolas do campo. A formação continuada para professores na área de currículo e avaliação só conseguiu atender um professor que atua na Secretaria de Educação de Cordeiros (SEC).

Na Dimensão IV, dedicada à infraestrutura física, nove ações foram programadas, o que pode ser observado no Quadro 12.

**Quadro 12** – Políticas Públicas PAR em escolas da rede municipal de Cordeiros – Primeiro Ciclo: 2007-2010 (Dimensão 4)

Dimensão 4	Ações programadas	Situação em 2020
Estrutura Física e Recursos Pedagógicos	1. Disponibilizar 1 kit(s) de material para subsidiar levantamento de informações, pelo Proinfo - Programa Nacional de Informática na Educação.	Executada
	2. Implantar em 4 unidade(s) escolar(es) sala(s) de recursos multifuncionais, pela SEESP - Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.	Executada
	3. Disponibilizar 33 kits de materiais didáticos diversos para unidade(s) escolar(es), para incentivar a implementação de atividades no contraturno, pelo Programa Mais Educação (kit de materiais didáticos).	Executada
	4. Implantar em 25 unidade(s) escolar(es) laboratório(s) de Informática, pelo Proinfo - Programa Nacional de Informática na Educação.	Executada
	5. Realizar juntamente com a SME a adequação de 4 unidade(s) escolar(es) tornando-as acessíveis às pessoas com deficiência pelo SEESP - Acessibilidade.	Não Executada
	6. Implantar em 25 unidade(s) escolar(es) programa de conexão à rede mundial de computadores, pelo Proinfo - Banda Larga nas Escolas e Gesac.	Executada
	7. Capacitar 4 servidor(es) da SME para utilização da metodologia do LSE - Levantamento da Situação Escolar.	Executada
	8. Disponibilizar recursos para 25 unidade(s) escolar(es) para adequação da(s) sala(s) que receberão o(s) laboratório(s) de Informática, pelo Proinfo - PDDE.	Não Executada
	9. Disponibilizar 68 kits de materiais didáticos diversos para unidade(s) escolar(es), pelo Kit Pedagógico - SEB.	Executada

fonte: Elaborado com base na consulta ao SIMEC/MEC (BRASIL, [20--]).

Por fim, a Dimensão de Infraestrutura e Recursos Pedagógicos, no geral, com nove ações programadas, apresenta intervenções destinadas à melhoria das condições de infraestrutura da rede, propondo assegurar a existência, nas unidades escolares, de materiais, espaços pedagógicos, equipamentos e recursos didáticos. Embora não especificadas, determinadas ações do Quadro 12 beneficiam algumas escolas do campo. De acordo com a SME, todas as escolas do campo foram equipadas com laboratório de informática pelo Proinfo, apesar de o funcionamento ainda ser precário por diversas razões: professores não capacitados, equipamentos sem manutenção, internet de baixa qualidade, entre outras.

Conforme o Quadro 12, observamos que, das 9 ações, apenas a 5 – “realizar juntamente com a SME a adequação de 4 unidade(s) escolar(es) tornando-as acessíveis às pessoas com deficiência pelo SEESP - Acessibilidade” – e a 8 – “disponibilizar recursos para 25 unidade(s) escolar(es) para adequação da(s) sala(s) que receberão o(s) laboratório(s) de Informática, pelo Proinfo - PDDE” – não foram executadas.

O termo de Compromisso do MEC, pactuado com o município, definiu as ações prioritárias a serem desenvolvidas no âmbito municipal; porém, não invalidou que outros termos de compromisso fossem realizados ao longo do período vigente. Sendo assim, novos termos foram assinados. Esses novos convênios envolveram transferências diretas às contas do município, após o primeiro termo de adesão. Alguns termos foram firmados, sendo o objetivo desse convênio a construção de escola, no âmbito do programa nacional de reestruturação e aparelhagem da rede escolar pública de Educação Infantil (Proinfância) com: a construção de uma Escola de Educação Infantil tipo B para a sede e uma Escola de Educação Infantil tipo C para o Povoado de Alvorada; a edificação de uma Quadra Escolar com Palco; a aquisição de três veículos automotores escolares – Ônibus Rural (ORE) 1 pequeno, ORE 2 médio e ORE 3 grande – e várias bicicletas em 2 tamanhos (aro 20 e 26) por meio do Programa *Caminho da Escola*; o mobiliário para equipar as escolas dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental ; e os móveis e equipamentos

padronizados para as escolas de Educação Infantil. Todas essas ações contemplam as escolas do campo embora elas não aparecem no Quadro 13, relacionado à Dimensão de Infraestrutura e Recursos Pedagógicos do PAR. No segundo ciclo, foram contempladas ações da dimensão 4, infraestrutura física e recursos pedagógicos.

O Quadro 13 trata das ações referentes à dimensão 4.

**Quadro 13** – Ações das Políticas Públicas do PAR em escolas da rede municipal de ensino de Cordeiros – Segundo Ciclo: 2011- 2014 (Dimensão 4)

Dimensão 4	Ações programadas	Situação em 2020
Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos	Mobiliário escolar (mesa, carteiras e cadeiras para professor/aluno).	Executada
	Equipamentos e Recursos Pedagógicos diversos.	Executada
	Escola 04 salas - projeto FNDE – Água Branca.	Executada
	escola 04 salas - projeto FNDE – Araçás II.	
	Escola 06 salas - projeto FNDE – Alvorada.	Executada
	Escola 06 salas - projeto FNDE – Loteamento Novo Cordeiro – Sede.	Em fase de Execução
	Brinquedos didáticos para as escolas de educação infantil da rede municipal de ensino.	Executada
	6 Veículos Escolares — Ônibus Rural (ORE), 1 pequeno, 2 médios e 3 grandes.	Executada
Material didático pedagógico.	Executada	
Equipamentos para climatização das escolas da rede municipal de ensino (ventilador e/ou condicionador de ar).	Executada	
Ventilador de parede – Modelo 1- 50-55 CM de Diâmetro.	Executada	

Fonte: Elaborado com base na consulta ao SIMEC/MEC (BRASIL, [20--]).

A dimensão da infraestrutura física foi o centro das atenções do gestor do município de Cordeiros no momento da elaboração do PAR, isso porque ela suscitava a possibilidade de financiamento e de melhoria das escolas e dos equipamentos. Bello (2011, p. 6) ressalta que esse aspecto permite que

[...] prefeitos e secretários de educação realizem obras de grande visibilidade perante a população local sem comprometer os cofres

municipais, como creches, escolas e bibliotecas, já que há, nesse caso, transferência de recursos financeiros do MEC para o âmbito municipal. Essa visibilidade implica em aumento de prestígio dos gestores municipais na comunidade.

É importante considerar que boa parte dos municípios, principalmente os pequenos, a exemplo de Cordeiros, não dispõem de recursos financeiros suficientes para prestar o atendimento às necessidades básicas da comunidade. Portanto, justifica-se o excesso de preocupação com essa dimensão.

Os mobiliários adquiridos serviram para a melhoria da infraestrutura das salas de aulas, favorecendo-as com um pouco mais de conforto para alunos e professores, contemplando, assim, a questão da ergonomia. Também foi possível a aquisição de seis veículos automotores, zero quilômetro, com especificações para transporte escolar, por meio de apoio financeiro, no âmbito do Programa *Caminho da Escola*, o que foi fundamental para a melhoria da frota do transporte escolar municipal.

O Programa *Caminho da Escola* foi criado no ano de 2007 a partir da Resolução n.º 3, do Conselho Deliberativo do FNDE, de 28 de março de 2007. Essa resolução tem como finalidade a criação do Programa *Caminho da Escola* e o estabelecimento de diretrizes e orientações para que os municípios e estados possam buscar financiamento com o Banco de Desenvolvimento Social e Econômico (BNDES) para a aquisição de ônibus, miniônibus, micro-ônibus e embarcações enquadrados no Programa, no âmbito da Educação Básica (FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2007b).

O Programa se destina a todos os alunos matriculados nos sistemas de Educação Básica das redes públicas de ensino dos estados, do Distrito Federal e dos municípios residentes em área rurais ou onde não existe a oferta de transporte público coletivo. Sua criação tem como objetivo promover a renovação da frota de veículos utilizados para a prestação de serviço de transporte escolar rural no Brasil, além de melhorar as condições de segurança e qualidade do transporte dos estudantes e



contribuir para a redução da evasão escolar. Os veículos foram adquiridos por meio de assistência financeira do FNDE, no âmbito do PAR, recursos próprios e por linha de crédito a ser disponibilizada por agente financeiro. Além dos ônibus, foram adquiridas bicicletas e capacetes escolares no ano de, com vista a possibilitar aos estudantes uma nova alternativa de acesso às escolas públicas e até os pontos de ônibus. O município conseguiu, assim, renovar sua frota de veículos além de proporcionar segurança no transporte de seus alunos.

Também foram construídas quatro escolas, sendo três localizadas no meio rural e voltadas para a Educação do/no Campo, e uma para a sede, com o objetivo de atender à clientela escolar que utiliza instalações precárias e ofertar novas vagas. Apesar de o meio rural de Cordeiros ter seis escolas, enquanto a zona urbana tem apenas quatro, observamos que existe um predomínio de investimentos do PAR nas ações na área urbana, o que denota uma priorização da cidade em detrimento do campo. Diante do exposto, por meio do PAR, as ações do Governo Federal para a educação alcançam maior abrangência nas políticas locais, contribuindo, dessa forma, para a melhoria da educação e do ensino e aprendizagem de crianças, jovens e adultos.

O Ideb é o atual índice que afere a educação do país. Nele, alicerçam-se o planejamento e a avaliação das políticas educacionais, a Tabela 5 apresenta o Ideb do município de Cordeiros no período de 2007 a 2017, conforme resultados dos anos avaliados.

**Tabela 5** – Ideb real e metas projetadas para o Ensino Fundamental de Cordeiros (2007-2017)

Ensino Fundamental	Ideb observado anos iniciais						Metas Projetadas							
	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Anos Iniciais	4,1	4,4	4,8	5,5	5,2	6,3	2,7	3,1	3,5	3,8	4,1	4,4	4,7	5,0
Anos Finais	3,1	3,1	3,4	4,1	4,8	4,8	2,7	2,9	3,2	3,5	4,0	4,3	4,5	4,8

Fonte: Instituto Nacional de Estudos E Pesquisas Educacionais (2021).

Conforme a Tabela 5, Cordeiros obteve, em 2007, um Ideb 4.1 nos anos iniciais e 3.1 nos finais. Com isso, apresenta um desempenho acima da meta estabelecida para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Ainda de acordo com a Tabela 5, verificamos que, em 2017, o município de Cordeiros alcançou a nota 6.3, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e ultrapassou a meta projetada para 2021, assim como ocorreu com os anos finais, que tiveram um Ideb de 4.8, acima da meta estabelecida, que era de 4.3, e já alcançou a meta projetada para 2021.

### 4.3 Ações que contemplam o Coordenador Pedagógico no PAR

No que se refere às ações do PAR voltadas para o CP, é possível observar no primeiro ciclo (2007-2010), na dimensão *Gestão Educacional*, as seguintes ações planejadas:

2. Construir juntamente com a SME 1 documento(s) com propostas de reordenamento de rede, pelo Programa Microplanejamento Educacional.
7. Capacitar 4 servidor(es) da SME, para formação dos demais servidores da SME, pelo Programa Nacional de Acompanhamento e Avaliação do PNE e dos Planos Decenais Correspondentes.
9. Capacitar 2 servidor(es) da SME na metodologia de planejamento da escola pelo Programa Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE-Escola. (BRASIL, 2007)

No que se refere à execução destas ações, a ação 2 não foi implementada. Na Dimensão 3 (Prática Pedagógica e Avaliação), foi executada a ação 1 – “capacitar 7 professor(es) para função de supervisão e/ou coordenação pedagógica, pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica - Aperfeiçoamento - Coordenadores e Supervisores Pedagógicos”. Segundo informações da Secretaria Municipal de Educação, a formação ocorreu por meio do Programa Nacional *Escola de Gestores da Educação Básica Pública* com o Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica (Cecop 3) pela UFBA.

Tendo em vista o **contexto educacional**, é imprescindível e essencial manter-se inteirado das novidades e das tendências para atualizar as práticas pedagógicas e deixá-las em sintonia com as demandas da sociedade, no que diz respeito ao desenvolvimento dos estudantes. Breckenfeld, Guiraud e Romanowski (2009, p. 3621) destacam que

[...] a proposta de formação continuada para o pedagogo, respaldada pela reconfiguração de seu papel, deve conjugar ações no sentido de lhe dar respaldo teórico e prático para que possa conseguir mudanças didático-pedagógicas qualitativas no âmbito das escolas, levando à melhoria do processo de ensino e de aprendizagem.

Sendo o CP o profissional que trabalha na gestão da escola e possui várias atribuições a serem realizadas, de acordo com Domingues (2009), ele faz parte da construção de identidade da escola, do Projeto Político-Pedagógico, da elaboração de projetos para a formação continuada dos professores, entre outras atribuições. Esse profissional necessita de estudos e aprofundamentos para que tenha condições de desenvolver tais atribuições. Para ser respeitado, o CP necessita ter habilidades, ser um profissional com formação, amparado no conhecimento científico e atualizado e passar confiança aos colegas professores.

A partir da LDBEN (Lei n.º 9.394/1996), o CP começou a deixar de lado o aspecto controlador e fiscalizador de suas atribuições. Passou, dessa forma, a exercer um papel importantíssimo na gestão pedagógica: a função de articulador do projeto pedagógico da escola e da rede ele está inserido, de modo a tomar para si a responsabilidade da formação continuada dos professores. Assim, as funções ou atribuições de um CP são focalizadas na rotina pedagógica da escola e no fortalecimento de estratégias que busquem, em conjunto com os professores, oferecer qualidade no ensino aos alunos da instituição.



## **5 O SURGIMENTO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO E SUA ATUAÇÃO NO ESPAÇO EDUCATIVO**

Neste capítulo, trataremos do surgimento da função do Coordenador Pedagógico (CP), do modo como seu deu o processo de criação desse profissional que, na maioria das vezes, não está respaldado por lei e não tem sua identidade construída de maneira sólida. Também serão apresentados embasamentos teóricos a respeito de sua atuação nas escolas do campo. Para entender tanto o histórico do CP quanto as atribuições que esse profissional exerce no ambiente escolar foi necessária a busca de algumas normativas e de textos teóricos que retratam o assunto em pauta.

### **5.1 O histórico do Coordenador Pedagógico**

A orientação pedagógica surgiu do ideal jesuíta de atender às necessidades de formação do ser humano. Desse modo, foi instituída, em 1599, uma série de regras pedagógicas denominada *Ratio Studiorum*, Organização de Plano de Estudos da Companhia de Jesus, uma espécie de organização do pensamento e das ações pedagógicas que compreendiam desde as normas de ensino e aprendizagem até as de conduta, direitos e deveres, destinadas àqueles que queriam começar a ensinar.

De acordo com as regras instituídas por esse documento, o acompanhamento das atividades de professores e alunos era realizado pela figura do Prefeito de Estudos, alguém dotado de larga experiência na educação. Esse sujeito era responsável por realizar visitas periódicas aos setores das instituições com o intuito de orientar e de zelar pela manutenção da ordem e do bom comportamento, bem como observar como se davam as relações entre os viventes da comunidade.

No Brasil, em plena ditadura militar, essa especialidade ganhou cunho legal, porém, como vemos, isso aconteceu em um momento pouco favorável. Conforme ressalta Vasconcellos (2013, p. 86),

a introdução da Supervisão Educacional traz para o interior da escola a divisão social do trabalho, ou seja, a divisão entre os que pensam, decidem, mandam (e se apropriam dos frutos), e os que executam; até então, o professor era, em muito maior medida, o ator e o autor de suas aulas, e a partir disto passa a ser expropriado de seu saber, colocando-se entre ele e o seu trabalho a figura do técnico.

A coordenação pedagógica, ainda chamada de supervisão educacional ou inspeção escolar, tem sua origem associada ao controle e foi criada em um contexto de ditadura. A Lei n.º 5.692/71 a instituiu como trabalho específico da escola de primeiro e segundo grau, embora anteriormente a regulamentação da profissão tenha se dado pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), por meio da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) com o código 2394-0565<sup>5</sup>, dando-lhe espaço de trabalho, referências e funções. O texto diz que o CP deve

implementar a execução, avaliar e coordenar a (re) construção do projeto pedagógico de escolas de educação infantil, de

---

<sup>5</sup> A CBO, instituída por portaria ministerial n.º 397, de 9 de outubro de 2002, tem por finalidade a identificação das ocupações no mercado de trabalho, para fins classificatórios com os registros administrativos e domiciliares. Os efeitos de uniformização pretendidos pela CBO são de ordem administrativa e não se estendem às relações de trabalho. Já a regulamentação da profissão, diferentemente da CBO, é realizada por meio de lei, cuja apreciação é feita pelo Congresso Nacional, por meio de seus Deputados e Senadores, e levada à sanção do Presidente da República. Para saber mais, acesse: <http://www.inovvesistemas.com/ferramentas/inovve/arquivos/Tabela-CBO-completa.pdf>

ensino médio ou ensino profissionalizante com a equipe escolar; viabilizar o trabalho pedagógico coletivo e facilitar o processo comunicativo da comunidade escolar e de associações a ela vinculadas. [Ademais, necessita] Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. (BRASIL, 1971)

Como atividades típicas do cargo, a legislação considera:

1. Estudar medidas que visem melhorar os processos pedagógicos, inclusive na educação infantil;
2. Elaborar e desenvolver projetos educacionais;
3. Participar da elaboração de instrumentos específicos de orientação pedagógica e educacional;
4. Organizar as atividades individuais e coletivas de crianças em idade pré-escolar;
5. Elaborar manuais de orientação, catálogos de técnicas pedagógicas;
6. Participar de estudos de revisão de currículo e programas de ensino;
7. Executar trabalhos especializados de administração, orientação e supervisão educacional;
8. Participar de divulgação de atividades pedagógicas;
9. Implementar programas de tecnologia educacional;
10. Participar do processo de recrutamento, seleção, ingresso e qualificação de servidores e discentes na instituição.
11. Elaborar e desenvolver projetos de ensino-pesquisa-extensão.
12. Utilizar recursos de informática.
13. Executar outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade associadas ao ambiente organizacional. (BRASIL, 2008)

Considerando a preocupação da escola, cuja função social é favorecer a construção do saber e a formação de sujeitos autônomos e críticos, percebemos que ela já não comporta em seu quadro profissionais com esse perfil centralizador e detentor único do saber. A escola, promovendo a educação por meio do ensino com qualidade, inserindo-se na comunidade e recebendo desta um cabedal de conhecimentos sociais, procura romper com o paradigma da “super” visão para obter uma “nova” visão.

Mesmo que isso aconteça de forma lenta, há o aparecimento de um novo especialista, o CP, que é o supervisor com uma nova visão, um intelectual orgânico que coordena as ações do grupo, pois tem como função específica mediar e favorecer a construção de saberes, por intermédio de uma visão democrática. Ele atua como articulador da pedagogia institucional e da sala de aula.

Esse novo paradigma educacional é contemplado na LDBEN (BRASIL, 1996), no Artigo 64:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, para a educação básica será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Com habilitação específica, novos conhecimentos adquiridos em cursos de pós-graduação, o CP assume a responsabilidade de direcionar sua ação para atender às especificidades sociais, culturais e políticas da escola contemporânea. Para tanto, esse profissional precisa fornecer as condições e os meios para uma prática de ensino significativo, favorecendo a reflexão crítica na comunidade escolar.

Inicialmente denominada de supervisão escolar ou educacional, a coordenação pedagógica sofreu uma enorme evolução ao longo dos anos, passando por fases distintas até chegar ao conceito e à atribuição que possui atualmente. Para Nérici (1973), a supervisão escolar teve três formas:

- 1) Fiscalizadora: esta modalidade de supervisão, considerada por muitos como inspeção escolar, seguia padrões rígidos e inflexíveis e não levava em consideração as peculiaridades e as especificidades das diversas regiões brasileiras e, muito menos, as diferenças individuais de cada aluno.



- 2) Construtiva: a segunda fase, chamada de construtiva, surgiu da necessidade de melhorar significativamente a atuação dos professores. Para resolver os problemas detectados, os inspetores escolares passaram a promover cursos de aperfeiçoamento para os docentes.
- 3) Criativa: atualmente a supervisão escolar encontra-se em sua fase criativa, a qual é separada da inspeção. Tem como objetivo o aprimoramento de todo o processo de ensino-aprendizagem e a busca, incessante, pela qualidade do ensino.

É percebido que, ao longo dos anos, a supervisão educacional passou a adquirir várias denominações, como orientação pedagógica, supervisão pedagógica, supervisão educacional, supervisão de ensino e, finalmente, coordenação pedagógica. Isso ocorreu porque ela deixou de ser uma atividade meramente burocrática e passou a ter um contexto mais pedagógico.

Na conjuntura brasileira, a função de coordenação parte de uma substituição à função supervisora, institucionalizada com o Parecer n.º 252/69, entre outras habilitações oferecidas no curso de Pedagogia. Foi reafirmada com a LDBEN, título VI, que trata dos profissionais da educação, quando expõe seu Artigo 64:

A formação dos profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em Pedagogia, ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantindo nesta formação a base comum nacional. (BRASIL, 1996)

Apesar de o termo *supervisão* ainda ser utilizado, há uma nova perspectiva dessa função dentro do contexto escolar, contribuindo, assim, para a ascensão da figura do CP.

O foco de trabalho do CP das escolas do campo e multisseriadas é as pessoas, cuja marca peculiar é a singularidade, a diversidade baseada

na subjetividade de cada ser, que provém de um contexto pessoal e sociocultural distinto, o que implica um trabalho complexo. A atuação do coordenador se constrói, ganha terreno e se materializa nos espaços educativos, ainda que com alguns traços da função supervisora, seja por sua raiz histórica, seja pela atuação de seus profissionais.

Em 1969, a Pedagogia adquire uma nova aparência. Transforma-se em uma abordagem tecnicista. Os cursos de Pedagogia são reestruturados pelo Parecer n.º 252/69 do Conselho Federal de Educação, que, nesse cenário, em vez de formar o técnico em educação com várias atribuições, habilitava dentro do curso, como: administração, inspeção, supervisão e orientação e o magistério de disciplinas profissionalizantes dos cursos normais, além de um mestrado com habilitação em Planejamento Educacional. Esse documento legal, até então, foi o formato mais rígido de qualificar a função do supervisor educacional, colaborando para o reconhecimento profissional da atividade supervisor desse profissional no sistema de ensino, procurando dar a ele uma identidade própria, com características que o diferenciasse de outros profissionais.

Na história brasileira, a supervisão educacional passou por um momento muito difícil. Em virtude do golpe militar de 1964, os projetos educacionais foram mudados por interesses econômicos em que o trabalho do supervisor ganhou vigor na forma de controlar o trabalho do professor de maneira a garantir a eficiência nos papéis desempenhados. Nesse contexto, o supervisor não era um articulador do conhecimento, mas sim um ser autoritário, que estabelecia ordens a serem obedecidas, tendo um cargo de confiança do Estado no sentido de ser (na década de 70) o ditador/controlador do saber.

Na década de 70, o Brasil viveu uma onda de ideias desenvolvimentistas, que surgiram do milagre econômico. Essa situação ocasionou o conflito entre suas classes antagônicas: burguesia e proletariado na realidade social brasileira. No fim da década de 70 e no início da década de 80, apareceram as primeiras Associações de Supervisores Educacionais no Brasil.

Recorrendo ao histórico educacional na década de 1990, evidenciamos um período marcado por um conjunto de reformas implantadas na educação brasileira. Isso resultou na reestruturação do ensino no país, no que concerne aos aspectos relacionados à organização escolar, ao currículo, à gestão, entre outros eixos.

A coordenação pedagógica deve ser democrática, inovadora e compartilhada para estimular os professores a se aprimorarem profissionalmente. Nessa visão, o aluno é beneficiado por meio de uma educação voltada para seu desenvolvimento em todos os aspectos. A coordenação pedagógica atual combate, então, as consideradas distorções: a evasão, a repetência, o não aproveitamento do aluno. Nessa concepção, são muitos os desafios a serem sanados.

## **5.2 As atribuições do Coordenador Pedagógico no contexto das escolas do campo e das turmas multisseriadas**

Diante das inúmeras mudanças que ocorrem na sociedade atual, de ordem econômica, política, social e ideológica, a escola, como instituição de ensino e de práticas pedagógicas, enfrenta muitos desafios que comprometem sua ação. Assim, os profissionais que nela trabalham precisam estar conscientes de que os alunos devem ter uma formação cada vez mais ampla, promovendo o desenvolvimento das capacidades desses sujeitos no contexto da Educação do Campo. Para tanto, torna-se necessária a presença de um CP que seja consciente de seu papel, da importância de sua formação continuada e da equipe docente, e que mantenha a parceria entre pais, alunos, professores e direção.

Considerando a função formadora, o coordenador precisa programar as ações que viabilizem a formação do grupo para a qualificação continuada dos educadores que atuam na escola. Conseqüentemente, tem como função produzir mudanças na sala de aula e na dinâmica da escola, o que pode gerar um impacto bastante produtivo e, assim, atingir as especificidades presentes nas turmas multisseriadas das escolas do campo.

Diante disso, muitos formadores das escolas do campo encontram na reflexão sobre a ação momentos riquíssimos para a formação. Isso acontece à medida que professores e coordenadores agem conjuntamente observando, discutindo e planejando, vencendo as dificuldades, expectativas e necessidades, requerendo momentos individuais e coletivos entre os membros do grupo para que se possa atingir os objetivos desejados.

As relações interpessoais permeiam a prática do coordenador que precisa articular as instâncias *escola* e *família* sabendo ouvir, olhar e falar a todos que buscam sua atenção, sabendo reconhecer e conhecer essas necessidades para propiciar subsídios necessários à atuação. Assim, a relação entre professor e coordenador, à medida que se estreita, permite o crescimento de ambos em sentido prático e teórico (*práxis*), o estabelecimento de relações de confiança, o respeito entre a equipe, o que favorece a constituição como pessoas.

Na parceria entre escola e família, esse profissional é requerido para estreitar esses laços e mantê-los em prol da formação efetiva dos educandos, tendo em vista que cada instância assume seu papel social diante desse ato indispensável e intransponível. Como ressalta Vasconcellos (2013, p. 88),

o foco de atenção do supervisor no trabalho de formação é tanto individual quanto coletivo: deve contribuir com o aperfeiçoamento profissional de cada um dos professores e, ao mesmo tempo, ajudar a constituí-los enquanto grupo (tarefa na qual é particularmente ajudado pela orientação educacional).

Assim, é papel do coordenador das escolas do campo favorecer a construção de um ambiente democrático e participativo, no qual se incentive a produção do conhecimento por parte da comunidade escolar, assim como se promova mudanças atitudinais, procedimentais e conceituais nos indivíduos.

Apesar das inúmeras responsabilidades desse profissional, já descritas e analisadas aqui, o CP enfrenta outros conflitos no espaço escolar, tais como tarefas de ordem burocrática, disciplinar e organizacional. Diante disso, quando a comunidade escolar se questiona quanto à necessidade desse profissional, na maioria das vezes, chega à conclusão de que esse sujeito pode promover significativas mudanças, pois ele trabalha, principalmente, com a formação e a informação dos docentes.

O espaço das escolas do campo é dinâmico, e a reflexão é fundamental para a superação de obstáculos, a socialização de experiências e o fortalecimento das relações interpessoais. O CP é peça importante no contexto escolar, pois busca integrar os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem mantendo as relações interpessoais de maneira saudável, valorizando a formação do professor e a sua, desenvolvendo habilidades para lidar com as diferenças. Seu objetivo é ajudar efetivamente na construção de uma educação de qualidade.

Desse modo, a coordenação pedagógica, na atualidade, representa a configuração de uma função educativa social. Não obstante, sua característica própria tem a ver com a instrumentalização dos indivíduos que se encontram inseridos no contexto escolar, no sentido de formá-los enquanto sujeitos históricos e políticos, dando maior relevância aos docentes. De acordo com o que destaca Piletti (1998, p. 125), os/as coordenadores/as necessitam de assessoria formativa permanente e continuada; assim, conseguem responder às demandas seguindo dimensões como:

Acompanhar o professor em suas atividades de planejamento, docência e avaliação; Fornecer subsídios que permitam aos professores atualizarem-se e aperfeiçoarem-se constantemente em relação ao exercício profissional; Promover reuniões, discussões e debates com a população escolar e a comunidade no sentido de melhorar sempre mais o processo educativo; Estimular os professores a desenvolverem com entusiasmo suas atividades, procurando auxiliá-los na prevenção e na solução dos problemas que aparecem.

Libâneo (2004) afirma que o coordenador tem como função principal dar assistência pedagógica aos professores, objetivando a qualidade do ensino, proporcionando a construção e a administração das situações de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais dos alunos. Ele organiza, ainda, uma relação de atribuições de sua responsabilidade:

1. Responder por todas as atividades pedagógico-didáticas e curriculares da escola e pelo acompanhamento das atividades de sala de aula, visando a níveis satisfatórios de qualidade cognitiva e operativa do processo de ensino e aprendizagem.
2. Supervisionar a elaboração de diagnósticos e projetos para a elaboração do projeto pedagógico-curricular da escola e de outros planos e projetos.
3. Propor a discussão, junto ao corpo docente, do projeto pedagógico-curricular da unidade escolar.
4. Orientar a organização curricular e o desenvolvimento do currículo, incluindo a assistência direta aos professores na elaboração dos planos de ensino, escolha de livros didáticos, práticas de avaliação da aprendizagem.
5. Prestar assistência pedagógico-didática direta aos professores, acompanhar e supervisionar suas atividades tais como: desenvolvimento dos planos de ensino, adequação dos conteúdos, desenvolvimento de competências metodológicas, práticas avaliativas, gestão da classe, orientação da aprendizagem, diagnósticos de dificuldades, etc.
6. Coordenar reuniões pedagógicas e entrevistas com professores visando a promover inter-relação horizontal e vertical entre disciplinas, estimular a realização de projetos conjuntos entre professores, diagnosticar problemas de ensino e aprendizagem e adotar medidas pedagógicas preventivas, adequar conteúdos, metodologias e práticas avaliativas.
7. Organizar as turmas de alunos, designar professores para as turmas, elaborar o horário escolar, planejar e coordenar o Conselho de Classe.
8. Propor e coordenar atividades de formação continuada e de desenvolvimento profissional dos professores.
9. Elaborar e executar programas e atividades com pais e comunidade, especialmente de cunho científico e cultural.

10. Acompanhar o processo de avaliação da aprendizagem (procedimentos, resultados, formas de superação de problemas etc.).
11. Cuidar da avaliação processual do corpo docente.
12. Acompanhar e avaliar o desenvolvimento do plano pedagógico- curricular e dos planos de ensino e outras formas de avaliação institucional. (LIBÂNEO, 2004, p. 219-221)

Toda escola precisa iluminar seu cotidiano por intermédio de um conjunto de princípios que identifica, orienta e normatiza a prática pedagógica. Esse conjunto de princípios é conhecido como Projeto Político-Pedagógico (PPP), documento que compreende a escola como um todo. Nele devem constar, entre outros elementos, as prioridades, as metas de aprendizagem, as quais precisam ser definidas por toda a comunidade escolar, além de indicar o que deve ser feito para alcançá-las e como avaliar o próprio desempenho.

De acordo com Veiga (2004, p. 13),

o projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade [...] Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.

Por meio do olhar de Veiga (2004), compreendemos que o PPP é o documento-base no qual encontramos a filosofia, as concepções de educação, de homem e de sociedade discutidas pela comunidade escolar que devem ser empregadas para uma gestão democrática. Para isso, ele deve ser resultado de uma reflexão conjunta sobre os aspectos relevantes que deveriam compor o documento.

Vasconcellos (2007, p. 87) define positivamente a função do coordenador ao apontar a amplitude em seu campo de atuação e pontua sobre a essência de seu papel:

A coordenação pedagógica é a articuladora do Projeto Político Pedagógico da instituição no campo pedagógico, organizando a reflexão, a participação e os meios para a concretização do mesmo de tal forma que a escola possa cumprir sua tarefa de propiciar que todos os alunos aprendam e se desenvolvam como seres humanos plenos, partindo do pressuposto de que todos têm direito e são capazes de aprender.

A realidade, muitas vezes, demonstra que os CP das escolas do campo e das turmas multisseriadas cumprem funções inerentes a outros cargos. Por exemplo: são chamados para resolver estranhamentos entre os alunos, nos casos de indisciplina não resolvidas pelo professor. Toda vez que é chamado a cumprir um papel que não é seu, esse profissional distancia-se da ação pedagógica que é seu fazer.

Há ainda uma situação recorrente no município de Cordeiros: na ausência, falta ou licença médica de professor regente, não existe professor substituto, e quem assume a turma, concomitantemente ao cumprimento das obrigações inerentes a sua função, é o CP. Além disso, há toda uma demanda de emergências cotidianamente presentes na escola. Essa sobrecarga acarreta cansaço e desânimo em relação ao desempenho da função.

Vale a pena enfatizarmos que, assim como qualquer atividade humana, a atividade coordenadora não é neutra, mas é uma função carregada de princípios, valores e ideologias que convergem a um processo de conservação ou de transformação da prática educativa e a uma visão mais ampla das próprias condições sociais.

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 (repetência ou aprovação sem apropriação do saber), a discriminação social na e através da escola, etc. (VASCONCELLOS, 2013, p. 89)

Fica explícita a função precípua do coordenador de mediar essa passagem ou elevação de consciência, favorecendo o despertar crítico do professor/educador em escolas do campo para sua prática educativa em turmas multisseriadas, o que transcende uma função pedagógica, perpassando por uma intrinsecamente social, humana e cidadã. No entanto, para que ocorra a promoção desse “despertar” e da concretização dessa função nesse patamar, o coordenador deverá se posicionar no combate à reprodução da ideologia dominante, do autoritarismo, do conhecimento desvinculado da realidade, da evasão, da lógica classificatória e excludente, da discriminação.

A ação da coordenação pedagógica das escolas do campo e das turmas multisseriadas, enquanto auxiliadora do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, busca planejar suas ações, com vistas a proporcionar que os educadores mediem o crescimento social, afetivo e cognitivo dos educandos, por meio de estudos individuais e coletivos. Precisa oferecer trocas constantes de informações com os professores, especialmente, por meio de material de apoio e uso pedagógico, a fim de que estes possam utilizá-los em suas aulas.

O Regimento das escolas de Cordeiros, no Artigo 27, elenca as principais atribuições que o CP deve exercer em seu ambiente de trabalho:

- I – Promover a coordenação, acompanhamento das atividades curriculares da Unidade de Ensino, tendo em vista o Projeto Político Pedagógico da Escola, o Plano de Aula, os Planos Anuais, além de Planos de Trabalho expressos através de projetos específicos, os Planos de Recuperação e de Adaptação;
- II – Prestar assistência pedagógica aos professores, visando atingir a unidade de planejamento e a eficácia de sua execução e avaliação, bem como proceder na sua reformulação, se necessário;
- III – Realizar o levantamento de interesse dos professores para a programação de cursos de aperfeiçoamento e atualização a serem promovidos pela Escola ou por outras entidades;

- IV – Propor técnicas e procedimentos de sistemáticas de avaliação, seleção e fornecimento de materiais didáticos, estabelecimento da organização das atividades que melhor conduzam a consecução dos objetivos da Escola;
- V – Acompanhar o processo de avaliação do rendimento escolar, por meio das avaliações internas e externas;
- VI – Realizar atividades de integração escola/família/comunidade;
- VII – Propor, em articulação com a Direção, a implantação de medidas e ações que contribuam para promover a melhoria da qualidade de ensino e o sucesso escolar dos alunos;
- VIII – Acompanhar o funcionamento dos serviços auxiliares de estreita relação com a aprendizagem: Salas de Leitura, Laboratórios de Informática, dentre outros;
- IX – Implementar, avaliar, coordenar e planejar o desenvolvimento de projetos pedagógicos e instrucionais nas modalidades de ensino presencial ou à distância, aplicando metodologias e técnicas para facilitar o processo de ensino e aprendizagem;
- X – Acompanhar e avaliar os processos educacionais;
- XI – Acompanhar e orientar os Horários de Trabalhos Pedagógicos Coletivos (HTPC) e Horários de Trabalhos Pedagógicos Individuais (HTPI);
- XII – Viabilizar o trabalho coletivo, criando e organizando mecanismos de participação em programas e projetos educacionais;
- XIII – Facilitar o processo comunicativo entre a comunidade escolar e as associações a ela vinculadas;
- XIV – Fornecer dados e prestar informações necessárias à melhoria da qualidade dos serviços prestados pela Instituição de Ensino;
- XV – Contribuir para o cumprimento de metas da Unidade de Ensino a que estiver vinculado;
- XVI – Exercer atribuições que lhe forem deferidas em normas, regulamentos, instruções e manuais de serviço;
- XVII – Executar outras tarefas da mesma natureza e grau de complexidade. (CORDEIROS, 2019, p. 18-19)

Além disso, o mesmo artigo contém um parágrafo único que determina que

é atribuição do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) realizar acompanhamento sistemático em sala de aula, com objetivos e

conteúdo da observação devidamente definidos com a equipe, promovendo com o docente uma discussão ética e individual sobre a prática observada. (CORDEIROS, 2019, p. 19)

No que tange à função do CP, este deve estar aberto às inovações da atualidade, exercer a liderança pedagógica e garantir, no espaço escolar, o cumprimento das leis que regem a Educação. Além disso, ele deve atentar para as particularidades existentes em cada região do município, levando em consideração as diferentes culturas.

### **5.3 A identidade do Coordenador Pedagógico**

A função de CP na cidade Cordeiros foi criada em um momento de reformas na estrutura administrativa das escolas da rede municipal. Porém, o papel do CP dentro da escola nem sempre é bem delimitado. Muitos acham que o cargo do coordenador é auxiliar o diretor nas questões burocráticas. Outros acreditam que cabe a ele resolver os problemas disciplinares dos alunos. Seu papel, muitas vezes, é ocupado por outras funções.

Por isso, é importante entender que certa angústia acompanha as experiências singulares e, muitas vezes, isoladas do coordenador. Essa é uma função que ainda não possui um pleno reconhecimento por parte de todos na escola, por isso mesmo há um processo de conquista constante no fazer desse profissional.

Para Dubar (2005, p. 135), “a identidade nunca é dada, ela é sempre construída e deverá ser (re)construída em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos duradoura.” As identidades são fabricadas por intermédio da marcação da diferença. Essa marcação ocorre tanto por sistemas simbólicos quanto por formas de exclusão social. Os sujeitos no espaço escolar, no qual essas diferenças são marcadas e em alguns momentos excluídas, criam uma trama própria de inter-relações, fazendo da escola uma permanente construção social, pois, no espaço escolar, o sujeito também tem sua identidade constituída na pluralidade de fatores presentes no meio, no cotidiano.

É nesse espaço que o coordenador, na cidade de Cordeiros, constrói sua identidade em face de sua história como docente. Ele, antes de qualquer coisa, é professor. Para Garcia, Hipólito e Vieira (2005), é diante da habilidade docente que o coordenador constitui sua identidade, negociada entre as várias representações entretecidas nas relações dentro do cotidiano escolar.

Em sua prática cotidiana, o coordenador assume o “discurso da Secretaria” com seu grupo. Mate (2006) sinaliza o aspecto do território no desempenho da função de CP, realizado no contexto de aprendizagem local com perguntas e busca de respostas a situações-problema para os desafios do cotidiano. Dessa forma, diariamente, o coordenador precisa ser flexível, buscar atualização e renovação, procurando integrar o coletivo, analisar os casos e refletir sobre eles, além de estudar temas por observação, entrevistas e reuniões. Com um encaminhamento dinâmico, alcança a mediação necessária e responsável pela ação pedagógica.

Aprender a ser coordenador e reconhecer-se como tal é um desafio para esse profissional da escola contemporânea, pois implica vivenciar as diversidades de cada escola e refletir sobre a prática pedagógica, de modo a perceber-se como um formador em processo. De acordo com Canen e Xavier (2005), o CP, como mediador da construção e reconstrução identitária de seu grupo, deve ter em vista as representações e os saberes desenvolvidos pelos docentes em seu cotidiano escolar, de forma que os incorpore às iniciativas de ruptura com a homogeneização cultural e com todos os demais processos de discriminação social, cultural, ideológica, religiosa etc.

#### **5.4 A atuação do Coordenador Pedagógico na formação continuada**

A tarefa do coordenador é fazer com que os professores se aprimorem na prática de sala de aula para que os alunos aprendam sempre. Para isso, ele só tem um caminho: realizar a formação continuada dos docentes da escola.

Há quem acredite que ensinar é uma vocação; por isso, o “dom” nasceria com a pessoa. Outros afirmam que o docente aprende por tentativa e erro, acumulando experiências de sala de aula. Ainda existem os que defendem que o domínio do como ensinar vem da mera reprodução de roteiros prontos de aulas e de atividades.

Para bem cumprir a função, o professor deve estar sempre atualizado (o que significa estudar muito) com as didáticas específicas – compostas pelos saberes sobre os conteúdos, pela forma de ensinar cada um deles e pela maneira como as crianças aprendem. Para a formação contínua se efetivar no âmbito das mudanças nas práticas docentes, de modo que se alcance resultados satisfatórios, devemos partir do pressuposto de que o ponto central é a formação do professor, considerando as condições estruturais e pedagógicas. O primeiro passo nesse sentido é a presença de um profissional que se coloca como intermediador desse processo formativo: o CP.

Assim, é intrínseca a sua atuação a atividade de auxiliar os professores em serviço. É óbvio que isso se concretizará partindo da ideia de que esse profissional tem sua ação norteadora por um compromisso ético, que visa à formação humana numa perspectiva transformadora, isto é, na “construção de um sujeito analítico, crítico, protagonista da construção de uma sociedade justa e democrática.” (ORSOLON, 2000, p. 18). Ademais, faz-se necessário o rompimento das imagens negativas do coordenador, fruto da visão supervisora, para o estabelecimento de uma figura de colaborador na prática educativa, o qual deve conquistar autoridade (e não autoritarismo) pela competência, e não pela imposição. Tendo em vista essa indissociabilidade, Garrido (2006) pontua que a atuação do coordenador deverá ser desenvolvida em três dimensões – formadora, articuladora e transformadora –, em função das quais pontuaremos alguns desafios desse profissional.

Por fim, uma possibilidade não menos importante é a reconstrução/ressignificação das práticas educativas que visam à mudança de ações desenvolvidas pelo docente que não correspondem mais às necessidades e

às configurações atuais. Nessa perspectiva, o coordenador deverá inquietar os professores, no sentido de provocar a análise dessas mudanças e perceber como elas têm se processado, sobretudo pela reflexão. Essa é uma dinâmica intrínseca a esse processo de inúmeras rupturas e construções.

Mudar práticas significa reconhecer limites e deficiências no próprio trabalho. Significa lançar olhares questionadores e de estranhamento para práticas que nos são tão familiares que parecem verdadeiras, evidentes ou impossíveis de serem modificadas. [...] implica o enfrentamento inevitável e delicado de conflitos entre os participantes (professores, alunos, pais e a hierarquia do sistema escolar), originados de diferentes visões de mundo, valores, expectativas e interesses diferentes. Mudar práticas implica mudanças nas formas de relacionamento entre os participantes e isso, pode gerar desestabilidade na estrutura de poder, riscos de novos conflitos, desgastes e frustração para a comunidade escolar. Mudar práticas pedagógicas significa empreender mudanças em toda cultura organizacional. (GARRIDO, 2006, p. 10)

A afirmação de Garrido (2006) abrange mudanças em toda a instituição, no relacionamento interpessoal, na cultura organizacional e, principalmente, nas práticas educativas. Essas transformações serão efetivadas a partir da relação entre teoria e prática para a solução dos problemas presentes nas práticas cotidianas e a partir da análise crítica dos contextos sociais e educacionais nos quais os docentes estão inseridos.

## **6 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES, APRESENTAÇÃO E APRECIÇÃO DOS DADOS EMPÍRICOS DA PESQUISA**

Este capítulo versa sobre os conteúdos das entrevistas realizadas com quatro coordenadoras e seis professores da rede municipal de Cordeiros. Destacamos a importância das informações prestadas pelos participantes deste estudo. Os depoimentos foram fundamentais para a compreensão sobre a atuação da coordenação pedagógica nas turmas multisseriadas das escolas do campo no município de Cordeiros. As informações obtidas foram estruturadas em três blocos temáticos, a saber: 1) caracterização do município; 2) atuação do CP e dos professores nas turmas multisseriadas das escolas do campo; 3) apresentação e apreciação dos dados empíricos.

### **6.1 Caracterização do município pesquisado: Cordeiros/Bahia**

Para esta pesquisa, elegemos o município baiano Cordeiros, situado na região da Serra Geral, a 647 km da capital, Salvador. Ele localiza-se na região Sudoeste do estado da Bahia. A rodovia BA-148 é a principal via de acesso ao município. Este tem apenas o Povoado de Alvorada. Limita-se com Condeúba, Piripá e Norte de Minas Gerais, a 32 km de São João

do Paraíso. A emancipação dessa cidade ocorreu em 28 de dezembro de 1961, seus nativos são chamados cordeirenses.

Figura 3 – Limites do município



Fonte: Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (2013).

A cidade está localizada entre as coordenadas aproximadas de latitude - 15°02'19'' e longitude 41°56'05'', a uma altura média de 710 m acima do nível do mar. Sua área é de 535,5 km<sup>2</sup>. Sua tipologia climática é subúmido a seco, sua temperatura média anual é 22,1°C. A cidade inclui-se na região semiárida. O período chuvoso compreende os meses de outubro a março, com pluviosidade anual de 863,6 mm.

De acordo com o Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010), a população total de Cordeiros é de



8.168 habitantes. Atualmente a estimativa é que o município possua uma população de aproximadamente 8.614 habitantes (IBGE<sup>6</sup>).

**Tabela 6 – População de Cordeiros**

Ano	Total de homens	Total de mulheres	Urbana	Rural	Total
2000	4.066	4.127	2.100	6.093	8.193
2010	4.048	4.120	2.551	5.618	8.168

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2021a).

Como é possível observar na Tabela 6, a maior parte da população de Cordeiros encontra-se na zona rural. Em 2000, com um total de 8.193 habitantes, a população rural era de 6.093 (74,37%). Já em 2010, a população cordeirense sofreu uma pequena diminuição, caindo para 8.168. Desse último número, a população urbana teve um aumento de 451 habitantes. Se observarmos a taxa de urbanização dos 2 períodos, fica claro que ocorreu um aumento da população em 2010, evidenciando uma migração da zona rural para a zona urbana; ainda assim, a maioria da população do município concentra-se no meio rural e possui uma área de 554 km<sup>2</sup>.

## **6.2 Apresentação e apreciação dos dados empíricos das coordenadoras sobre a atuação do CP nas turmas multisseriadas das escolas do campo**

Partimos da análise dos dados coletados em campo para evidenciar as oito categorias empíricas, sendo quatro referentes às coordenadoras e quatro vinculadas aos professores. O conteúdo analisado parte da perspectiva dos relatos de experiências por meio de depoimentos dos participantes que se dispuseram a colaborar com esses estudos. De forma introdutória, as categorias serão destacadas no Quadro 14, porém descritas com o detalhamento das falas e a análise.

<sup>6</sup> População estimada pelo IBGE, conforme relatório *Estimativas da população residente no Brasil e unidades da federação*, com data de referência em 1º de julho de 2021 (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2021b).

**Quadro 14** – Categorias empíricas/Entrevista com os coordenadores

<b>Coordenadora pedagógica</b>	- Orientadora - Formadora - Articuladora
<b>Práticas</b>	- Coordenadora pedagógica
<b>Relação</b>	- Docentes - Coordenadora pedagógica
<b>Desafios</b>	- Coordenadoras pedagógicas - Turmas multisseriadas - Escolas do Campo

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Apresentamos no Quadro 14 as quatro categorias referentes às coordenadoras. Começamos o desenvolvimento da análise pela primeira delas.

### 6.2.1 A Coordenadora Pedagógica como orientadora, formadora, articuladora

Ao longo do tempo, a coordenação pedagógica passou por grandes mudanças. Anteriormente, como vimos, era tida como uma mera função controladora para os professores. Hoje, é uma importante aliada para os profissionais de sala de aula, pois a essa profissão compete diversas responsabilidades, contudo, todas interligadas ao PPP, principal documento norteador do trabalho pedagógico das escolas.

Vale ressaltar que a LDBEN, que norteia a educação no Brasil desde 1996, foi um grande avanço para o CP ao criar critérios básicos para a função. Em Cordeiros, temos o Edital n.º 01/2013 do concurso público para o cargo de professor pedagogo da rede municipal, direcionado pela LBDEN. No Título VI, esta última descreve as diretrizes para os profissionais de educação. No Artigo 64, orienta como deve ser a formação desse profissional:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional

para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996)

De acordo com o referido artigo da lei, o CP, para ser empossado e exercer a função, precisa ter graduação em Pedagogia e ser formado em outras áreas correlacionadas, além de ter um curso de especialização em Coordenação Pedagógica. Ademais, existe a preocupação com a experiência docente para assumir tais funções, “a experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.” (BRASIL, 1996).

No Artigo 67, § 2º, da LDBEN, a expressão *coordenação* aparece uma única vez, ao determinar que

são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em Educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de Educação Básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico. (BRASIL, 1996)

A exigência da formação em cursos de graduação ou pós-graduação em Pedagogia, acompanhada da experiência de docência, proporcionou ao CP atribuições mais próximas à gestão da aprendizagem. Ademais, a profissão não possui nenhum tipo de conselho regulamentar, o que prejudica seu reconhecimento, bem como a busca pelos direitos e a mobilização para evitar desvios de funções.

É intrigante perceber que as atribuições legais competentes ao CP dependem das secretarias estaduais ou municipais. E, muitas vezes, elas estabelecem vários afazeres que acabam dificultando ainda mais a demarcação do espaço de atuação do CP.

Para esse profissional, atribui-se diversas responsabilidades, mas todas interligadas ao principal documento norteador do pedagógico escolar, o PPP. É uma profissão recente para o cenário brasileiro e é preciso uma especificação e uma solidez na definição da profissão. É possível constatar nos textos documentais e na literatura acadêmica atuais, referentes à temática da coordenação pedagógica, as principais atribuições do coordenador: articulação e mediação. No contexto escolar, o CP exerce uma função de destaque, uma vez que atua como mediador entre o currículo e os professores, bem como entre pais de alunos e corpo docente.

Sua atuação mediadora torna-o capaz de revelar os significados das propostas curriculares e articulá-las com os professores. Logo, esse profissional pode viabilizar o trabalho dos professores de acordo com as diretrizes pedagógicas da escola.

Ao serem questionadas sobre o que é ser Coordenador Pedagógico, as coordenadoras participantes deste estudo passaram a enumerar algumas características deste profissional: “É ser líder da aprendizagem” (COORDENADORA 1). Para a Coordenadora 2, “é ser um profissional que auxilia os professores em suas atividades de planejamento, ter um bom relacionamento com a direção, pais e alunos.” É um orientador para o professor, vem para somar ao trabalho do docente (COORDENADORA 3). Por fim, para a Coordenadora 4, “é ser formador e articulador das práticas pedagógicas, criando um elo entre o currículo e os professores, bem como entre pais, alunos e professores.”

As participantes da pesquisa conceituam o CP como um mediador, orientador e formador do trabalho pedagógico. Almeida (2018, p. 24) destaca que esse profissional é

[...] um mediador, no sentido de revelar/desvelar os significados das propostas curriculares, para que os professores elaborem seus próprios sentidos, deixando de conjugar o verbo cumprir obrigações curriculares e passando a conjugar os verbos aceitar trabalhar, operacionalizar determinadas propostas, porque estas

estão de acordo com suas crenças e compromissos sobre a escola e o aluno – e rejeitar as que lhe parecem inadequadas como propostas de trabalho para aqueles alunos, aquela escola, aquele momento histórico.

Para Vasconcelos (2002, p. 84), o CP é “o medidor da construção e o estabelecimento de relações entre todos os grupos que desempenham o fazer pedagógico, refletindo e construindo ações coletivas.” Já na visão de Libâneo (2017, p. 180), representa o “[...] sujeito responsável pela viabilização, integração e articulação, do trabalho pedagógico-didático em ligação direta com os professores, em função da qualidade do ensino.” Ao descrever o CP, Libâneo (2017) reafirma o caráter estritamente pedagógico relacionado a sua atuação, assim enfatiza a repulsa ao formato burocrático e administrativo que Vasconcellos (2002) nos retratou.

Essa atuação formadora, articuladora e transformadora não é fácil. Como não há fórmulas prontas a serem reproduzidas, é necessário buscar soluções adequadas a cada realidade.

### **6.2.2 As práticas das Coordenadoras Pedagógicas nas escolas do campo**

O CP se encontra imerso em um contexto de muitas atribuições. Isso afeta sua atuação diante dos diversos profissionais que se relacionam com esse especialista. Cristov (2008, p. 37) alerta que as várias atribuições exercidas pelo CP no cotidiano escolar impedem que ele se perceba como formador de professores, atribuição relegada a terceiros em muitas escolas.

Ao serem questionados sobre quais atividades o CP desenvolve na escola de atuação, as coordenadoras responderam:

Formação de professores, orientação e acompanhamento dos planos e planejamentos, acompanhamento dos resultados das aprendizagens dos alunos por meio das avaliações internas e externas e avaliar o cumprimento das metas do Projeto

Político Pedagógico – PPP e realizar adequações necessárias.  
(COORDENADORA 1)

Orientar os professores, preparar sugestões de atividades, observar o professor em sala de aula, elaborar projetos, participar de planejamentos individuais e coletivos com estudo e formações sugerindo estratégia de ensino dentre outros.  
(COORDENADORA 3)

Estudos e formações com professores, sugestões metodológicas e atividades pedagógicas, acompanhar frequência e desenvolvimento dos alunos, comunicação com as famílias, acompanhamento de planejamentos individuais e coletivos, substituição de professores e confecção de painéis. (COORDENADORA 4)

Sobre as atividades que as coordenadoras desempenham nas escolas, é possível perceber que todas abordam a formação de professores e o acompanhamento dos planejamentos individuais e coletivos. As atividades desenvolvidas pelo CP devem ser bem direcionadas, requerendo desse profissional amparo no conhecimento científico e atualizado para que se possa passar confiança aos colegas professores na condução e orientação de seu grupo de docentes e das atividades pedagógicas de sua escola. É imprescindível que o coordenador saiba coordenar, cobrar e incentivar para que os professores realizem a docência com dedicação e responsabilidade na formação dos sujeitos-alunos.

Esse compromisso vai além do planejamento com os professores, abrangendo a comunidade e a vida do aluno, além do cotidiano no qual estão inseridos. Tal dinâmica refere-se a um compromisso sócio-político que reflete na aprendizagem significativa do aluno.

Nessa perspectiva, assim como qualquer atividade humana, a atividade do coordenador não é neutra, mas sim repleta de princípios, valores e ideologias que concorrem a um processo de preservação ou de transformação da prática educativa e, em uma visão mais ampla, das próprias condições sociais. A cada dia, ela conquista mais relevância e espaço no âmbito educacional. A participação do coordenador no

desenvolvimento do profissional docente deixa subentendidas condições subjetivas e objetivas de trabalho, como salienta Fusari (1997, p. 171):

A formação contínua na escola e fora dela depende, como dissemos, das condições de trabalho oferecidas aos educadores, mas depende também das atitudes destes diante de seu desenvolvimento profissional [...]. Cada educador é responsável por seu processo de desenvolvimento profissional; cabe a ele o direcionamento, o discernimento e a decisão de que caminhos percorrer.

Assim, a articulação para a estruturação de momentos formativos constitui uma das primordiais funções do CP. Ou melhor, esse profissional dá apoio na organização pedagógica dos docentes, de forma a contribuir para o desenvolvimento do professor e, conseqüentemente, ajudar na melhoria das aprendizagens.

A luta do CP para conquistar seu espaço para a melhoria da qualidade do ensino perpassou um longo prazo, precisamente porque as mudanças na educação necessitam de tempo para acontecer. De acordo com Elza Garrido (2008), a educação não é algo que se muda de uma hora para outra. Essa transformação requer tempo; um tempo para desconstruir, muitas vezes, o que já era rotina diária, surgindo a necessidade de o educador refletir sobre sua *práxis* para que atinja um grau de desequilíbrio e se desaproprie de si mesmo para compreender o outro em sua totalidade. Segundo a autora, “mudar práticas implica o enfrentamento inevitável e delicado de conflitos entre os participantes.” (GARRIDO, 2008, p. 10).

Contudo, é possível observar, na resposta da Coordenadora 4, que ela desempenha algumas atividades que não fazem parte de sua função, como “substituição de professores e confecção de painéis”. Outra ponderação importante a se fazer é sobre a observação em sala de aula, que não foi mencionada por nenhuma das coordenadoras entrevistadas. Essa prática é um dos procedimentos mais delicados para o método de formação individual, por introduzir o formador no espaço da sala aula.

Francisco Imbernón (2010, p. 32-33) aponta a importância desse momento de formação, que é tão rico:

A observação e a valorização do ensino facilitam aos professores a obtenção de dados sobre os quais possam refletir e analisar, a fim de favorecer a aprendizagem dos alunos. A reflexão prática pode melhorar com a observação de outros sobretudo porque a docência ainda é uma profissão isolada [...]. Ter o ponto de vista de outras pessoas dá ao professor uma perspectiva diferente de como ele ou ela atua com os alunos.

No momento em que o docente compreende e aceita a relevância de um *feedback* de sua aula, ele entende e realiza seu processo de ação-reflexão-ação. Embora produtivas, as observações são delicadas e exigem que o formador tome algumas ponderações antes de realizá-las. Imbernón (2010) aponta alguns pontos a serem feitos antes da observação, como realizar uma reunião para estabelecer a situação problemática a ser revisada, estabelecer o sistema de observação que será utilizado e fazer uma previsão dos problemas que possam surgir. É imprescindível ressaltar que esse método de formação individual não se dá isoladamente, ele tem que estar de acordo com o contexto da escola. Além disso, o formador deve conhecer o ambiente a ser observado.

Indagadas sobre como são desenvolvidas as reuniões de Atividade Complementar (AC) realizadas na escola em que trabalham e qual sua participação no planejamento dos docentes, as coordenadoras afirmaram:

São realizadas no ambiente escolar um lugar propício por fazer parte da rotina dos professores. As reuniões são quinzenais, com a presença da direção escolar e professores, é feita a pauta dos assuntos a serem tratados, porém pode ter mudanças e sugestões. Na AC também acontece a formação continuada com professores. (COORDENADORA 2)

Nos reunimos a cada quinze dias, sempre fazemos uma acolhida, após formação com os professores, comunicados importantes e por fim o planejamento onde oriento os docentes conforme a



coordenação geral e o PPP da escola nos direcionam, tiro dúvidas, dou sugestões dentre outras. (COORDENADORA 3)

As reuniões acontecem quinzenalmente, realizamos formações para os professores dos temas relacionados ao contexto, planejamento individual, articulação das ações coletivas da escola. Todos esses momentos acontecem sob orientação e supervisão da coordenadora pedagógica. (COORDENADORA 4)

Reuniões pedagógicas, Horário de Trabalho Coletivo Pedagógico (HTCP), Atividade da Complementar (AC), são terminologias utilizadas para os momentos de formação em serviço. De acordo as participantes da pesquisa, esses momentos acontecem quinzenalmente. Outro questionamento que apresentamos foi: “Quais as funções que não devem ser atribuídas ao CP?” A essa pergunta, obtivemos as seguintes respostas:

Xerocar atividades para professores, fazer cartazes e ornamentações da escola, atender pais mesmo que não trata de assuntos referentes a aprendizagem do filho. (COORDENADORA 1)

Substituir professores que faltam, planejar aulas para professores, fiscalizar entradas e saídas dos alunos, dar aulas de reforço, controlar materiais, resolver conflitos dentro da sala de aula. (COORDENADORA 2)

Os trabalhos da direção e secretaria da escola, substituição de professores. (COORDENADORA 3)

Substituição de professores, confecção de painéis, serviços de secretaria e direção. (COORDENADORA 4)

De acordo com os depoimentos das CP, suas atribuições específicas, em Cordeiros, vêm sofrendo alterações e reformulações. Sobre isso, deparamo-nos com Vasconcellos (2009) ao evidenciar que as incertezas e constantes mudanças nas atribuições dos CP produzem uma impressão de desqualificação a esse sujeito, pois as normatizações são pouco claras para sua atuação. Isso reflete essa volatilidade em sua constituição identitária perante os demais profissionais que os acompanham no cotidiano escolar,

fazendo com que o próprio CP não se perceba pertencente a nenhum grupo na organização do trabalho pedagógico da escola.

A função do CP, historicamente, é recente no contexto educativo brasileiro (MATE, 2006). Resquícios de controle e de fiscalização do trabalho docente ainda perduram, e as condições atuais de aumento das atribuições docentes e dos coordenadores mostram, por um lado, a vulnerabilidade na constituição de uma identidade formativa e, por outro, os reflexos nos ambientes escolares das ações que ajustam o quadro de reformulação produtiva do capital. Isso acaba por imputar novas funções aos trabalhadores e, por conseguinte, por ocasionar a desvalorização do trabalho e o acúmulo crescente de tarefas. Segundo Marx (1974, p. 457),

com a valorização do mundo das coisas aumenta a proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria. [...] o seu produto se lhe defronta como um ser estranho com um poder independente do produtor. O produto do trabalho que se fixou num objeto, fez-se coisa, é a objetivação do trabalho. A efetivação do trabalho, a objetivação como perda do objeto e a servidão ao objeto, a apropriação como estranhamento, como alienação.

O papel do CP, uma vez consolidado, pode influenciar o trabalho docente e contribuir com ele. No entanto, enfatizamos o conceito de trabalho defendido por Antunes (2009, p. 139), que, ao se fundamentar em Lukács, afirma que

somente o trabalho tem na sua natureza ontológica um caráter claramente transitório. Ele é em sua natureza uma inter-relação entre homem (sociedade) e natureza, tanto com a natureza inorgânica [...], quanto com a orgânica, inter-relação [...] que se caracteriza acima de tudo pela passagem do homem que trabalha, partindo do ser puramente biológico ao ser social. Todas as determinações [...] estão contidas *in nuce* no trabalho. O trabalho, portanto, pode ser visto como um fenômeno originário, como modelo, plataforma do ser social [...].

Diante do exposto, compreender o trabalho para além do emprego ou capital é condição para que os indivíduos se apropriem das dimensões ontológica e histórica das relações sociais, tendo em mente a percepção dos sentidos e dos fundamentos da atividade laboral. O trabalho, como categoria fundamental do ser social, torna-se indispensável para que se compreenda todo o processo de formação da sociedade, em que o aspecto central é experimentar a ocupação em suas diversas dimensões.

### 6.2.3 A relação entre coordenadoras e docentes das escolas do campo

O CP trabalha diretamente com os professores. Ele se envolve com a formação docente, a orientação nos planejamentos, a discussão sobre encaminhamentos da prática, o acompanhamento das aprendizagens dos discentes e muitas outras atividades. Diante de tanto trabalho, ele poderá se tornar bem mais eficiente se a relação com os professores for de respeito, apoio, reconhecimento e cumplicidade.

No que se refere à relação *coordenador-professor*, as coordenadoras foram questionadas sobre como a equipe de docentes se mostra diante do trabalho da coordenação pedagógica na escola do campo. Eis algumas das respostas obtidas:

Sim. Uma equipe colaborativa que estão sempre dispostas a trabalhar em equipe com respeito e cumplicidade. (COORDENADORA 2)

Os docentes demonstram muito satisfeitos com o trabalho, sempre fazem elogios e ressaltam a minha importância na escola para eles. (COORDENADORA 3)

Sim. Sempre demonstraram satisfação pela minha atuação. Sentem-se confortáveis em buscar ajuda e compartilhar experiências. (COORDENADORA 4)

Enxergar o CP como parceiro, leva-nos a compreender uma relação de igualdade, em que não há hierarquia entre coordenação, direção,

professores e alunos. Existe um diálogo permanente visando à efetivação de uma educação alicerçada em princípios coletivos e propósitos comuns.

Observamos que existe uma boa interação entre professor e coordenador, e isso se constitui como um elemento importante para o sucesso do ensino-aprendizagem na escola. Um espaço acolhedor, em que o outro é respeitado, beneficia tanto os professores que ensinam com mais liberdade e entusiasmo quanto o coordenador no desempenho de seu papel. Com a responsabilidade de auxiliar os docentes a solucionarem problemas imprevistos vivenciados nas práticas cotidianas, o CP necessita estar atento para os vínculos afetivos e para as aprendizagens vivenciadas no interior da escola e trabalhá-las ao longo da formação contínua dos professores. Ao estimular esse tipo de reflexão em equipe, acredita-se que o coordenador oportuniza que o grupo docente expresse dificuldades, troque experiências e busque os meios e as condições pertinentes e significativas para práticas de ensino.

Ademais, Vasconcellos (2007) enfatiza que, na relação entre CP e professor, o ponto de partida é a confiança, mas isso não se conquista com decreto, e sim com o tempo. Desse modo, a parceria entre coordenador e docente precisa se embasar em um vínculo de confiança e respeito mútuo, com o intuito de não cometer julgamentos e críticas que em nada contribuem para a construção de um projeto educativo.

Se nós não conseguirmos um grau mínimo de empatia [...], se logo partimos para juízo moral do professor, estaremos estabelecendo uma ruptura no relacionamento pela colocação do estigma: o professor é autoritário, é descompromissado, etc., ao invés de buscar compreender, entender que ele eventualmente está sendo, está tendo algumas práticas autoritárias. Criticamos o professor que rotula o aluno e, de repente, podemos estar agindo de forma semelhante com ele [...]. (VASCONCELLOS, 2007, p. 91)

Sem a intenção de definir um perfil de coordenação pedagógica, mas sim de refletir sobre características importantes para ser um CP hoje, Vasconcellos (2007) aponta a sensibilidade como uma grande virtude

para o exercício da função supervisora. A sensibilidade promoverá a capacidade de estar aberto, de ver o outro, de reconhecer suas demandas, suas lacunas, seu potencial.

#### **6.2.4 Os desafios das Coordenadoras Pedagógicas nas turmas multisseriadas das escolas do campo**

A importância do CP no contexto educacional é inegável, muito embora suas funções, diversas vezes, fiquem perdidas em meio a tantos objetivos a serem cumpridos. Nessa perspectiva, o coordenador tem o desafio de construir seu perfil profissional, demarcar seu espaço de atuação, ressignificando sua prática, extrapolando, assim, o caráter fragmentado de sua função, fortalecendo sua autonomia e colaborando com a formação do grupo. Ou seja, deve construir uma identidade.

Quando questionadas sobre os principais problemas que enfrentam ao trabalhar na coordenação pedagógica da escola do campo, as entrevistadas relataram:

Não ter pessoa suficiente na escola e dessa forma ter que fazer atividades que não são funções do Coordenador. (COORDENADORA 1)

Os maiores problemas são as salas de aulas multisseriadas, por falta de alunos suficiente para formar turmas regulares e também ter que ficar muito tempo dentro do transporte escolar, para percorrer uma grande distância para chegar à escola (COORDENADORA 2).

São poucos computadores, então temos que compartilhar os mesmos, não tem uma sala para o coordenador pedagógico pois trabalha junto com a secretaria, os livros didáticos não vêm a quantidade necessária, além de não serem diferenciados do ensino urbano. (COORDENADORA 3)

Falta de um espaço exclusivo para o coordenador pedagógico, pouquíssimos recursos tecnológicos, falta de internet, insuficiência

de livros didáticos, o currículo segue os livros didáticos e os mesmos não são específicos da Educação do Campo. (COORDENADORA 4)

Como visto, são inúmeras as dificuldades pontuadas pelas coordenadoras entrevistadas, desde recursos tecnológicos, como espaço físico, até recursos humanos. No que se refere à infraestrutura das escolas, esse é um problema antigo, que afeta não apenas os CP, mas todos os membros da comunidade escolar. Os depoimentos trazem à tona uma necessidade indiscutível de investimentos na construção e nas reformas das escolas, de forma a se adequarem a suas especificidades. Silva Jr (1997) afirma que o trabalho do CP já se inicia com o problema da não delimitação de seu local de trabalho, geralmente móvel e variável de acordo com as tarefas a desempenhar.

Observamos que as coordenadoras entrevistadas têm conhecimento sobre a função que devem desempenhar e demonstram desejo em cumprir sua função de coordenadora. Contudo, as condições precárias nos espaços onde atuam levam ao desvio de função e ao excesso de trabalho dessas profissionais, que assumem atividades além do que de fato deveriam realizar. Isso porque as redes não dispõem de servidores que poderiam dar suporte às instituições, por exemplo, secretário escolar. Além disso, na visão de Arruda e Colares (2017), a perspectiva do pedagogo “tarefeiro”, “multiuso” e “apagador de incêndios” está presente em muitos espaços escolares, sendo construída a imagem dele como responsável por atender todas as demandas possíveis. Percebemos, como consequência dessa realidade, a precarização do trabalho, pois em suas falas as coordenadoras denunciam uma rotina atribulada, com excesso de tarefas, o que lhes dá a sensação de que a jornada não é suficiente para a realização do trabalho. Com isso, as profissionais levam atividades para casa, atuando em horas não remuneradas.

Na continuidade da entrevista, as coordenadoras falaram dos desafios encontrados nas turmas multisseriadas das escolas do campo:

*Não contar com pessoas de apoio secretário escolar. Neste contexto atual, articular e mediar a formação continuada dos professores buscando alternativas para conciliar as atividades de apoio e formação dos professores, considerando todas as novas exigências educacionais. Gerenciar as dificuldades do dia a dia, ter autonomia para realizar suas funções, contar com o apoio da direção e dos professores para aprimorar os processos pedagógicos. (COORDENADORA 1)*

*Os desafios são muitos e diários, pois são estudantes de diferentes séries e idades. É necessário que [se] faça um planejamento para encontrar a melhor forma de executá-lo. (COORDENADORA 2)*

*Os desafios são que, em uma mesma sala, existem realidades diferentes, o docente tem que atender a necessidade de cada aluno, dinamizando e organizando o seu trabalho de forma que consiga alcançar a todos. (COORDENADORA 3)*

*Dinamizar o trabalho em um espaço com realidades e níveis de ensino diferentes, onde exige atenção exclusiva para garantir os direitos de aprendizagens em cada etapa. (COORDENADORA 4)*

Levando em consideração seu contexto histórico e a importância da atuação do CP, percebemos o difícil desafio que se transformou a ação da coordenação pedagógica na atualidade, em especial, em escolas multisseriadas. É necessário ter clareza das dificuldades da realidade educacional, de modo que se compreenda que esse cargo e o processo educativo são permeados por condicionantes históricos, econômicos e sociais.

Diante do exposto, as coordenadoras denunciam, em suas falas, a falta de estrutura para o trabalho, o que envolve desde a carência de espaços como sala para atuação e material para a realização de propostas, até o excesso de atribuições, o volume de trabalho e a falta de outros profissionais para atuação na escola para dividir as tarefas.

Nas palavras de Franco (2008, p. 128),

*essa tarefa de coordenar o pedagógico não é uma tarefa fácil. É muito complexa porque envolve clareza de posicionamentos políticos, pedagógicos, pessoais e administrativos. Como toda ação pedagógica, esta é uma ação política, ética e comprometida,*

que somente pode frutificar em um ambiente coletivamente engajado com os pressupostos pedagógicos assumidos.

As falas das coordenadoras entrevistadas são semelhantes às afirmações de Azevedo, Leite e Viana (2017). Os autores explicam a distância entre o que propõem teoricamente as legislações e o que vivenciam os coordenadores no cotidiano escolar, dado que estes têm inúmeras tarefas administrativas e burocráticas que acabam por afastá-los de seu foco principal, a prática pedagógica, isso gera insatisfação e empobrecimento do trabalho.

Não há uma receita pronta para solucionar os desafios presentes no dia a dia do CP. Ele precisa direcionar as ações da escola para a integração do ensino e aprendizagem, tomando como base a formação continuada dos professores, buscando alternativas que considerem todas as novas exigências educacionais (OLIVEIRA, 2009, p. 10).

### **6.3 Apresentação e apreciação dos dados empíricos dos professores sobre a atuação das coordenadoras nas turmas multisseriadas das escolas do campo**

Partimos da análise dos dados coletados em campo para evidenciar as quatro categorias empíricas dos professores colaboradores da pesquisa. Estes integram a pesquisa, porque podem, a partir de seus depoimentos, indicar como ocorre o trabalho do CP nas escolas do campo.

**Quadro 15** – Categorias empíricas/questionário com os professores

<b>Dificuldades</b>	<b>Prática pedagógica</b>
<b>Diferença</b>	- Ensino do campo - Escolas urbanas
<b>Cursos de capacitação</b>	- Secretaria de Educação - Educação do Campo
<b>Ações</b>	- Coordenador Pedagógico - Prática do docente

Fonte: Elaborado pela autora (2021).



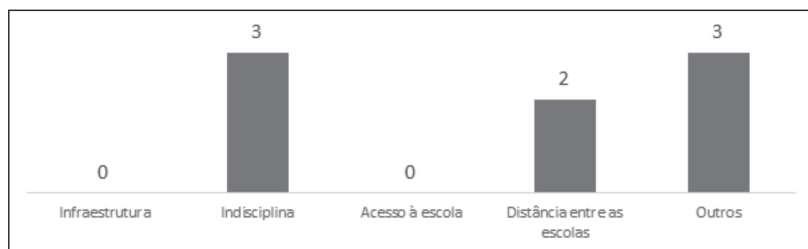
O Quadro 15 mapeia as dificuldades relatadas nas respostas dos docentes às entrevistas e aos questionários. Começamos a analisar esses desafios.

### 6.3.1 Dificuldades enfrentadas pelo docente no exercício da prática pedagógica

Irrefutavelmente, é fundamental acreditar que o modo como o professor instrumentaliza sua prática colabora significativamente para que o processo educativo se estabeleça ou não. Desse modo, as estratégias por ele assumidas são contributos indiscutíveis para conceber possibilidades de práticas pedagógicas à luz de uma educação, de fato, pensada e vivida no campo.

Ao indagar sobre as dificuldades enfrentadas no exercício da prática docente, observamos, conforme o Gráfico 10, que três professores responderam ser a indisciplina, dois alegaram que era a distância entre as escolas e três disseram ser outras dificuldades, mas não citaram quais.

**Gráfico 10** – Dificuldades enfrentadas no exercício da prática pedagógica



Fonte: Entrevista cedida em 11 de janeiro de 2021.

De fato, a indisciplina interfere diretamente na prática pedagógica do professor. Contudo, é preciso investigar as causas dessas atitudes de indisciplina no espaço escolar. Isso porque essa complexa questão pode ser relacionada a vários fatores, que podem passar pela metodologia usada por alguns professores, pela ausência de limites e de regras impostas no

âmbito familiar, pelos valores morais e éticos esquecidos pelos pais na convivência familiar e pela falta de diálogo na família.

Rego (1996, p. 87) relata

Um aluno indisciplinado não é entendido como aquele que questiona, pergunta, se inquieta e se movimenta, mas sim como aquele que não tem limites, que não respeita a opinião e sentimentos alheios, que apresenta dificuldades em entender o ponto de vista do outro e de se autogovernar, que não consegue compartilhar, dialogar e conviver de modo cooperativo com seus pares.

Segundo Vasconcellos (1995, p.63), “a relação entre a escola e a família têm se modificado nas últimas décadas.” A maioria dos pais está transferindo à escola a obrigação de educar seus filhos, ensinar a estes valores, regras e limites. Exime-se, assim, de seus compromissos na educação dos filhos.

Diante desses contextos, notamos que as famílias estão desorientadas, provavelmente não compreendem o quanto o acompanhamento dos pais no processo educacional dos filhos é valioso. É necessário que elas estejam presentes na vida escolar dos filhos, em todo processo de desenvolvimento educacional.

Sobre a questão da distância das escolas, realmente elas são distantes da sede do município, nem todos os professores que atuam nas escolas do campo residem na localidade ou nos arredores, temos professores provenientes de outras localidades ou municípios. A inserção e o conhecimento da realidade da escola e da comunidade repercutem na prática pedagógica, pois esses fatores favorecem o conhecimento dos alunos e do contexto de vida das famílias. Este aspecto é evidenciado no Gráfico 10, visto que dois professores responderam que a distância entre as escolas é uma das dificuldades enfrentadas no exercício da prática pedagógica.

Para Azevedo e Queiroz (2010, p. 45),

o vínculo do professor ao meio em que trabalha é fundamental para a construção de uma identidade de atuação, pois o entendimento

da cultura e da situação enfrentada por aquela comunidade é decisiva. O pertencimento do professor possibilita reconhecer as dimensões cultural e político-pedagógica, conseqüentemente gerando maior envolvimento na aprendizagem.

Conhecemos aqui os principais obstáculos indicados pelos professores que participaram deste estudo. Na seqüência, observaremos o que eles relataram sobre a diferença entre o ensino urbano e o rural.

### **6.3.2 Diferença entre ensino do campo e escolas urbanas**

Muitos aspectos deprimem a qualidade da educação pública brasileira, tanto no meio rural quanto no urbano. Um ponto importante refere-se ao dilema histórico sobre o papel da educação no meio rural: deve-se educar a população do campo para integrá-la à economia de mercado e ao modo de vida urbano ou deve-se educar essa população para favorecer sua permanência no campo? Para Bezerra Neto (2003), esse é um dilema não resolvido. Esse aspecto influencia a proposta pedagógica da Educação do Campo e, por esse motivo, é essencial que se tenha clareza dos propósitos educacionais da escola nesse meio.

Questionamos os entrevistados sobre a diferença entre o ensino do campo e o urbano. Seguem algumas respostas obtidas:

Sim. As escolas urbanas têm mais recursos humanos e tecnológicos. (PROFESSOR 2)

No nosso município, não as vejo de modo evidente. Já no país como um todo, a principal é a infraestrutura das escolas. (PROFESSOR 3)

Sim. Devido o ensino ser voltado à realidade e o contexto do educando. (PROFESSOR 4)

Atualmente há pouca diferença, pois quase todas as escolas do campo estão seriadas, hoje o professor e alunos contam com toda a equipe de gestão dando o suporte necessário e as questões

burocráticas, bem diferente de outro tempo que o professor que fazia todo esse papel. (PROFESSOR 5)

Sim. Talvez hoje a diferença maior esteja na forma de vida, cultura, regionalização e a metodologia. (PROFESSOR 6)

Em conformidade com os depoimentos dos professores 2, 3 e 5, percebemos que existe diferença entre a escola do campo e a urbana, começando, primeiramente, pelas estruturas físicas e pelos recursos tecnológicos e humanos. Porém todas têm o mesmo viés e o ensino de abordagem são os mesmos.

A educação urbana se apresenta dentro dos interesses capitalistas e do agronegócio. Notamos, de acordo com as respostas, que a educação é concebida num pacote urbano, oriundo da cidade. Assim, fragmenta o ensino e dicotomiza o campo e a cidade numa ação antidialógica.

Talvez esses professores não compreendam a Educação do Campo na perspectiva da construção de um projeto de escola e educação antagonico ao modelo neoliberal. A base epistemológica e filosófica desse projeto contesta toda a forma de regulação orientada para a consolidação de acúmulo do capital.

Nos depoimentos dos Professores 4 e 6, é possível perceber que eles compreendem o que difere essas escolas para além do espaço físico e recursos tecnológicos. Os comentários desses participantes demonstram que conhecem as diretrizes que norteiam a Educação Básica das escolas do campo. As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo corroboram esses depoimentos ao afirmar em seu Artigo 2º:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL,2002)

O Professor 6 alegou que, talvez, “a diferença maior esteja na forma de vida, cultura, regionalização e [n]a metodologia.” De fato, a cultura local serve de sustentáculo para o aprendizado do educando, devido ao conhecimento adquirido por meio de sua realidade, graças a isso os saberes escolares têm uma ligação estreita com o saber local. Esses saberes “não são particulares, são saberes sociais, por isso a educação faz parte da formação e aprendizagem dos indivíduos. No meio rural, os saberes giram em torno da própria existência humana.” (BISPO, 2008, p. 92).

Para além do desenvolvimento de uma proposta pedagógica voltada para a escola do campo, há de se aprimorar o processo de escolha de professores para atuar nessas escolas. É necessário criar mecanismos que selecionem profissionais que queiram atuar nas escolas do campo, que se identifiquem com as localidades nas quais irão atuar.

Em suma, o processo educativo escolar (rural e urbano) recoloca, a cada instante, a reprodução do velho e a possibilidade da construção do novo. Nenhum dos lados pode antecipar uma vitória completa e definitiva (DAYRELL, 1996)

Falar de Educação do Campo não só é falar da dificuldade de alcançar a mudança, mas também fazer com que ela seja possível. São vários os obstáculos ideológicos, políticos, financeiros e burocráticos que dificultam essa mudança na Educação do Campo em Cordeiros.

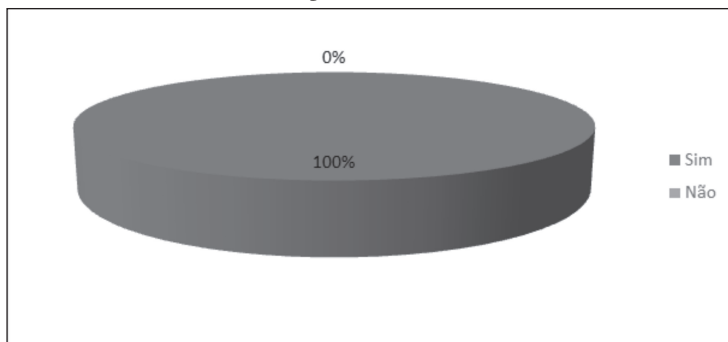
### **6.3.3 Cursos de formação continuada sobre Educação do Campo ofertados pela Secretaria de Educação**

Atualmente, a sociedade exige do professor um conhecimento mais aprimorado a respeito do mundo que o cerca, necessário para compreender o sentido e a função da educação. Nas propostas educativas para o campo, fazem-se necessárias outras ideologias, que apontem outros modelos de ensino, capazes de garantir uma conscientização do sujeito na perspectiva da educação com papel de transformação social.

Assim, a formação deve ser contínua e deve buscar conciliar o papel ativo do professor. Esse profissional, por meio desses conhecimentos,

refletirá criticamente sobre sua prática e, a partir daí, construirá os condicionantes de sua ação, encontrando respostas para cada situação com a que venha a se deparar em seu ambiente de trabalho.

**Gráfico 11** – Você considera importante a inserção de temas que abordam turmas multisseriadas na proposta curricular das escolas do campo municipais de Cordeiros?



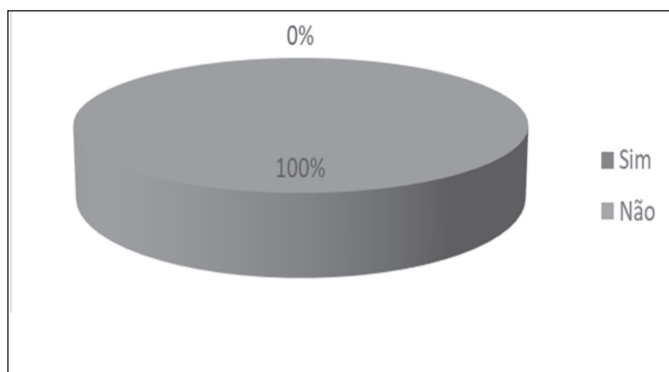
Fonte: Entrevista cedida em 11 de janeiro 2021.

Aos serem questionados sobre a importância da inserção de temas que abordam turmas multisseriadas na proposta curricular das Escolas do Campo, 100% responderam “Sim”. Todos reconhecem a importância de uma proposta pedagógica que atenda aos anseios dos sujeitos do campo. Dessa forma, ressaltamos estas palavras de Minayo (1992, p. 73):

É na práxis, na perspectiva dialética, que se dá a emancipação subjetiva e objetiva do homem e a destruição da opressão enquanto estrutura e transformação da consciência. Noutras palavras, a transformação de nossas ideias sobre a realidade e a transformação da realidade caminham juntas.

O acesso a uma escola que respeita e valoriza os sujeitos do campo passa pelas propostas pedagógicas. Aí reside a urgência de construir uma proposta pedagógica que possibilite demolir fronteiras entre o campo e o urbano, vendo-os como realidades complementares, interdependentes, tendo como princípio básico a formação humana para o exercício da cidadania.

**Gráfico 12** – A Secretaria Municipal de Educação de Cordeiros já promoveu algum curso de formação na área de Educação do Campo?



Fonte: Entrevista cedida em 11 de janeiro 2021

Perante a responsabilidade do professor, precisamos refletir sobre seu papel na sociedade atual e nos questionar sobre a formação que está sendo dada a esse profissional. Conforme demonstrado no Gráfico 12, 100% dos professores disseram que a Secretaria Municipal de Educação de Cordeiros nunca promoveu uma formação na área de Educação do Campo. A formação converte-se em condição necessária para a preparação do docente, que deverá refletir sobre seu saber-fazer pedagógico, tornando-se um crítico transformador de sua prática em constante processo formativo.

Ao analisarmos o PAR de Cordeiros, das 42 ações da Dimensão II, que dispõe sobre a formação dos professores e de profissionais de serviços e apoio escolar proposta pelo município via PAR, encontra-se a ação de número 28: “habilitar 4 professores em nível superior, Educação do Campo, pelo Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo).” Porém, essa ação não foi executada, conforme o indicou o Quadro 11.

Assegurar que as políticas públicas cheguem até aqueles que delas precisam ainda é um desafio muito grande. Os termos de cooperação, por si só, não garantem que as coisas vão funcionar.

### 6.3.4 Ações do Coordenador Pedagógico na prática do docente

Sobre o questionamento a respeito de que ações o CP poderá desenvolver para melhorar a prática docente, os professores responderam:

Formar, acompanhar e estimular os professores em suas atividades. (PROFESSOR 1)

Passar os informativos e formações que recebe da coordenação geral de forma clara e segura. (PROFESSOR 2).

Auxiliar o professor, promovendo momentos de formação docente e de discussões de propostas pedagógicas da escola, etc. (PROFESSOR 3)

Oferecer suporte e apoiar os professores em suas demandas, sugerir estratégias e manter um bom relacionamento entre família e escola. (PROFESSOR 4)

Que ela seja o elo entre toda a comunidade escolar, dar suporte ao docente quando houver situações específicas de algum aluno com dificuldade de aprendizagem, auxiliar os. (PROFESSOR 5)

Trazer orientações, ajudar no dinamismo das aulas, ser parceiro e cooperar. (PROFESSOR 6)

Percebemos nas falas acima que o coordenador da escola desenvolve inúmeras ações que viabilizam a melhoria do ensino e da aprendizagem. Nos depoimentos 1, 2 e 3, é possível constatar que o CP tem como ação oferecer subsídios para ajudar seus professores a entender melhor sua prática e dificuldades encontradas no dia a dia escolar, além de ser um forte articulador na educação continuada desses sujeitos. É função do CP articular e mediar a formação continuada dos professores e buscar alternativas para conciliar as atividades de apoio e formação dos professores, considerando todas as novas exigências educacionais (OLIVEIRA, 2009).

Constatamos, nas falas dos Professores 4, 5 e 6, que a presença do CP é de fundamental importância na escola. Sua atuação com os



docentes ocorre no sentido de dar apoio e orientação para a melhoria da prática em sala de aula, bem como de estimular o professor a refletir sobre sua prática. Para Libâneo (2001), o CP é aquele que responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico, estando diretamente relacionado com os professores, alunos e pais. Com o corpo docente, o coordenador tem como principal atribuição a assistência didática pedagógica, refletindo sobre as práticas de ensino, auxiliando e construindo novas situações de aprendizagem, capazes de amparar os alunos ao longo de sua formação.

Nesse contexto, ficou evidenciado que a principal função do CP é contribuir na formação dos professores; portanto, cabe a esse profissional ajudar os professores a trabalharem de forma mais qualificada. Almeida (2003) ressalta que, na formação docente, é muito importante prestar atenção no outro, em seus saberes, dificuldades, sabendo identificar e conhecer essas demandas, propiciando os subsídios necessários para a prática pedagógica; assim, a relação entre professores e coordenadores, à medida que se estreita, cresce em sentido prático e teórico.

Nas palavras de Franco (2008, p. 128),

essa tarefa de coordenar o pedagógico não é uma tarefa fácil. É muito complexa porque envolve clareza de posicionamentos políticos, pedagógicos, pessoais e administrativos. Como toda ação pedagógica, esta é uma ação política, ética e comprometida, que somente pode frutificar em um ambiente coletivamente engajado com os pressupostos pedagógicos assumidos.

Reiteramos como é necessária a presença de um CP consciente de seu papel e de suas atribuições dentro do ambiente escolar. É esse profissional que, na unidade escolar, responde fundamentalmente pelo processo de formação de seus professores e pela relação e orientação da teoria e da prática de cada profissional que atua na escola.

Citamos, a seguir, alguns relatos de quando os professores foram interrogados sobre as funções que não devem ser atribuídas ao CP:

Questões administrativas. (PROFESSOR 1)

Inspecionar a entrada e saída dos alunos, questões burocráticas, indisciplina de alunos, cuidados com recursos e infraestrutura e envio de comunicados. (PROFESSOR 2)

A de fiscal, de secretário, diretor, de professor substituto, o coordenador deve contribuir pedagogicamente para o bom funcionamento da escola. (PROFESSOR 3)

Substituir professores e ocupar de funções próprias da gestão escolar. (PROFESSOR 5)

Exercer o papel de professor e fiscalizar o professor em sala de aula. (PROFESSOR X)

Observar o professor em sala de aula. (PROFESSOR 6)

Nas definições e percepções expressas nas respostas dos professores, identificamos que eles sabem quais ações não condizem com a função do CP. Em seus depoimentos, os docentes explicitam que percebem o CP como um profissional importante e necessário à escola. Observamos, diante do exposto, que, no campo teórico, houve grandes avanços. A função do CP passou do simples ato de fiscalizar para o de articular uma práxis pedagógica.

O depoimento do Professor 6 nos mostra que ele não compreende a observação da sala como atribuição do CP. A observação da sala de aula é uma ação realizada por esse profissional para acompanhar o trabalho do professor com o intuito de ajudá-lo a aprimorar a didática e outras dinâmicas docentes. O Regimento Unificado das Unidades Escolares do município de Cordeiros elenca, em seu Artigo 17, as atribuições do CP e enfatiza:

Parágrafo Único – É atribuição do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) realizar acompanhamento sistemático em sala de aula, com objetivos e conteúdo da observação devidamente definidos com a equipe, promovendo com o docente uma discussão ética e individual sobre a prática observada.

É muito importante que os professores tenham clareza das atribuições do CP para que ele possa, de fato, realizá-las e deixar de ser o faz-tudo, o que descaracteriza a real dimensão de seu papel profissional.

Dessa maneira, enfrentar os desafios do cotidiano escolar e buscar sentido para suas ações é fundamental ao CP. Portanto, faz-se necessário que ele tenha consciência de seu papel. Além disso, deve estabelecer e manter parcerias com pais, alunos, professores e demais atores da escola.

Diante do exposto, percebemos como é desafiante o trabalho do CP. Além de mediar e assessorar os professores, ele busca se relacionar, de maneira profissional, com os assuntos referentes à realidade sociocultural que envolvem cada indivíduo participante do ambiente escolar.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No transcorrer da pesquisa, procuramos analisar a atuação do Coordenador Pedagógico (CP) nas turmas multisseriadas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como as políticas educacionais das escolas do campo no município de Cordeiros. Para a consolidação dessa análise, inicialmente, procuramos conhecer as políticas públicas educacionais para escolas multisseriadas do campo; depois, buscamos investigar a atuação do coordenador nas turmas multisseriadas do Ensino Fundamental por meio do olhar dos sujeitos pesquisados: professores e coordenadoras atuantes nas escolas do campo, mediante entrevista semiestruturada.

Com esta pesquisa, fica evidente a importância das políticas públicas educacionais perante a sociedade. O Estado deve ofertar assistência aos municípios no que se refere a suas dificuldades na área da Educação, principalmente em se tratando do Ensino Infantil e do Fundamental, considerados a base de sustentação, em especial, das turmas multisseriadas das escolas do campo. Assim, os educandos que as integram podem prosperar e se desenvolver enquanto pessoa.

Existem grandes desafios a serem superados na educação no município de Cordeiros que, de certa forma, limitam o trabalho das escolas, por exemplo, com relação à atuação CP de turmas multisseriadas nas escolas do campo. Esses profissionais, muitas vezes, são prejudicados

pela falta de equipamentos, espaço físico e condições de trabalho, além da falta de formação continuada.

Assim, as políticas públicas devem canalizar seus esforços para a melhoria da qualidade do ensino, promovendo meios adequados para que as instituições exerçam seu papel com autonomia pedagógica. Para tanto, precisam contar com o apoio do Estado para transmitir segurança à sociedade. Diante do exposto, faz-se necessário dar a devida importância à proposição e efetivação das Políticas Públicas Educacionais.

Integrado à política educacional do país, o PAR é sancionado pelo Ministério da Educação como uma ferramenta de planejamento estratégico que, além de delimitar as ações de cooperação técnico-financeira, possibilita a implementação de políticas públicas voltadas para a promoção da educação como direito social. Quanto aos avanços provocados pelos programas do PAR em escolas do campo de Cordeiros, podemos apontar que houve melhorias em alguns aspectos. Citamos como exemplo: os laboratórios de informática, os ônibus escolares comuns e adaptados para o transporte dos alunos e a aquisição de mobiliário adequado ao tamanho dos alunos e aos professores, a construção e cobertura de quadra poliesportiva. Além disso, houve a formação continuada do Programa *Escola Ativa* e a ofertada pelo Parfor com a Uesb, com cursos de Licenciatura em Geografia, Letras/Português, Matemática, Letras/Inglês e Ciências para os docentes dos anos finais do Ensino Fundamental e, para os professores dos anos iniciais, o curso de Licenciatura em Pedagogia.

Em razão da complexidade que é a análise das políticas públicas, sobretudo em relação ao PAR, uma política ainda não consolidada, não foi possível delinear considerações conclusivas. Apesar disso, o presente estudo oportunizou levantar evidências sobre a contribuição do Plano para a melhoria do Ideb no município. Esta investigação evidenciou a importância dessa política no contexto do fortalecimento do regime de colaboração, bem como suas possibilidades e limites na materialização de ações que se desdobram nas salas de aula.

Ainda nesta compreensão, é oportuno salientar que a Prefeitura Municipal de Cordeiros, por meio da Secretaria Municipal de Educação e do Fundo Municipal de Educação, entende a necessidade da qualificação dos professores e dos demais profissionais que atuam na rede municipal educação, a qual deve ser apoiada pelas instituições nas quais trabalham. No ano de 2019, a prefeitura celebrou um convênio com o Programa de Pós-Graduação em Educação da Uesb, a fim de oportunizar a oito servidores do quadro efetivo a formação em nível de Mestrado em Educação. Dessas oito vagas, cinco foram pleiteadas por servidores de coordenação pedagógica, ou seja, CP, já as demais, por professores.

Outro apontamento da pesquisa que consideramos importante ressaltar é o fato de que, em Cordeiros, os coordenadores são professores do quadro efetivo e prestaram concurso público para a função de professor pedagogo, e todos/as possuem especialização, exceto um coordenador. No que se refere aos professores, todos possuem graduação em Pedagogia, e alguns, especialização.

Ademais, a análise dos documentos e os dados das entrevistas mostram que ainda não está clara a função dos coordenadores que atuam nas turmas multisseriadas das escolas do campo, assim como a falta de políticas públicas de valorização desses profissionais. Essa realidade condiz com o cenário nacional e municipal, que não apresenta legislações que contribuam para a afirmação da identidade do coordenador enquanto formador no contexto das instituições onde atua.

A indefinição da identidade do coordenador fragiliza seu trabalho, a começar pelas atribuições, que, na maioria das vezes, estão descritas para além do que de fato é seu trabalho. Isso abre precedente para a compreensão de que o CP é o “faz-tudo”, desde a recepção dos alunos até o suporte à direção e aos professores, o que descaracteriza seu fazer profissional e instaura embates entre os diversos papéis desempenhados pelos diferentes profissionais da educação.

Corroborando o exposto, na pesquisa ficou evidenciado, pelo Estado da Arte, que, embora existam documentos norteadores, bem como

estudos que identifiquem as reais atribuições dos CP, ainda há muitos profissionais que desconhecem seu papel. Isso os conduz a atividades que não lhes cabem e contribui para falhas do setor pedagógico, visto que não assistem aos professores regentes.

Para desenvolver um trabalho competente, pautamos a necessidade de o CP resgatar sua identidade, assim como sua formação continuada. Cabe considerar que seu trabalho é complexo, especialmente devido a sua atribuição principal, que é a formação a serviço dos professores, o que exige formação de qualidade, empenho, dedicação, relações interpessoais e uma série de outras características que discutimos ao longo da pesquisa.

Buscando responder às indagações que motivaram este estudo e considerando o tema proposto, salientamos que este trabalho não se encerra por aqui. Outros aparecerão em momentos diferentes para dar suas contribuições.



## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução: Alfredo Bossi. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ABRUCIO, Fernando Luiz. A dinâmica federativa da educação brasileira; diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. *In*: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SANTANA, Wagner (org.). **Educação e federalismo no Brasil**: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: UNESCO, 2010. p. 39-70.

ALMEIDA, Laurinda Rodrigues. O relacionamento Interpessoal na coordenação pedagógica. *In*: ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria N. de S. O. **Coordenador Pedagógico e o Espaço de Mudança**. São Paulo: Loyola, 2003. p. 67-79.

ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O Coordenador Pedagógico e seus percursos formativos**. São Paulo: Edições Loyola, 2018.

ALVES, Fernanda Helena Basso. **A organização do trabalho pedagógico no cotidiano de classes multisseriadas do município de Rio Branco, Acre**. 2018. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2018.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.

ARAÚJO, Joana D'Arc do Socorro Alexandrino. **A escola rural brasileira: vencendo os desafios nos caminhos e descaminhos do tempo**. Disponível em: [http://www.ufpi.edu.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt1/GT1\\_03\\_2006.PDF](http://www.ufpi.edu.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt1/GT1_03_2006.PDF). Acesso em: 20 mar. 2021.

ARAÚJO, Osmar Hélio Alves. **Formação Docente, Professor Coordenador Pedagógico e Contexto Escolar: diálogos possíveis**. 2015. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

ARROYO, Miguel G. Políticas de formação de educadores do campo. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, 2007.

ARROYO, Miguel G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1075-1432, 2010.

ARROYO, Miguel G.; FERNANDES, Bernardo M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: MEC, 1999.

ARRUDA, E. P. de; COLARES, M. L. I. S. Coordenação pedagógica: prática e prescrições. *In*: MORAES, Lélia Cristina Silveira de; MOREIRA, Carlos José de Melo (org.). **Formação continuada de coordenadores pedagógicos: discutindo políticas e contextos**. São Luiz: EDUFMA, 2017. p. 137-164.

AZEVEDO, Ana Maria Lourenço de; LEITE, José Eduardo Fontes; VIANA, Sônia Maria de Azevedo. Perspectivas e desafios da formação continuada do coordenador pedagógico. *In*: MORAES, Lélia Cristina Silveira; MOREIRA, Carlos José de Melo (org.). **Formação continuada de coordenadores pedagógicos: discutindo políticas e contextos**. São Luís, MA: EDUFMA, 2017.

AZEVEDO, Márcio Adriano de. Política de Educação do Campo: concepções processos e desafios. *In*: NETO, Antonio Cabral *et al.* (org.). **Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais**. Brasília, DF: Liber Livros, 2007.

AZEVEDO, M. A.; QUEIROZ, M. A. (2010). Políticas de educação (a partir dos anos 1990) e trabalho docente em escolas do campo multisseriadas: experiência em municípios do Rio Grande do Norte. *In*: Rocha, Maria Isabel A.; HAGE, Salomão M. (org). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte, MG: Autêntica. p. 61-72.

BARROS, Oscar Ferreira *et al.* Retratos de realidade das escolas do campo. *In*: ROCHA, Maria Isabel Antunes; HAGE, Salomão Mufarrej (org.). **Escola de direito: reinventando as escolas multisseriadas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 25-33.

BELLO, Isabel Melero. O Plano de Ações Articuladas como estratégia organizacional dos sistemas públicos de ensino: avanços, limites e possibilidades. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25., 2011, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: Anpae, 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simpósio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0234.pdf>. Acesso em: 25 maio 2021.

BENFICA, Welessandra A. **A escola rural na década de 1990: expectativas e significados da experiência escolar para os alunos e suas famílias**. 160 f. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

BISPO, Cláudia Luiz de Souza. A educação escolar, o ensino de geografia e os aspectos socioculturais da população do campo. **Espaço em Revista**, Catalão, v. 10, n. 1, p. 82-106, 2008.

BRASIL. **Decreto-lei nº 2.264, de 27 de junho de 1997**. Brasília, DF: Senado, 1997.

BRASIL. **LDB nº 5.692/71. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Senado, 1971.

BRASIL. **LDB nº 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Senado, 1996.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 18 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional da Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2010]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012**. Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2012.

Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112695.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112695.htm). Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, DF: CEB/CNE/MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n.º 6.094**. Institui o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, DF: MEC, 2007c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/compromisso.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo**. 2004, p. 7. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php>. Acesso em: 23 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, DF: MEC, 2007b. Disponível em: [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=84751](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=84751). Acesso em: 10 mar. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB Nº 23/2007**. Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo. Brasília, DF: MEC, 2007

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Brasília, DF: Secad/MEC, 2002.

BRASIL. **Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação. SIMSEC.** Brasília, DF: MEC, [20--]. Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/login.php>. Acesso em: 18 maio 2021.

BRECKENFELD, Eleane J. N.; GUIRAUD, Luciene; ROMANOWSKI, Joana P. Considerações sobre a formação continuada do pedagogo escolar no sistema de ensino público estadual paranaense (2004-2008): possibilidades e limites. *In: Congresso Nacional de Educação*, 9., 2009, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2009. p. 3619-3633.

BREMM, Cristina. **As políticas educacionais de nucleação das escolas rurais/do campo no município de São Paulo das Missões/RS.** 2017. Artigo (Trabalho de Conclusão de Curso) – *São Paulo das Missões*, 2017.

CALADO, Sílvia dos S.; FERREIRA, Sílvia C dos R. **Análise de documentos:** método de recolha e análise de dados. Lisboa: DEFCUL, 2004. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2021.

CALDART, Roseli Salet. Sobre Educação do Campo. *In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (org.). Campo. Políticas públicas: educação.* Brasília: Incra-MDA, 2008. (Por uma Educação do Campo, n. 7)

CALDART, Roseli Salet. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. *In: SEMINÁRIO ESTADUAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO*, 2004, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2004.

CANEN, Ana; XAVIER, Gisele P. de M. Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das Diretrizes Curriculares para Formação Docente. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 113, n. 48, p. 333-344, jul./set. 2005

CARDOSO, Jafé da Silva. **As condições de trabalho docente na educação do campo no município de Medeiros Neto/Ba:** precarização e alienação. 255 f. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019.

- COHEN, Laura. **Boolean Searching on the Internet**. Albany: University at Albany, 2005. Disponível em: <https://library.albany.edu/internet/boolean.html>. Acesso em: 06 dez. 2020
- CORDEIROS. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação**. Cordeiros: SME, 2011.
- CORDEIROS. Secretaria Municipal de Educação. **Regimento Escolar Unificado das Unidades Escolares do Sistema Municipal de Ensino**. Cordeiros: SME, 2019.
- CRISTOV, Luiza Helena da Silva. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. *In*: GUIMARÃES, Ana Archangelo; MATE, Cecília Hanna (org.). **O coordenador pedagógico e a formação continuada**. 11. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 1985.
- DAYRELL, Juarez Tarcísio. A escola como espaço sócio-cultural. *In*: DAYRELL, Juarez Tarcísio (org.). **Múltiplos Olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996.
- DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola**. 2009. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- DUARTE, Marisa R. T. (coord.). **Estudo de intervenientes contextuais sobre o “efeito-escola”**: as estratégias de financiamento das escolas públicas – ano base = 2004. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais, 2007.
- DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- EDNIR, Madza; BASSI, Marcos. **Bicho de sete cabeças**: para entender o financiamento da educação brasileira. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologia**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

FARENZENA, Nalú; ROSSI, Alexandre J.; MACHADO, Maria G. F.; BATISTA, Neusa C. Implementação do plano de ações articuladas municipais: achados de uma pesquisa de avaliação. **Revista FAEEBA**, Salvador, v. 1, p. 151-165, 2012.

FARIAS, Adriana de Araújo. **Organização da Educação do Campo no Acre: Classes Multisseriadas e a Questão do Acompanhamento Pedagógico**. 2015. 84 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

FAZENDA, Ivani. Dificuldades comuns entre os que pesquisam educação. *In*: FAZENDA, Ivani. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERRAZ, Ana Emília de Q. *et al.* **Belo Campo: pensar a cidade: desafios e possibilidades**. Vitória da Conquista: [J. n.], 2015. (Série: Pensar a cidade: desafios e possibilidades, v. 1).

FERREIRA, Eliza B.; FONSECA, Marília. O Plano de Ações Articuladas (PAR): dados da pesquisa em rede. *In*: FERREIRA, Eliza B.; FONSECA, Marília. (org.). **Política e planejamento educacional no Brasil do século 21**. Brasília: Liber Livro, 2013..

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 23, n. 79, p. 257-272, 2002.

FERREIRA, Rita de Cássia Souza de Vargas. **A Gestão em Escolas Multisseriadas: facetas da educação em outros contextos**. 2018. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2018.

FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. Os projetos financiados pelo banco mundial para o ensino fundamental no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1123-1138, set./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/dXqMC4fYGxGpT6k9bkVT7nz/?form=at=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 dez. 2020.

FONSECA, Marília; ALBUQUERQUE, Severino V. O PAR como indutor do planejamento da educação municipal. **Revista UCDB**, Campo Grande, n. 34, p. 61-74, 2012.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 117-131, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/1176/1187>. Acesso em: 7 fev. 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. *In*: MUNARIN, Antônio; BELTRAME, Sônia; CONTE, Soraya Franzoni; PEIXER, Isabel (org.). **Educação do campo: reflexões e perspectivas**. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2011.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Conselho Deliberativo. **Resolução nº 03, de 28 de março de 2007**. Cria o Programa Caminho da Escola e estabelece as diretrizes e orientações para que os Municípios, Estados e o Distrito Federal possam buscar financiamento junto ao Banco de Desenvolvimento Social e Econômico - BNDES para aquisição de ônibus e embarcações enquadrados no Programa, no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF: CD/FNDE, 2007a. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3127-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-3-de-28-de-mar%C3%A7o-de-2007>. Acesso em: 08 set. 2021.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Diretoria de Programas Especiais. **FUNDESCOLA: guia para a formação de professores da Escola Ativa**. Brasília, DF: DPE/FNDE, MEC, 2005.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Manual do Usuário. PAR 2007/2018**. Brasília, DF: FNDE, 2019. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/component/k2/item/9213-manual-do-par-ciclo-2016-2019>. Acesso em: 18 maio 2020.



FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)**. Brasília, DF: FNDE, 2007b. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/pdde>. Acesso em: maio 2007.

FUSARI, José. Cerchi. **A educação do educador em serviço: o treinamento de professores em questão**. 1997. 264 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1997.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HIPÓLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Revista Educação e Pesquisa**, Campinas, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.

GARRIDO, Elsa. Espaço de Formação Continuada para o Professor-Coordenador. *In*: BRUNO, Eliane Bambine Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (org.) **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GONÇALVES DE OLIVEIRA, Livia. **O coordenador pedagógico e sua identidade profissional: entre o pensado e o concreto**. 2019. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2019.

GONÇALVES, Gustavo B. **Programa Escola Ativa: educação do campo e trabalho docente**. 2009. 208 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

GONÇALVES, Gustavo B.; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; RIBEIRO, Vândiner. Programa Escola Ativa: um pacote educacional ou uma possibilidade para a escola do campo? *In*: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (org.). **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 49-60.

GRUPO PERMANENTE DE TRABALHO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Referências para uma política nacional de educação do campo**: caderno de subsídios. Coordenação: Marise Nogueira Ramos, Telma Maria Moreira e Clarice Aparecida dos Santos. Brasília, DF: GPTEC/SEMT, 2004.

GUEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de Método na construção da pesquisa em educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GUSSO, Ana Paula; ALMEIDA, Juliana Nunes de. **Educação do Campo**: evolução e desenvolvimento. [S. l.: s. n.], 2009.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Transgressão do paradigma da (Multi)Seriiação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1.165-1.182, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01165.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cordeiros**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021a. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/cordeiros/panorama>. Acesso em: 3 ago. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Estimativas da população residente no Brasil e unidades da federação**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9103-estimativas-depopulacao.html?=&t=resultados>. Acesso em: 10 dez. 2020.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB/MEC**. Rio de Janeiro: Inep, 2021. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=3977928>. Acesso em: 11 maio 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Panorama da Educação do Campo**. Brasília, DF: Inep, 2006.

KONDER, Leandro. **Introdução ao Fascismo**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

KOSIK, Karel. **Dialettica del concreto**. Milão: Valentino Bompiani, 1965

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e de gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2017.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa D. de A. **Pesquisa em e Educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2015.  
MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica: ciência e conhecimento científico, métodos científicos, teoria, hipóteses e variáveis**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MARX, K. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão**. São Paulo: Boitempo: 2007.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Os pensadores).  
MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política. Livro I, volume I**. Tradução: Reginaldo Sant'Anna. 28. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

MARX, Karl. **Terceiro manuscrito. Manuscritos econômico-filosóficos e outros escritos**. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

MATE, Cecília Hanna. Qual a identidade do professor coordenador pedagógico. *In: GUIMARÃES, A. A. et al. O coordenador pedagógico e a formação continuada*. São Paulo: Loyola, 2006.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação Científica. Práticas de fichamentos, resumos, resenhas**. 13. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MELO, Marisol Vieira. **Três décadas de pesquisa em Educação Matemática: um estudo histórico a partir de teses e dissertações**. 2006. 288 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

MELO, Silvana Faria de. **Vivências do Coordenador Pedagógico Iniciante no Contexto Escolar: sentidos e significados mediando a constituição de uma identidade profissional**. 2015. 183 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2015.

MESSINA, G. Estudio sobre el estado de la arte de la investigación acerca de la formación docente en los noventa. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. *In: REÚNION DE CONSULTA TÉCNICA SOBRE INVESTIGACIÓN EN FORMACIÓN DEL PROFESSORADO*, México, 1998.

MÉSZÁROS, István. **O conceito de dialética em Lukács**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

MICHALISZYN, Sergio Mario; TOMASINI, Ricardo. **Pesquisa: orientações e normas para elaborações de projetos, monografias e artigos científicos**. Petrópolis: Vozes, 2005.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais: um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

MILANEZ, Bruno; SANTOS, Rodrigo S. P. Neoeextrativismo no Brasil? Uma análise da proposta do novo marco legal da mineração. **Revista Pós Ciências Sociais**, São Luís, v. 10, n. 19, p. 119-148, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: HUCITEC, 2004.

MINAYO, Maria Cecília. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC; Rio de Janeiro: ABRASCO, 1992.

MOLINA, Mônica Castanga; JESUS, Sônia Meire Azevedo de. **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

MORAES, E. Transgredindo o paradigma (multis)seriado nas escolas do campo. *In.*: ROCHA, Maria Isabel A.; HAGE, Salomão Mufarrej (org.). **Escola de direito**: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

NÉRICI, Imídeo G. **Introdução à Supervisão Escolar**. São Paulo: Atlas, 1973.

NOGARE, Pedro D. **Humanismos e anti-humanismos**. 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1985.

OLIVEIRA, Ana Maria Vergne de Moraes. A Nucleação de Escolas Rurais: alguns elementos para reflexão. *In.*: ENCONTRO DE PESQUISAS E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA PARAÍBA, 1., 2011, João Pessoa. **Anais [...]**. João Pessoa: UFPB, 2011.

OLIVEIRA, Ana Maria Vergne de Moraes. A Nucleação de Escolas do Campo como estratégia de melhora do ensino: esboços de compreensão. *In.*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, 3., 2010, Brasília, DF. **Anais [...]**. São Paulo: Anpocs, 2010.

OLIVEIRA, Dalila A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBP**, Brasília, DF, v. 25, n. 2, p. 197-209, maio/ago. 2009.

OLIVEIRA, Eliane Guimarães de. **As condições de trabalho do coordenador pedagógico no território sertão produtivo da Bahia**. 2019. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019.

- OLIVEIRA, Luiza de Fátima Medeiros de. **Formação docente na escola inclusiva: diálogo como fio tecedor**. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- OLIVEIRA, Vera B. *et al.* **O Brincar e a Criança**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- OLIVEIRA, Luiza de Fátima Medeiros de. **Formação docente na escola inclusiva: diálogo como fio tecedor**. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- ORSOLON, Luzia A. M. **O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola**. 2000. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2000.
- PASTORIO, Eduardo. **Nucleação das escolas do campo: o caso do município de São Gabriel/RS**. 2015. 161 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.
- PATTON, Michael Q. **Quatitative Evaluation**. Beverly Hills: SAGE, 1980.
- PAVANI, Greti Aparecida. **O campo na escola: (des)encontros entre projeto político-pedagógico e política educacional**. 2018. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2018.
- PILETTI, Nelson. **Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental**. São Paulo: Ática, 1998.
- PONTES, Reinaldo Nobre. **Mediação e Serviço Social**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- REGO, Teresa C. R. A. indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. *In*: AQUINO, Julio Groppa (org.) **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.
- REGO, Teresa Cristina. Produtivismo, pesquisa e comunicação científica: entre o veneno e o remédio. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 325-346, abr./jun. 2014.

RIBEIRO, Marlene. Educação do campo e escola ativa: contradições na política educacional no Brasil. **Educação em Revista**, Marília, v. 12, n. 2, p. 23-40, jul./dez. 2011.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

ROCHA, Nívea M. F.; LEAL, R. S.; BOAVENTURA, E. M. **Metodologias qualitativas de pesquisa**. Salvador: Fast Design, 2008.

RODRIGUES, Fabiana Aparecida Franco. **A Prática Pedagógica em Turmas Multisseriadas: processo de transgressão**. 2017. 175 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2017.

ROMANOWSKI, Joana P.; ENS, Romilda T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez 2006.

SADER, Emir. Estado e democracia: os dilemas do socialismo na virada do século. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (org.). **Pós-neoliberalismo II: que Estado para que democracia?** Petrópolis: Vozes, 1999.

SANTOS, Cláudia Mônica. **Na prática a teoria é outra? Mitos e dilemas na relação entre teoria, prática, instrumentos e técnicas no serviço social**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011.

SANTOS, Fábio Josué S. dos Santos; MOURA, Terciana Vidal. Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. *In*: ROCHA, Maria Isabel A.; HAGE, Salomão Mufarrej (org.). **Escola de direito reinventando escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SANTOS, Fábio Josué Souza. **Nem “tabaréu/ao”, nem “doutor/a”**: o/a aluno/a da roça na escola da cidade – um estudo sobre escola, cultura e identidade. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade), Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2006.

- SANTOS, Joara Porto de Avelar dos. **Coordenador pedagógico: desafios, dilema e possibilidades**. 2016. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016.
- SILVA JR., Celestino. Organização do trabalho na escola pública: o pedagógico e o administrativo na ação supervisora. *In*: RANGEL, Mary (org.) **Nove olhares sobre a supervisão**. 7. ed. Campinas: Papyrus, 1997.
- SILVA, Andréia. Federalismo, descentralização, municipalização e direito à educação básica. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 24., 2009, Vitória. **Direitos humanos e cidadania: desafios para as políticas públicas e a gestão democrática da educação: programa e trabalhos completos**. Vitória: ANPED, 2009. Disponível em: [http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2009/33.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/33.pdf). Acesso em: 22 abr. 2021.
- SILVA, Isabel Cristina Rodrigues Brito da. **Práticas discursivas sobre gestão democrática dos coordenadores pedagógicos**. 2017. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2017.
- SILVA, Ludovico. **Anti-manual para uso de marxistas, marxólogos y marxianos**. Caracas: Monte Ávila, 1976.
- SILVA, Maria Ferreira. **Escola Multisseriada e seus desafios**. 2012. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade do Estado da Bahia, Senhor do Bonfim, 2012.
- SILVA, Soane Santos. **Gestão democrática educacional e o trabalho do coordenador pedagógico: limites e contradições**. 2020. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020.
- SOUZA, Maria A.; PALUDO, Conceição; BELTRAME, Sonia A. B. Índice de desenvolvimento da educação básica, educação do campo e escola pública: a realidade da região Sul do Brasil. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2015. p. x-y.



- SPEYER, Anne Marie. **Educação e Campesinato. Uma Educação para o Meio Rural**. São Paulo. Edições Loyola, 1993.
- SPOSITO, Eliseu Savério. **Geografia e Filosofia - contribuição para o ensino do pensamento geográfico**. São Paulo: UNESP, 2004.
- SUPERINTENDÊNCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAIS DA BAHIA. **Informações municipais**. Salvador: SEI, 2003. Disponível em: [http://sim.sei.ba.gov.br/sim/informacoes\\_municipais.wsp](http://sim.sei.ba.gov.br/sim/informacoes_municipais.wsp). Acesso em: 30 set. 2020
- SUPERINTENDÊNCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAIS DA BAHIA. **Informações Territórios de Identidade**. Salvador: SEI, 2013. Disponível em: [https://www.sei.ba.gov.br/images/informacoes\\_por/territorio/indicadores/pdf/sudoesteibaia no.pdf](https://www.sei.ba.gov.br/images/informacoes_por/territorio/indicadores/pdf/sudoesteibaia no.pdf). Acesso em: 30 set. 2020.
- SZMRECSÁNYI, Tamás; QUEDA, Oriowaldo. **Vida rural e mudança social**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.
- TEIXEIRA, Elinaldo Celso. **O papel das Políticas Públicas no desenvolvimento na transformação da realidade**. [S. l.]: AATR, 2002.
- TONET, Ivo. **Método científico: uma abordagem ontológica**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Cadernos didáticos sobre educação no campo**. Salvador: UFBA, 2010.
- VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo: Libertad, 1995.
- VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico: Projeto Político-Pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 8. ed. São Paulo: Libertad, 2007.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico**: do Projeto Político-Pedagógico ao cotidiano de sala de aula. 15. ed. São Paulo: Libertad, 2013.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento**: projeto de ensino aprendizagem e político pedagógico. São Paulo: Libertad, 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Sobre o Papel da Supervisão Educacional Coordenação Pedagógica**. *In*: VASCONCELLOS, Celso dos S. (org.) **Coordenação do Trabalho Pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 10. ed. São Paulo: Libertad, 2009.

VEIGA, Ilma Passos A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 2004.