

**OS SABERES**

**E A FORMAÇÃO PERMANENTE**

**DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS**

**FRENTE**

**AOS DESAFIOS DA**

*transição*

**DOS ESTUDANTES  
DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA O ENSINO MÉDIO:**

Um estudo nas escolas do Núcleo Territorial de Educação - NTE 17/BA

Robélia Aragão da Cosra

**2023**

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
ÁREA DO CONHECIMENTO DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**ROBÉLIA ARAGÃO DA COSTA**

**OS SABERES E A FORMAÇÃO PERMANENTE DOS COORDENADORES  
PEDAGÓGICOS FRENTE AOS DESAFIOS DA TRANSIÇÃO DOS ESTUDANTES  
DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA O ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO NAS  
ESCOLAS DO NÚCLEO TERRITORIAL DE EDUCAÇÃO - NTE 17/BA**

**CAXIAS DO SUL**

**2023**

**ROBÉLIA ARAGÃO DA COSTA**

**OS SABERES E A FORMAÇÃO PERMANENTE DOS COORDENADORES  
PEDAGÓGICOS FRENTE AOS DESAFIOS DA TRANSIÇÃO DOS ESTUDANTES  
DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA O ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO NAS  
ESCOLAS DO NÚCLEO TERRITORIAL DE EDUCAÇÃO - NTE 17/BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PCI (Minter) Universidade de Caxias do Sul/Centro de Excelência em Educação do Nordeste Brasileiro (Manaus), como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação.

**Linha 2:** Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão

**Orientadora:** Profa. Dra. Andréia Morés

**CAXIAS DO SUL**

**2023**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Universidade de Caxias do Sul  
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

C837s Costa, Robélia Aragão da

Os saberes e a formação permanente dos coordenadores pedagógicos frente aos desafios da transição dos estudantes do ensino fundamental para o ensino médio [recurso eletrônico] : um estudo nas escolas do Núcleo Territorial de Educação - NTE 17/BA / Robélia Aragão da Costa. – 2023.

Dados eletrônicos.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

Orientação: Andréia Morés.

Modo de acesso: World Wide Web

Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>

1. Educação permanente. 2. Professores - Formação. 3. Ensino fundamental. 4. Ensino médio. I. Morés, Andréia, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 378.091.212:005.963

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)  
Márcia Servi Gonçalves - CRB 10/1500

***“Os Saberes e a Formação Permanente dos Coordenadores Pedagógicos frente aos desafios da Transição dos Estudantes do Ensino Fundamental para o Ensino Médio: um estudo nas escolas do Núcleo Territorial De Educação - NTE 17/B1”***

Robélia Aragão da Costa

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linha de Pesquisa: Processos educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão.

Caxias do Sul, 2 de outubro de 2023

**Banca Examinadora:**

---

Dra. Andréia Morés (Presidente – UCS)

---

Dra. Nilda Stecanela (UCS)

*Participação por videoconferência*

Dra. Débora Ortiz de Leão (UFSM)

Certificamos que esta é a **versão original e final do trabalho** de conclusão que foi julgada adequada para obtenção do título de Mestre em Educação.

Professor Dr. Vanderlei Carbonara  
Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Profa. Dra. Andréia Morés  
Orientadora  
Coordenadora Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação

**CAXIAS DO SUL**

**2023**

## ***Dedicatória***

Em forma de...

***... Afeto!***

Dedico esta ***escrita...***

... ao meu pai, ***Pedro***, com ele aprendi a ser rocha, afincada e, ao mesmo tempo, amorosa.

... a minha mãe ***Luzia***, com ela aprendi a ser guerreira, combatente e versátil.

... e a minha avó ***Raquel***, com ela aprendi a ser imaginativa, intuitiva e independente. Esses ***seres*** já não se encontram mais fisicamente neste mundo, mas em meu ***coração*** e minhas ***memórias*** participam deste processo de constituição de saberes e conhecimentos.

Em forma de...

***... Afeto!***

Dedico esta ***escrita...***

... ao meu companheiro de vida, ***Milton Galhego***, com o qual aprendo todos os dias e noites. ***Emoção, cuidado e energia***. Esta ***escrita*** traz muito de você, por toda escuta nos momentos de compartilhamento; por toda paciência e tolerância nos diversos momentos em que me fiz ausente.

Em forma de...

***... Afeto!***

Dedico ***amor*** aos meus ***amores!***

***Robélia Aragão da Costa***



## *Gratidões sentidas*

*Aqui cabe muita gratidão!*

*Páginas. Escritas. Vidas.*

*Gratidões?!*

*Transbordaram o coração e a alma.*

Ao término deste percurso (outros estão por vir) é valoroso agradecer ao universo, reconhecer às pessoas que, de alguma forma, estiveram e foram *presentes* nesta caminhada, apoiando-me para a realização de um sonho especial: tornar-me *Mestra em Educação*.

O *sonho* de uma menina-mulher oriunda do *sertão*.

*Resistente. Persistente.*

Simbolicamente, mais um *cacto dos sertões nordestinos*.

Crete no poder da educação

Para ressignificar destinos.

*Gratidão sentida por...*

Meu *Deus*, pela força infinita.

Meu companheiro de vida, *Milton Galhego*, pela amorosidade na relação de vida.

Meus pais, *Pedro e Luzia* (vivificados na memória), sem os quais não estaria nem aqui.

Meu irmão *Robson* e minha irmã *Miriam*, pela infância guardada no coração.

Meus familiares (tios, primos, primas...), representados por *Tia Neni*, em decorrência de todas as atitudes de incentivo expressas.

Meus amigos e amigas, referenciados pela minha madrinha *Creuzinha*, pela generosidade.

Meus significativos *colegas de trabalho* (dos espaços nos quais atuo em movimento, compartilhando questionamentos, saberes, conhecimentos...), que não me deixaram sozinha quando mais precisei.

*Eles são os meus cactos, ajudantes em situações difíceis.*

*Como a flor de cacto amarela, são o calor, a proteção e o cuidado.*



### ***Gratidão sentida pela:***

Minha ***Universidade de Caxias do Sul*** (peço licença para chamar de minha), devido à abertura de suas ***portas e janelas*** no processo de oferta do ***Minter*** junto ao ***Centro de Excelência em Educação do Nordeste Brasileiro*** (Manaus). Essa iniciativa, possibilitou a (re)aproximação primorosa com os estudos acadêmicos e a pesquisa.

***Existência*** da minha orientadora, professora ***Andréia Morés*** pela lindeza de pessoa que é, sensível e escutadeira, que acreditou em minhas potencialidades, subsidiou a construção de aprendizagens, respeitando os meus tempos e momentos, inclusive os mais difíceis por conta de problemas de saúde.

***Participação*** de profissionais especiais do PPGEdU/UCS durante este percurso acadêmico, que mediaram significativamente os ***seminários*** dos quais participei, as professoras ***Andréia Morés, Carla Beatris Valentini, Cristina Maria Pescador, Eliana Maria do Sacramento Soares, Eliana Rêla, Flávia Brocchetto Ramos, Nilda Stecanela, Tânia Maris de Azevedo e Terciane Ângela Luchese*** e o professor ***Sandro de Castro Pitano***. Quanta sabedoria e sensibilidade em todos os momentos, principalmente, quando dos momentos pandêmicos!

***Confiança*** demonstrada pelos coordenadores que estiveram e estão à frente do PPGEdU/UCS, ***Carla Beatris Valentini, Terciane Ângela Luchese e Vanderlei Carbonara*** nos mais diversos momentos de trocas, intermediações e convivência.

***Amabilidade*** da banca do exame de qualificação composta pelas Professoras ***Andréia Morés*** (UCS), ***Nilda Stecanela*** (UCS) e ***Débora Ortiz de Leão*** (UFSM), que muito contribuíram para a ampliação de olhares e aprofundamento, tendo em vista banca de defesa. A essas mulheres, meu eterno reconhecimento.

***Dedicação*** dos professores/estudantes/pesquisadores do ***Observatório de Educação***, que em diálogos acolhem pessoas, dinamizam temáticas relevantes, observam e refletem na cotidianidade. Com vocês, aprendi muito.

**Concentração** de pessoas incríveis nesta turma/noutras, distantes e tão próximas, representadas pela colega de turma (e amigas) e *Ana Patricia de Oliveira Martins, Ana Maria Sampaio dos Santos* e *Patrícia Bado Auler*, pelos momentos de pesquisa, estudos, escritas, parceria, incentivo, trocas de saberes e conhecimentos, e, até desabafos!

**Guarida** da equipe do NTE 17, representado por *Deusdete Gomes de Almeida Júnior*, em prol da realização da pesquisa.

**Disposição** dos **Coordenadores Pedagógicos NTE17/SEC-BA** (sem citar nomes por questões éticas relacionadas a pesquisa realizada), em colaborar com **este estudo**, demonstrando a confiança e o respeito pelos nossos saberes/fazer, estudantes, etc. Esses vivificados pelos **cactos**.

**Cooperação** de todas as **pessoas**, que direta ou indiretamente, vivenciaram comigo espaços e tempos formativos nos mais diversos cantos, independentemente, da condição na qual estava, em todos éramos aprendizes.

**Vidas** dos meus estudantes, outros **cactos** personificados, **símbolo da motivação que uniu/une toda essa gente**.

**Gratidões...**

**Infinitas. Caras. Reais.**

**Gratidões sentidas, externadas...**

Às pessoas, **cactos - guardiões**,

Protetores das várias de nossas "casas educativas" e "causas educacionais".

**Professores, Coordenadores Pedagógicos...**

Purificadores da esperança.

**Acolhedores** de vidas...

Das **narrativas energizantes** dos nossos estudantes.

**Gratidão (ões)!**

**Robélia Aragão da Costa**



***Ensinaram-me?!***

***Ensinaram-me...***

A não desistir diante dos desafios.  
A acreditar nos meus sonhos.

***Ensinaram-me...***

A olhar as diversas possibilidades  
A perceber (in)verdades.

***Ensinaram-me...***

Em diversos lugares  
Em diversos tempos.

***Ensinaram-me...***

Eu, curiosa, descobri  
Que sei pouco...  
Que sei muito...

***Ensinaram-me...***

Eu, imperfeita, senti  
Sou resistência  
Sou força.

***Ensinaram-me...***

Ensinei...  
Aprendi...  
Transitei entre mim e ti.

***Permiti-me.***

***Robélia Aragão da Costa***

## RESUMO

A presente dissertação tem como título, Os Saberes e a Formação Permanente dos Coordenadores Pedagógicos frente aos desafios da Transição dos Estudantes do Ensino Fundamental para o Ensino Médio: um estudo nas escolas do Núcleo Territorial de Educação - NTE 17/BA, insere-se na linha de pesquisa Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão e está vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul. Essa foi volvida pelo tema — A importância do Coordenador Pedagógico para o processo de transição dos estudantes do Ensino Fundamental para o Ensino Médio — e guiada pela seguinte problemática: quais saberes são mobilizados nos processos formativos dos Coordenadores Pedagógicos do Ensino Médio para desenvolver ações de acolhimento aos estudantes no processo de transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio em escolas do Núcleo Territorial de Educação - NTE 17? Os recortes territorial e das etapas da Educação Básica devem-se ao fato de atender ao objetivo de investigar os saberes e os processos formativos dos Coordenadores Pedagógicos do Ensino Médio vinculados às escolas pertencentes ao Núcleo Territorial de Educação - NTE 17 no acolhimento e transição dos estudantes do Ensino Fundamental para o Ensino Médio. Por isso, traz como contexto da pesquisa o NTE17, situado no Território de Identidade Semiárido Nordeste II, composto por 18 municípios baianos, dentre os quais estão localizadas as escolas estaduais em que os 9 participantes da pesquisa desenvolvem seus trabalhos. A relevância da pesquisa é sustentada pelo(s)/pela(s): fundamentos teóricos; atuação da autora, enquanto coordenadora pedagógica; saberes dos Coordenadores Pedagógicos constituídos/a constituir; questões identitárias e formativas desses profissionais; fragilidades do processo de transição dos estudantes; resultados educacionais que carecem de mais apoio teórico, técnico, pedagógico e de natureza colaborativa, considerando as demandas atuais das políticas públicas educacionais. A abordagem teórico-metodológica considera a investigação qualitativa em educação, incidindo particularmente no estudo de caso qualitativo, contemplando no percurso investigativo metodológico, o convite aos coordenadores para participar da pesquisa, emprego do questionário, realização do grupo focal, estudos e Análise Textual Discursiva (ATD), desenvolvida por Moraes e Galiazzi. Foram analisados documentos institucionais, como o Estatuto do Magistério do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia, os Documentos curriculares referenciais da Bahia para Educação Básica, Regimento Escolar das unidades escolares integrantes do sistema público estadual de ensino e demais aportes teóricos e legais de âmbitos estaduais e federais. Os fundamentos desta pesquisa dialogam com autores como Paulo Freire, Vera Maria Nigro de Souza Placo, Vera Lúcia Trevisan Souza, Laurinda Ramalho Almeida, Antonio Nóvoa, Maurice Tardif, Ivane Beatriz Pasetti Castagnolli, Marli Eliza Dalmazo Afonso de André, Marili Moreira da Silva Vieira, Francisco Imbernón, César Nunes, Alain Coulon e outros. Apresenta-se, também, como resultado da pesquisa, os Saberes Transicionais dos/para os Coordenadores Pedagógicos, voltados para acolhimento aos estudantes no processo de transição dos Anos Finais do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, relacionando-os aos processos formativos desses profissionais e aos espaços de acolhência.

**Palavras-chave:** formação permanente; saberes dos coordenadores pedagógicos; transição entre ensino fundamental e ensino médio; acolhimento aos estudantes.

## ABSTRACT

The title of this dissertation, *The Knowledge and Ongoing Training of Pedagogical Coordinators Faced with the Challenges of Students Transitioning from Primary School to Secondary School: A Study in the Schools of the Territorial Centre of Education - NTE 17/BA*, is part of the line of research Educational Processes, Language, Technology and Inclusion and is linked to the Postgraduate Programme in Education, University of Caxias do Sul. It was guided by the theme - The importance of the Pedagogical Coordinator for the transition process of students from primary to secondary school - and the following problem: what knowledge is mobilised in the training processes of secondary school Pedagogical Coordinators to develop actions to welcome students in the transition process from primary to secondary school in schools in the Territorial Education Centre - NTE 17? The territorial and basic education stages were chosen because they meet the objective of investigating the knowledge and training processes of Secondary School Pedagogical Coordinators linked to schools belonging to the Territorial Education Centre - NTE 17 in the reception and transition of students from Primary School to Secondary School. For this reason, the research context is NTE17, located in the Semi-arid Northeast II Identity Territory, made up of 18 municipalities in the state of Bahia, among which are the state schools where the 9 participants in the research carry out their work. The relevance of the research is underpinned by the following: theoretical fundamentals; the author's work as a pedagogical coordinator; the Pedagogical Coordinators' knowledge constituted/constituted; identity and training issues for these professionals; weaknesses in the student transition process; educational results that need more theoretical, technical, pedagogical and collaborative support, considering the current demands of public educational policies. The theoretical-methodological approach considers qualitative research in education, focusing particularly on the qualitative case study. The methodological investigative route included inviting the coordinators to take part in the research, using the questionnaire, conducting the focus group, studies and Discursive Textual Analysis (DTA), developed by Moraes and Galiazzi. Institutional documents were analysed, such as the Statute of the Elementary and Secondary School Teachers of the State of Bahia, the Bahia Reference Curriculum Documents for Basic Education, the School Rules of the schools that make up the state's public education system and other theoretical and legal contributions at state and federal level. The fundamentals of this research dialogue with authors such as Paulo Freire, Vera Maria Nigro de Souza Placo, Vera Lúcia Trevisan Souza, Laurinda Ramalho Almeida, Antonio Nóvoa, Maurice Tardif, Ivane Beatriz Pasetti Castagnolli, Marli Eliza Dalmazo Afonso de André, Marili Moreira da Silva Vieira, Francisco Imbernón, César Nunes, Alain Coulon and others. As a result of the research, we also present the Transitional Knowledge of Pedagogical Coordinators, aimed at welcoming students in the process of transition from the final years of primary school to secondary school, relating it to the training processes of these professionals and the spaces in which they are welcomed.

**Keywords:** ongoing training; knowledge of pedagogical coordinators; transition between primary and secondary education; welcoming students.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Municípios do NTE 17 – Ribeira do Pombal	43
Figura 2 – Núcleos Territoriais de Educação do Estado da Bahia	44
Figura 3 – Eixos Norteadores das Atribuições do CP	86
Figura 4 – Fios condutores: saberes docentes e formação profissional	103
Figura 5 – Eixos: relato da experiência de uma coordenadora pedagógica	106
Figura 6 – Abraço de acolhimento na transição	123
Figura 7 – Percurso metodológico investigativo trilhado	141
Figura 8 – Explicitações de justificativa sobre o estímulo à carreira e a formação continuada do CPs	163
Figura 9 – Temas abordados na formação do CP	172
Figura 10 – A importância da formação permanente dos/para os CPs	179
Figura 11 – Temas para a formação permanente dos CPs relacionados ao processo de transição dos estudantes	182
Figura 12 – Palavras entrelaçadas pelo acolhimento	207
Figura 13 – Saberes Transicionais dos/para os Coordenadores Pedagógicos	209

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Localização das fontes	59
Quadro 2 – Levantamento bibliográfico – Portal de Periódicos CAPES	61
Quadro 3 – Levantamento bibliográfico - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	64
Quadro 4 – Levantamento bibliográfico – Outros	67
Quadro 5 – Quadro expositivo: Atribuições dos membros da equipe escolar	77
Quadro 6 – Agrupação das Atribuições do CP em Eixos	88
Quadro 7 – Sujeitos participantes da pesquisa e os contextos representativos	133
Quadro 8 – Fases previstas para a sistematização	140
Quadro 9 – Relação estabelecida entre a problemática e os objetivos	146
Quadro 10 – Categorias, subcategorias de análise e unitarização	149
Quadro 11 – Pseudônimos dos sujeitos participantes da pesquisa	153
Quadro 12 – Dimensão e contribuições da formação continuada	168
Quadro 13 – Tipos de dificuldades e suas descrições para a participação das formações continuadas	170

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Perfil da amostra de gênero dos CPs	155
Gráfico 2 – Perfil da amostra: atuação nos cargos do Magistério	155
Gráfico 3 – Perfil da amostra: tempo de atuação no Cargo de Coordenador Pedagógico	156
Gráfico 4 – Perfil da amostra: carga horária semanal do CP	157
Gráfico 5 – Perfil da amostra de atuação em escola-piloto do Novo Ensino Médio	158
Gráfico 6 – Perfil da amostra: tempo de atuação na Escola de Ensino Médio	158
Gráfico 7 – Perfil da amostra: formação dos CPs	159
Gráfico 8 – Perfil da amostra: formação em segunda licenciatura/complementação pedagógica dos CPs	160
Gráfico 9 – Perfil da amostra: estímulo do plano de carreira a formação continuada do CPs	162
Gráfico 10 – Perfil da amostra: oferta de cursos de aperfeiçoamento para os CPs	165
Gráfico 11 – Perfil da amostra: cursos destinados ao CP, promovido pela SEC	166
Gráfico 12 – Perfil da amostra: participação de cursos destinados ao CP por iniciativa própria	166
Gráfico 13 – Perfil da amostra: subsídios da Formação Continuada para o exercício do cargo de CP	167
Gráfico 14 – Perfil da amostra: dificuldades para a participação da Formação Continuada	170
Gráfico 15 – Temas abordados na Formação Continuada	171
Gráfico 16 – Formação Continuada voltada para o Ensino Médio	174
Gráfico 17 – Formação Continuada: os saberes dos CPs e a transição dos estudantes	177
Gráfico 18 – Compreensão da adolescência e da juventude através dos estudos formativos	184
Gráfico 19 – Conexão entre os Anos Finais e o Ensino Médio	187



## LISTA DE SIGLAS

AC	Atividades Complementares
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ATD	Análise Textual Discursiva
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCCEM	Base Nacional Curricular Comum do Novo Ensino Médio
CAPEX	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEEN	Centro de Excelência em Educação do Nordeste Brasileiro
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
COVID-19	Coronavírus
CP	Coordenador Pedagógico
CPs	Coordenadores Pedagógicos
DCRB	Documento Curricular Referencial da Bahia
DIREC	Diretoria Regional de Educação e Cultura do Estado da Bahia
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ESAB	Escola Superior Aberta do Brasil
FAC	Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias
FAMART	Faculdade de Administração, Ciências e Educação
FAVENI	Faculdade Venda Nova do Imigrante
FNE	Fórum Nacional de Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GEAPME	Gratificação de Estímulo ao Aperfeiçoamento Profissional e à Melhoria do Ensino
GF	Grupo Focal
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MP	Medida Provisória
NTE	Núcleo Territorial de Educação
NUPAIP	Núcleo Regional de Monitoramento, Acompanhamento, Avaliação e Intervenção Pedagógica
OMS	Organização Mundial de Saúde
PAIP	Projeto de Monitoramento, Acompanhamento, Avaliação e Intervenção Pedagógica na Rede Estadual de Ensino do Estado da Bahia
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEE	Plano Estadual de Educação
PFC	Plano de Flexibilização Curricular
PMALFA	Programa Mais Alfabetização
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPGEdu-UCS	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SASE	Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino
SEC	Secretaria da Educação do Estado da Bahia
SEC/BA	Secretaria Estadual de Educação da Bahia
SIGEduc	Sistema Integrado de Gestão Escolar
SINAJUVE	Sistema Nacional de Juventude
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

UNIBF União Brasileira de Faculdade

Deixa-me

**apresentar-lhe...**

Esta é uma

Dissertação

QUE DIALOGA COM AS

*incompletudes*

das **vivências**

*de uma pesquisadora,*

Professora e Coordenadora Pedagógica

permitindo-se estudar, analisar e **autorar.**

---

Robélia Aragão da Costa

## SUMÁRIO

<b>1 DEIXE-ME APRESENTAR-LHE...</b>	<b>27</b>
<b>2 VAMOS CONVERSAR: DELINEAÇÃO DO ESTUDO DA PESQUISA</b>	<b>29</b>
2.1 AS INQUIETUDES MOVENTES DE UMA TRAJETÓRIA EM PROCESSO	33
2.2 AS ESCOLHAS IMPULSIONADORAS DA PESQUISA: TEMA, OBJETO DE ESTUDO, SUJEITO DA PESQUISA E CONTEXTO SITUADO	41
2.3 A CONTEXTUALIZAÇÃO, FORMULAÇÃO DO PROBLEMA E OS OBJETIVOS DA PESQUISA	49
<b>3 AS BUSCAS FOCADAS: OS REFERENCIAIS TEÓRICOS, DADOS E INFORMAÇÕES E AS SUAS INTERLOCUÇÕES PARA/NA PESQUISA</b>	<b>58</b>
<b>4 OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS-FUNDANTES: ESCRITAS ACOLHEDORAS E ACOLHENTES</b>	<b>71</b>
4.1 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: O CARGO E AS ATRIBUIÇÕES NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DA BAHIA	71
4.1.1 Agrupação das atribuições do Coordenador Pedagógico	85
4.2 A FORMAÇÃO PERMANENTE DO COORDENADOR PEDAGÓGICO E AS PAUTAS DO PLANO DE FORMAÇÃO	90
4.3 A FORMAÇÃO PERMANENTE DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS E OS SABERES SOBRE O PROCESSO DE TRANSIÇÃO DOS ESTUDANTES	99
4.4 A ORGANIZAÇÃO DAS ETAPAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ASPECTO IMPORTANTE PARA A COMPREENSÃO DA TRANSIÇÃO DOS ESTUDANTES	108
4.5 A TRANSIÇÃO DOS ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA O ENSINO MÉDIO	115
<b>5 O INTERCURSO METODOLÓGICO INVESTIGATIVO DO ESTUDO</b>	<b>129</b>
5.1 OS FUNDAMENTOS E OS PERCURSOS METODOLÓGICOS UTILIZADOS	129
5.2 SOBRE O PERÍODO DEDICADO AOS ESTUDOS: DESAFIOS E SUPERAÇÕES	142
<b>6. DIÁLOGOS ACOLHENTES: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b>	<b>145</b>
6.1 SUJEITOS DA PESQUISA: COMO PODEMOS ANUNCIÁ-LOS?	151
6.1.1 Sujeitos da pesquisa: identificação dos coordenadores pedagógicos	154
6.1.2 Sujeitos da pesquisa: aspectos formativos da carreira do magistério	159
6.1.3 Em síntese: o perfil e o percurso formativo da carreira dos coordenadores pedagógicos deste estudo de caso	160
6.2 ASPECTOS DA FORMAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO PERCURSO DA VIDA PROFISSIONAL	161
6.2.1 Participação em cursos e apoio concedido pela secretaria de educação	161
6.2.2 Subsídios formativos e as contribuições para o exercício do cargo	167

6.3 ASPECTOS DA FORMAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO VOLTADOS PARA OS SABERES, A FORMAÇÃO E A TRANSIÇÃO DOS ESTUDANTES	176
6.4 A TRANSIÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA O ENSINO MÉDIO TRANSVERSALIZADA PELO ACOLHIMENTO	186
6.4.1 Os desafios que dificultam a transição dos estudantes	190
6.4.2 As contribuições do Coordenador Pedagógico no/para a transição dos estudantes	193
6.4.3 Aproximando-se do entendimento acerca dos saberes mobilizados para/no acolhimento aos estudantes	195
6.4.4 Oportunizando a ampliação das vozes dos Coordenadores Pedagógicos por meio do Grupo Focal	198
<b>7 OS SABERES TRANSICIONAIS MOBILIZADOS NA FORMAÇÃO PERMANENTE E ATUAÇÃO DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS ENVOLTOS PELO ACOLHIMENTO AOS ESTUDANTES</b>	<b>206</b>
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>214</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>222</b>
<b>APÊNDICE A - CONVITE PARA A MANIFESTAÇÃO DE INTERESSE EM PARTICIPAR DA PESQUISA - COORDENADORES PEDAGÓGICOS DE ENSINO MÉDIO - CONVITE</b>	<b>229</b>
<b>APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – COORDENADORES PEDAGÓGICOS DE ENSINO MÉDIO - QUESTIONÁRIO</b>	<b>231</b>
<b>APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - COORDENADORES PEDAGÓGICOS DE ENSINO MÉDIO - GRUPO FOCAL</b>	<b>237</b>
<b>APÊNDICE D - CONVITE - COORDENADORES PEDAGÓGICOS DE ENSINO MÉDIO - PESQUISA</b>	<b>244</b>
<b>APÊNDICE F - ROTEIRO - COORDENADORES PEDAGÓGICOS DE ENSINO MÉDIO - GRUPO FOCAL</b>	<b>251</b>
<b>APÊNDICE G – TERMO DE ANUÊNCIA DO DIRETOR DO NTE17</b>	<b>253</b>

## 1 DEIXE-ME APRESENTAR-LHE...

Apresentar esta dissertação intitulada **Os Saberes e a Formação Permanente dos Coordenadores Pedagógicos frente aos desafios da Transição dos Estudantes do Ensino Fundamental para o Ensino Médio: um estudo nas escolas do Núcleo Territorial De Educação - NTE 17/BA** significa muito para mim enquanto autora, pois, relaciona-se com as muitas das inquietações oriundas das vivências enquanto profissional do Magistério e Mestranda em Educação. Ademais, por acreditar que, de algum modo, este estudo poderá colaborar para o exercício do cargo dos profissionais do Magistério e com a comunidade educativa e acadêmica.

**Convido a lê-la!** Aqui, tem um pouco dos meus saberes construídos em tantos cantos, idas e vindas; em tantos “eu” e “outros”. Tem um tanto das minhas lacunas, pela imperfeição humana e profissional que me permito compreender. Mas, também, tem a esperança de pensarmos no quanto podemos oportunizar ao outro a seguir os seus estudos, a sentir-se, a perceber, a entender... aprender uns com os outros.

Nesta, há a possibilidade do revisitar, do reaprender, reescrever... o vivido e sentido, quando necessário. Do acolher estas escritas, conectando-as com os seus próprios saberes e conhecimentos para enriquecê-los.

Decerto, há gratidão aos familiares, aos amigos, aos colegas, aos coordenadores e aos professores do curso, principalmente, a Professora Orientadora, pois o orientador como diz Perissé (2010, p.95) “[...] é quem sabe guiar-se, guia os outros”. Gratidão pela escuta, pois escutar também é entender o silêncio, o ritmo de autoria do outro e as condições de vida/de trabalho para que as conexões sejam estabelecidas entre o estudante-pesquisador com outros elementos fundantes.

Provavelmente, esteja perguntando-se: esta escrita inicial cabe nesta dissertação? Penso que sim, o que seria do universo acadêmico se não fosse à reinvenção e às pequenas transgressões! Logo, continue a lê-la; atento também aos elementos textuais inerentes à estrutura recomendada para uma dissertação, bem como, ao recorte proposto. A autora-mestra aguarda-lhe. Muito obrigada!

*Robélia Aragão da Costa*

As

*escritas*

(de) *anunciam* o que

*somos*

E o que poderemos

vir a **ser.**



## **2 VAMOS CONVERSAR: DELINEAÇÃO DO ESTUDO DA PESQUISA**

A presente dissertação, cujo título é **Os Saberes e a Formação Permanente dos Coordenadores Pedagógicos frente aos desafios da Transição dos Estudantes do Ensino Fundamental para o Ensino Médio: um estudo nas escolas do Núcleo Territorial De Educação - NTE 17/BA<sup>1</sup>**, está vinculada à Linha de Pesquisa de Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão, do Mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS). A mesma traz elementos interessantes ao vincular a formação permanente de um dos profissionais do Magistério — Coordenador Pedagógico (CP) — a uma pauta cada vez mais necessária de ser abordada nos cenários educativos: a continuidade dos estudos dos estudantes até a conclusão da Educação Básica. Essa vinculação traz à tona o quanto os contextos educacionais, mais próximos de nós, precisam evidenciar um aspecto interessante para que essa conclusão dos estudos seja alcançada — o processo de transição dos estudantes numa realidade situada e com uma abordagem comprometida com as dimensões profissionais e com a sociedade.

Esta dissertação surgiu de uma pesquisa desenvolvida num universo vivo, dinâmico e educacional — em um dos territórios da Bahia, denominado como Território de Identidade Semiárido Nordeste II<sup>2</sup>, junto aos sujeitos inseridos em escolas públicas estaduais de ensino, cujo propósito era explorar situações reais no âmbito da formação de Coordenadores Pedagógicos, associadas aos desafios de acolher os estudantes que transitam dos Anos Finais do Ensino Fundamental para o Ensino Médio. Elementos a serem mais bem explicitados em posteriores capítulos.

No processo de construção dessa dissertação, foi possível revistar as leituras e as vivências educacionais atreladas às considerações do sujeito, enquanto ser social e humanizado, numa realidade concreta. Essa, às vezes, desafiante, no que tange aos aspectos inerentes às políticas públicas voltadas para a formação permanente dos profissionais do magistério. Isso torna perceptível o quanto a

---

<sup>1</sup> No corpo do texto da dissertação, será usado o negrito na escrita comum a fim de enfatizar ou destacar frases, expressões, palavras, títulos, informações; ou seja, para evidenciar determinadas partes do texto, objetivando atrair a atenção dos leitores.

<sup>2</sup> O Território de Identidade Nordeste II é um dos 27 Territórios de Identidade, constituídos a partir da especificidade de cada região. Sua metodologia foi desenvolvida com base no sentimento de pertencimento, onde as comunidades, através de suas representações, foram convidadas a opinar. Disponível em: <http://www.bahiater.sdr.ba.gov.br/servicos/territorios-de-identidade>. Acesso em: 21 jan.de 2022.

escolha de temas/objetos de pesquisa coaduna com um dos objetivos do pesquisador atuante no âmbito da educação — colaborar com o processo educacional no local em que vivemos. Afinal, um estudo deste exige compromissos profissionais dos envolvidos, especialmente, do pesquisador.

Para tanto, a motivação para tal escolha, considerou a atuação de um dos profissionais do Magistério<sup>3</sup>, que atua como suporte à docência — o Coordenador Pedagógico — numa perspectiva contextualizada e territorial, visto que diante dos desafios educacionais, é importante percebê-lo como um sujeito articulador de um profícuo debate sobre a continuidade dos estudos dos estudantes da Educação Básica.

Profissional esse que precisa de subsídios e de suporte para a autoformação e formação permanente para fortalecer seus saberes e conhecimentos, de modo a atuar junto à coletividade da instituição onde exerce suas atribuições. Nessa condição, a própria pesquisadora, vive as situações cotidianas educacionais, que evidenciam a importância do que propôs a pesquisa.

Convém, aqui, uma referência a Paulo Freire (1996, p.14), na obra **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**, ele diz, numa de suas célebres frases, “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Por meio da mesma são instigadas reflexões sobre a relação interdependente entre a docência e a discência, bem como, a importância do comprometimento social mediante exigências a serem consideradas. É sabido que o Coordenador Pedagógico não exerce a docência, mas precisa contemplá-la nas suas dimensões de atuação e nas abordagens referentes aos processos educacionais.

Por outras palavras, considera-se o que é ser Coordenador Pedagógico, lançando olhares para a sua história, sem perder de vista a identidade de professor e de ser humano, enquanto profissional que se relaciona com outros. Dessa maneira, mesmo não atuando como docente, reporta-se aos processos de ensino, aos métodos, às estratégias e práticas pedagógicas para versá-los. A questão, aqui,

---

<sup>3</sup> Opção pelo termo devido à defesa da valorização dos profissionais do magistério e visando uma melhor um melhor entendimento conceitual, haja visto que o profissional do Magistério é o docente e os que lhe prestam apoio; o profissional da educação é todo e qualquer servidor em efetivo exercício na área educacional. Também por sua aplicação, por exemplo, no Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia, Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério Público da Educação Básica. 21 jan.de 2022.

é a movimentação desse profissional nos espaços e tempos educacionais, que embora, comumente, tenham como atores/autores principais o discente e o docente, é estimulado, à luz de Paulo Freire (1996), pela/na **didiscência**<sup>4</sup>.

Como se pode perceber, ele argumenta que não existe docência sem discência e que ambos estão entrelaçados no **ser** e no **fazer** dos processos e práticas pedagógicas, inclusive do Coordenador Pedagógico (também professor), que dialogam diuturnamente com docentes e discentes. Decerto, Paulo Freire (1996), refere-se às ações e atitudes de educadores aprendizes, que aprendem com o próprio fazer e com os outros, também, aprendizes.

Assim, cada um de nós, tanto na trajetória profissional quanto na esfera pessoal, ao observar, ao olhar, ao escutar e ao viver, somos submetidos a questionamentos que podem impulsionar a busca de possíveis respostas para o que nos incomoda, nos inquieta e chama-nos a atenção. Isso tornou-se presente no meu processo formativo e, agora, imbricado desde já, desde o processo inicial de construção da dissertação.

Na relevância desse estudo, é preciso considerar onde se situam o sujeito e o objeto, e isso inclui a pesquisadora, pois como diz Lüdke e André (2018), não devemos esquecer como o objeto situa-se para melhor compreender a manifestação das ações, das percepções, dos comportamentos e das interações. E, também, a partir dos pressupostos de Freire (1996), é interessante nos assumirmos como Ser social e histórico, que pensa, comunica-se, cria, transforma e realiza sonhos, e, isso não significa a exclusão dos outros.

Dito isso, há um aspecto que também corroborou para a **escrita**<sup>5</sup> desta dissertação, a minha própria narrativa de vida, enquanto profissional do Magistério escolar básico, que carrega muitos aspectos das outras dimensões humanas, pois os conhecimentos constituídos ao longo do percurso ocorreram em diferentes etapas da vida, em diversos locais e em determinados tempos junto a sujeitos plurais. Essa fala é importante porque antes de assumir a identidade profissional, faz-se necessário considerar as nuances da integralidade humana, compreendendo a sua infinitude e a multirreferencialidade.

---

<sup>4</sup> **Didiscência**: conceito criado por Paulo Freire da junção da palavra docente mais discente.

<sup>5</sup> A título de informação, optou-se pela escrita desta dissertação, alternando entre primeira e terceira pessoa ao longo dos capítulos, isso feito de maneira coerente diante dos diálogos provocados pelo objeto/sujeito/temática de estudo. Dessa maneira, ocorrerá maior fluidez da leitura e conexão com o estudo, visto que há como um dos propósitos, aproximar-se dos profissionais do Magistério, especialmente, atuantes da Educação Básica.

Peço licença

para **dizer-lhe...**

**EU** estive/estou presente

neste percurso investigativo

*brotando*

*inquietações*

**Movimentos**

condutoras de *movimentos* autorais.

## 2.1 AS INQUIETUDES MOVENTES DE UMA TRAJETÓRIA EM PROCESSO

Nascida, prematuramente, na década de 90 e de parto natural com suporte de uma parteira, num lugarejo chamado Fazenda Maria Preta, zona rural do município de Nova Soure-BA, essa pesquisadora foi avançando em idade e em suas etapas da vida estudantil, especialmente, devido ao apoio e ao incentivo de seus pais, que apesar da pouca formação escolar, estimularam a valorar os estudos desde cedo. Essa cursou as primeiras etapas — a época Pré-escola e 1ª a 3ª séries do Ensino Fundamental — da Educação Básica em escolas rurais sob a regência de professoras leigas. Destarte, teve contato com a primeira professora formada em Magistério (2º Grau) na antiga 4ª série do Ensino Fundamental, numa escola do Povoado Quixabeirinha, Nova Soure - BA. Para chegar à escola, andou-se muito a pé nas estradas de terra e com outros colegas, organizados em grupos, pois no período não havia as políticas públicas instituídas para ajudar no deslocamento dos alunos de sua residência até a escola, a exemplo, do transporte escolar para assegurar o acesso e a permanência do educando na instituição escolar.

A participação da família foi primordial, especialmente, do pai. Esse que naquele tempo e local se preocupava em acordar cedo para ajudar na preparação das tarefas domésticas (alimentação matinal), que antecediam a ida à escola, por conseguinte, para levá-la muitas vezes de bicicleta.

Tempos difíceis, mas ricos de experiências vividas e marcantes. Nesse ínterim, recebia muitos incentivos dos professores para participar das atividades propostas, manifestados por elogios diante dos resultados obtidos, especialmente, nos instrumentos avaliativos, nos trabalhos em grupos, nas atividades artísticas, a saber, os desenhos e as pinturas eram expostos na sala de aula. Também, vale destacar, que no turno noturno, mesmo sendo uma criança, frequentara as turmas do Mobral<sup>6</sup> para acompanhar os primos e auxiliá-los nas tarefas.

Entre a 5ª e 8ª séries, equivalente aos atuais 6º e 9º anos do Ensino Fundamental, estudou em uma escola da cidade, dirigindo-se à mesma em transportes escolares precários ofertados pela prefeitura local. Por conta dos horários tardios para a volta à casa, a situação da estrada e os problemas mecânicos dos veículos, em determinados períodos, ficara acomodada nas

---

<sup>6</sup> Movimento Brasileiro de Alfabetização — a turma funcionava à noite numa escola rural.

residências de tios e da avó materna, retornando à casa dos seus pais, na maior parte das vezes, aos finais de semana. Já, para cursar o Ensino Médio (Magistério), ao longo desse, ela abraçou diversas oportunidades, estudando em mais de uma escola, nos municípios de Nova Soure, Araci e Salvador, concluindo-o na capital da Bahia. Nessa última etapa da Educação Básica (Magistério), acentuou o interesse pela área da Educação, da qual não mais se afastou.

O ingresso no Ensino Superior ocorrera num momento de vários desafios, incluindo problemas de saúde de familiares (tornou-se acompanhante nas andanças cotidianas e hospitalares da mãe por conta de um Acidente Vascular Cerebral) e as mudanças de expectativas de vida, com o retorno ao interior do estado. Após a organização de grupos de estudos compostos de colegas, que se reuniam no período noturno para fins de estudos preparatórios, já que não havia pré-vestibular na cidade, logrou êxito no vestibular, ingressando numa universidade pública.

Essa, considerando o município de origem, ficava numa distância de condução aproximadamente de 85 km. A rotina da época contemplava o trabalho na área da educação em dois turnos de trabalho, o apoio e o suporte à família/mãe e os momentos destinados aos estudos.

Assim, tem sido a caminhada da estudante, que como muitas mulheres e profissionais da educação, buscam conciliar o trabalho com os estudos e a vida pessoal, numa tentativa de preservar o equilíbrio frente aos aspectos subjetivos que não podem ser silenciados, pois juntos nos humanizam.

A formação acadêmica, acompanhada dos seus respectivos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), inclui as **Licenciaturas em Pedagogia** pela Universidade Estadual da Bahia (2004) e **Letras** pelo Centro Universitário FAVENI (2020) que resultaram, respectivamente, nas seguintes produções para fins de conclusão do curso e aproximação com o universo da pesquisa: a) **As Portas Entreabertas do Município de Nova Soure - Bahia para Educação Infantil Pública: um Estudo de Caso** (monografia) e b) **Educação de Jovens e Adultos: As possíveis causas das dificuldades de leitura dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental no âmbito da Língua Portuguesa** (artigo). A primeira licenciatura foi basilar para os demais passos posteriores, um curso que colocou a *práxis* pedagógica como transversal e aproximou-a do contexto da escola, com um enfático discurso de que o **professor deve ser pesquisador**. Por conseguinte, a

segunda foi impulsionada pela necessidade de permanecer atuando como professora dos Anos Finais do Ensino Fundamental, atendendo às prerrogativas legais, aos parâmetros exigidos para lecionar Língua Portuguesa e, ao mesmo tempo, por questões de afinidade com a linguagem e a literatura.

Além disso, concluiu os cursos de **Pós-Graduação Lato Sensu** em: a) **Política do Planejamento Pedagógico: Currículo, Didática e Avaliação**, também pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), 2006; b) **Gestão Educacional**, Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias (FAC), 2014; c) **Legislação Educacional** pela Escola Superior Aberta do Brasil (ESAB), 2017; d) **Psicopedagogia Clínica e Institucional** certificada pela Faculdade (FAMART), 2020; e) **Atendimento Educacional Especializado**, também pela FAMART (2020).

Ao longo de cada percurso formativo, referente a esses Cursos de Especialização, foram exploradas temáticas, para fins de apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que coadunavam/coadunam com as minhas vivências e necessidades profissionais, dentre as quais: Projeto Político Pedagógico, Gestão dos Recursos Financeiros da Educação Pública, Lei Federal nº 11. 738/2008 – Piso Salarial Nacional, Educação Inclusiva e Dificuldades de Aprendizagens dos Estudantes no Ensino Médio.

Ressalta-se que, sedenta de conhecimentos agregadores à vida profissional e aos interesses pessoais, durante o período do mestrado, cursou pela União Brasileira de Faculdades (UNIBF), mais dois cursos de **Pós-Graduação Lato Sensu**, um em **Educação de Jovens e Adultos** e o outro em **Alfabetização e Letramento**, concluídos em tempos diferentes no ano de 2022, abordando respectivamente, em cada TCC, os seguintes temas: o Professor de Educação de Jovens e Adultos no século XXI e a Formação do Professor alfabetizador. Destaca-se que até o ano de 2020, a possibilidade de ingresso ao Mestrado não era tão próxima devido à conciliação dos estudos com os trabalhos.

Pode-se dizer que os investimentos financeiros e a otimização de tempo nos cursos citados de longa duração, foram impulsionados por metas estipuladas: atualizar-se continuamente para uma melhor atuação em seus dois cargos públicos e noutros fazeres; atender aos percentuais e aos critérios previstos nos aportes legais, relacionados ao aprimoramento profissional vinculado às carreiras de servidora pública da área de Educação nas esferas municipal e estadual;

estipulação de meta inicial de cursar, no mínimo, até cinco cursos de especialização para fins, principalmente, de enriquecimento continuado e permanente da *práxis* pedagógica, até conseguir ingressar no Mestrado na área da Educação.

Saliento que, exerço o Magistério como Professora efetiva da rede municipal de ensino, desde 2001 até o momento, atuando exclusivamente na docência nas turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), desde 2015; e Coordenadora Pedagógica da Rede Estadual de Ensino da Bahia, desde 2010, sendo nos últimos anos, lotada numa instituição escolar de Ensino Médio. Escolas públicas localizadas em um dos municípios, que compõem o território Semiárido Nordeste II, Núcleo Territorial de Educação 17, chamado Nova Soure - Bahia.

Ademais, outras experiências agregadoras foram constituídas mediante a ocupação de outras funções ao longo da trajetória profissional, a saber: a) de Coordenação Geral de Nova Soure do Programa de Formação de Professor em Parâmetros Curriculares em Ação (PCN em Ação)/Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA); b) de Professora de Língua Portuguesa no Educandário Mendesrios (escola privada); c) de Conselheira Municipal de Educação na Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Nova Soure (2008); d) Dirigente Municipal de Educação (Jan./2009-Jan./2015); e) de Coordenadora Pedagógica/Técnica do Projeto de Monitoramento, Acompanhamento, Avaliação e Intervenção Pedagógica na rede Estadual de Ensino da Bahia/Secretaria da Educação, Núcleo Regional de Monitoramento, Acompanhamento, Avaliação e Intervenção Pedagógica, (NUPAIP)/Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC- BA) / Diretoria Regional de Educação e Cultura (DIREC 11); f) de Avaliadora Educacional Técnica do Ministério da Educação Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE) do Ministério da Educação (MEC), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) /Secretaria da Educação do estado da Bahia (SEC-BA) para a Elaboração/Adequação dos Planos de Educação; g); também da Rede de Assistência Técnica para o Monitoramento e Avaliação dos Planos de Educação, inclusive atendendo municípios do território baiano citado; h) de Coordenadora Estadual do Programa Mais Alfabetização (PMALFA), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), (MEC/UNDIME); i) de Formadora do Programa Referencial Curricular nos Municípios Baianos e do Programa de Formação para (Re)elaboração dos PPPs nas Escolas



dos Municípios Baianos promovidos pela UNDIME-BA/ Universidade Federal da Bahia (UFBA)/União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME)/Itaú Social.

Reporto-me a esses aspectos da minha trajetória de vida, com o intuito de reafirmar que, tanto o percurso formativo e profissional, quanto esta escrita dissertativa, não se distanciam do mundo, das nossas relações com os outros sujeitos, dos desafios e das expectativas. Constitui-se num processo inesgotável de saberes. Não somos estanques e nem estamos encaixotados quando revisitamos universos e objetos de pesquisa a serem explorados academicamente, ainda que cientes do respeito ao rigor científico.

As inquietudes temáticas do profissional do Magistério surgem das observações e das vivências junto aos outros em determinados tempos e espaços. As interrogações podem estabelecer (re)aproximações por afinidade temática, que podem focar em aspectos teóricos e inferências, a partir dos parâmetros de pesquisa adotados e dos objetivos defendidos. Dessa forma, abrir-se para as oportunidades que surgem, considerando as possibilidades de colaborar para a função social da educação, permitem-nos ir em buscas de respostas (in)conclusas ou/e de outras perguntas, o que nos levam à procura constante do aprimoramento.

Eis, que surgiu mais uma dessas oportunidades e possibilidades: o curso de Pós-Graduação em Mestrado em Educação na Universidade de Caxias do Sul (UCS). Deu-se essa identificação pelas pesquisas virtuais realizadas sobre o trabalho da instituição e da observância ao edital. A escolha deu-se também em função de minha trajetória profissional, da formação acadêmica, da conciliação entre o trabalho e os estudos e a afinidade com o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu-UCS) do ponto de vista do seu compromisso pedagógico e sociopolítico. Respeitado e evidenciado na parceria com Centro de Excelência em Educação do Nordeste Brasileiro (CEEN), bem como, com a consolidação da prática e do desenvolvimento da atividade de pesquisa apresentado pelo programa ao longo de 15 (quinze) anos de história. Percebi que posso contribuir ao longo das etapas do mestrado e posterior a essas, não apenas pela autoformação/formação, mas, também, para fomentar debates, reflexões e intervenções nos cotidianos das escolas e noutros órgãos educacionais, através da pesquisa e da socialização de

experiências entre culturas e territórios distintos, que vão além de Caxias do Sul, RS.

Verifica-se, assim, que a Professora, Coordenadora Pedagógica e, agora, Mestre em Educação, do Curso de Pós-Graduação em Educação da UCS, tem como objetivos profissionais, além da obtenção da certificação para fins de recursos para a sobrevivência e avanço valorativo na carreira, retroalimentar o amor e o respeito que sente pela área da educação, cumprindo com a função social da profissão/pesquisadora e dando seguimento às pesquisas, especialmente, na defesa de temáticas relacionadas às políticas públicas educacionais no nível da Educação Básica.

Diante disso, justifica-se o interesse por assuntos/temas relacionados ao importante papel da Coordenação Pedagógica na Educação Básica, considerando também, a complexidade das atribuições do cargo e as possibilidades que possuem para colaborar com uma educação de qualidade, incluindo as questões relacionadas à transição dos estudantes. Ressalta-se que essa complexidade se refere à dificuldade de entendimento das delimitações das atribuições do Coordenador Pedagógico nos espaços escolares, por conseguinte, da existência de lacunas na formação específica para o cargo.

Certamente, há muito nesta pesquisa, do EU da pesquisadora — do meu EU — nesta dissertação. Um ser inacabado, em processo, já de olho e mergulhando noutras oportunidades de formação. Portanto, numa inquietante movimentação...

Nessa perspectiva, a partir do estudo de caso, sigamos com as escritas acerca da **importância do Coordenador Pedagógico para o processo de transição dos estudantes do Ensino Fundamental para o Ensino Médio**, considerando que o objetivo principal da pesquisa consistiu em investigar os saberes e os processos formativos dos Coordenadores Pedagógicos do Ensino Médio vinculados às escolas pertencentes ao Núcleo Territorial de Educação - NTE 17 no acolhimento e transição dos estudantes do Ensino Fundamental para o Ensino Médio. Escritas respaldadas, contextualmente, numa exposição justificativa do sujeito/objeto/contextos de estudo<sup>7</sup>, da problemática, dos objetivos e pressupostos teóricos e outros elementos presentes nesta dissertação. Para tanto, a saber, recorrendo a autores como Paulo Freire, Vera Maria Nigro de Souza Placco, Vera

---

<sup>7</sup> A expressão refere-se a complementariedade, pois há uma relação mútua entre o sujeito e o objeto num contexto dinâmico e vivo, destacando-os para uma melhor compreensão da pesquisa.

Lúcia Trevisan Souza, Laurinda Ramalho Almeida, Antonio Nóvoa, Maurice Tardif, Ivane Beatriz Pasetti Castagnolli, Alain Coulon, Francisco Imbernón e outros, que correlatamente, subsidiaram os processos de estudos e autoria. Também, estabelecendo diálogos com aportes legais e documentos.

*Motivações contextuais*

... reais...

**Focadas!**

*Determinantes*

*baseadas (in) conscientemente nos*

**semiáridos** *nos quais vivemos*

*Onde a travessia entre a seca e a chuva*

*Faz florir saberes e conhecimentos*

*Para melhor **ACOLHER.***

---

Robélia Aragão da Costa

## 2.2 AS ESCOLHAS IMPULSIONADORAS DA PESQUISA: TEMA, OBJETO DE ESTUDO, SUJEITO DA PESQUISA E CONTEXTO SITUADO

A escolha da Linha de Pesquisa II — Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão, para desenvolver o projeto de Pesquisa, cujo **tema** de estudo proposto era **A importância do Coordenador Pedagógico<sup>8</sup> para o processo de transição dos estudantes do Ensino Fundamental para o Ensino Médio**, deu-se pela atenção concedida aos processos educacionais ocorridos nos espaços, nos quais, a autora atua e pela relevância dos diversos temas, que podem ser associados a essa linha.

O **objeto** de estudo — Os saberes e a formação da coordenação pedagógica como elementos essenciais no desenvolvimento das atribuições do Coordenador Pedagógico, considerando a transição dos estudantes do Ensino Fundamental para o Ensino Médio — foi explorado em instituições escolares situadas em **8 (oito) municípios** integrantes do **Território de Identidade Semiárido Nordeste II** pertencente ao estado da Bahia, que teve como os **sujeitos** da pesquisa **9 (nove) Coordenadores Pedagógicos do Ensino Médio de escolas públicas da Rede Estadual de Ensino do estado da Bahia, sob a jurisdição do Núcleo Territorial de Educação 17<sup>9</sup>** (NTE 17).

Justifica-se, também, a escolha feita porque nas últimas décadas, especialmente em 2019, verificamos avanços nos atos convocatórios e de nomeação de Coordenadores Pedagógicos da Educação Básica para atuar nas escolas da rede pública de ensino do estado da Bahia, incluindo as pertencentes aos municípios do NTE 17, sede em Ribeira do Pombal - BA, no Semiárido Nordeste II. Pontua-se que esse é composto de 18 (dezoito) municípios — Ajustina, Antas, Banzaê, Cícero Dantas, Cipó, Coronel João Sá, Euclides da Cunha, Fátima, Heliópolis, Jeremoabo, Nova Soure, Novo Triunfo, Paripiranga, Pedro Alexandre, Ribeira do Amparo, Ribeira do Pombal, Santa Brígida, Sítio do Quinto — com questões identitárias peculiares e resultados educacionais que carecem de mais

---

<sup>8</sup> Coordenador Pedagógico, quando das elucidações da autora, será grafado com as iniciais maiúsculas para fins de destaque ao longo dos textos.

<sup>9</sup> A Secretaria da Educação do Estado da Bahia possui 27 Núcleos Territoriais de Educação. Os Núcleos representam a Secretaria na administração regional e recebem apoio da sede, bem como desenvolvem programas que fortalecem a ação da Secretaria junto aos municípios do Estado. Os Núcleos acompanham os Territórios de Identidade da Bahia. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/gestaoregional>. Acesso em: 21 jan.de 2022.

apoio técnico, pedagógico e de natureza colaborativa, considerando as demandas atuais das políticas públicas educacionais, a saber, as ações curriculares vinculadas à implementação do Plano Nacional de Educação (PNE) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); ações educacionais relacionadas aos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nos anos finais do Ensino Fundamental nos municípios do NTE 17, dentre os quais, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2019), apenas 2(dois) — Ribeira do Pombal e Santa Brígida — alcançaram as metas projetadas. Ainda, segundo o INEP (2019) no que tange ao resultado do IDEB no Ensino Médio, nesse mesmo território composto de 18 (dezoito) municípios, os 15 (quinze) atingiram as metas projetadas e apenas 3 (três) não alcançaram, sendo que destes 1(um) não atingiu a meta e 2 (dois) não tiveram seus resultados divulgados porque não tiveram o número mínimo de participantes exigido para aferição do IDEB.

Essa referência aos indicadores não são motivadas, meramente, por questões de *ranking*, mas para assinalar a necessidade da decomposição do IDEB, da leitura dos dados/das informações para pensar nas medidas interventivas, o que impulsiona a existência de profissionais para mediar essas ações.

Salienta-se que esse resultado do IDEB/Ensino Médio corresponde ao aumento do quantitativo desses profissionais do Magistério na rede estadual de ensino, ou seja, coincide com a presença dos Coordenadores Pedagógicos nas escolas estaduais nos municípios, revelando de alguma maneira a importância desses profissionais para articular os processos pedagógicos e formativos junto aos professores, equipes gestoras e a mobilização dos estudantes e familiares. Coadunando com as suas atribuições, destaca-se o acompanhamento ao trabalho pedagógico dos/juntos aos professores, bem como o incentivo à reflexão fundamentada a respeito de suas práticas, com respaldo nos conhecimentos teóricos disponíveis em literatura pertinente. Desse modo, contribuindo com a efetivação do Projeto Político Pedagógico (PPP) das unidades escolares. Conforme assinala Placco e Souza (2012), o Coordenador Pedagógico pode colaborar na perspectiva da melhoria da qualidade do ensino no âmbito escolar, pois tem um papel fundamental na gestão dos processos escolares, sobretudo, na formação dos professores.

Destarte, que o NTE 17 é responsável por 37 (trinta e sete) escolas localizadas nos 18 (dezoito) municípios do Território de Identidade do Semiárido Nordeste II. Em cada município há, no mínimo, uma escola estadual e que, na maioria dessas, somente a partir de 2019, passara a ter pela primeira vez esse profissional no seu quadro de servidores efetivos, o qual precisa de formação permanente e apoio para desempenhar as suas atribuições junto aos demais integrantes da comunidade educativa. Para melhor compreensão da formação desse território, a seguir, a **Figura 1** do Mapa Território de Identidade Semiárido Nordeste II, apresenta os municípios que integram o NTE17.

Figura 1 — Municípios do NTE 17 — Ribeira do Pombal



Fonte: NTE 17, Ribeira do Pombal (2015).

Ressalta-se que o Decreto Estadual de nº 15.806, de 30 de dezembro de 2014 — Dispõe sobre a organização territorial dos Núcleos Territoriais de Educação, e dá outras providências. Logo, os 27 (vinte e sete) Núcleos Territoriais de Educação, representantes da Secretaria na administração regional, acompanham os Territórios de Identidade da Bahia<sup>10</sup>, para tanto, recebem apoio da sede, bem como

<sup>10</sup> O território é conceituado como um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um

desenvolvem programas que fortalecem a ação da Secretaria junto aos municípios do Estado da Bahia. Notabiliza-se o objetivo de identificar prioridades temáticas definidas a partir de cada realidade local, possibilitando o desenvolvimento equilibrado e sustentável entre as regiões.

O Governo da Bahia reconheceu/reconhece a existência de 27 (vinte e sete) Territórios de Identidade, constituídos a partir da especificidade de cada região baiana. A metodologia desenvolvida para essa constituição foi com base no sentimento de pertencimento, onde as diversas comunidades, através de suas representações, foram convidadas a participar e a opinar. A seguir, a **Figura 2** apresenta o Mapa dos Núcleos Territoriais de Educação do Estado da Bahia, dentre os quais constam o NTE 17.

Figura 2 — Núcleos Territoriais de Educação do Estado da Bahia



Fonte: Secretaria de Educação da Bahia (2017).

Percebe-se que a chegada desses profissionais do magistério nas escolas localizadas nos municípios desse território, além de atender as demandas inerentes

---

ou mais elementos que indicam identidade, coesão social, cultural e territorial (Fonte: SEPLAN/BA). Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/gestaoregional>. Acesso em: 21 jan.de 2022.



a cenarização da rede estadual de ensino, feita pela Secretaria de Educação da Bahia, provocara situações diversas nos cotidianos das escolas, inclusive no que tange aos aspectos relacionados ao entendimento da identidade do Coordenador Pedagógico, a efetivação do planejamento de modo colaborativo, a necessidade da formação permanente do professor nas horas destinadas às Atividades Complementares (AC) a partir de desafios que emergem do contexto escolar. Essas situações, ora provocava/provoca acolhimento, ora resistências pelos diversos equívocos conceituais e de percepção sobre a atuação da coordenação pedagógica.

Tendo em vista o parágrafo acima, principalmente, no tocante a formação permanente, é importante trazer as ideias de Freire (1996), já que o mesmo nos oportuniza perceber que a essência do processo formativo permanente de educadores é a reflexão crítica a respeito da prática para ressignificá-la. Coadunando com isso, podemos dizer que a formação do Coordenador Pedagógico (CP) compreende muito além das ideias de qualificação, de capacitação e de treinamento para fins de certificação e de avanço na carreira, pois, é comprometida com a reflexão sobre sua atuação numa perspectiva crítica, reflexiva e transformadora, considerando os desafios inerentes aos contextos educativos e sociais.

Primordialmente, faz-se necessária a superação conceitual referente à formação por não corresponder às escolhas feitas, a saber, as pautas educacionais, sociais e culturais, bem como aos fundamentos teórico-práticos. Como já se pode ver, o diálogo com Paulo Freire é presente nesta dissertação, mas também cabe a fala de outro autor, a exemplo, de Cesar Nunes:

Supera-se hoje o conceito de “reciclagem”, de “capacitação” e de “treinamento”, de inspirações empiristas, pontuais, pragmatistas e banais. Reconhecemos, sim, a necessidade de uma esclarecida proposta de *formação inicial*, articulada, fundamentada, integrando teoria e prática, e a permanente prática de atualização, de *formação continuada*, que se estende por toda a vida profissional dos docentes (Nunes, 2021, p.102-103).

Aprendem-se muitas coisas na formação inicial, mas também nos processos formativos posteriores, principalmente, quando da atuação do CP junto aos professores, ambos precisam, antes de tudo, permitir-se aprender. Segundo César Nunes (2021, p.103):

Professor não se “recicla”, educador não se “capacita”, educadores e professores não se “treinam”. Termos e conceitos superados. Professores e educadores se formam, em processos que se integram, seja aquele de formação inicial, as licenciaturas, seja ainda em tudo o que se continua a estudar, pesquisar e investigar, após a *formação inicial*, o exigente e necessário processo de *formação continuada*.

Essas trocas contínuas e permanentes colaboram para o enfrentamento dos desafios educacionais. E, para endossar os desafios, surgem às ações referentes à implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a implementação do Novo Ensino Médio nas escolas baianas, esclarecendo que, segundo a SEC - BA, por meio do **Documento Orientador: Rede Pública de Ensino** (2020), foram 565 (quinhentas e sessenta e cinco) escolas-piloto que deram início ao processo em 2019. Logo, essas ações exigiram/exigem da coordenação pedagógica uma formação que contemplem o conhecimento e os saberes necessários para atuar junto aos outros integrantes da comunidade educativa, em especial, aos professores e estudantes, estes oriundos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, principalmente, das redes públicas municipais de ensino.

Por isso, é importante a formação de caráter permanente, sob as perspectivas freiriana e afins, para acolher esses estudos nos espaços institucionais, já que essas ações demandam não apenas meras atualizações didáticas, mas a contemplação desses profissionais como sujeitos que necessitam de condições para a promoção de reflexões sobre as concepções, as práticas, os questionamentos e as incertezas, para perceber o contexto onde estão inseridos e para poderem se sentir como sujeitos que convivem na busca da superação dos desafios presentes na contemporaneidade.

Inquietam-me ao perceber o quanto os Coordenadores Pedagógicos necessitam de apoio e de suporte regionalizado para acolher os estudantes no processo de transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, assunto não visto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Logo, inegavelmente, a presença de Coordenadores Pedagógicos nas escolas é importante para dar suporte<sup>11</sup> às atividades exercidas pelos demais

---

<sup>11</sup> Para compreensão do emprego da palavra “suporte” em respeito à Lei estadual nº 8.261/2002/BA, Art.4.º e a Lei Federal nº 11.738/2008, no Art. 2.º, § 2.º que entendem o desempenho das atribuições profissionais do magistério público da educação básica como as de planejamento como suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação.

profissionais do Magistério, especialmente, pelos professores, por desenvolver atividades pedagógicas. Ou seja, as atividades inerentes aos processos educacionais, principalmente, aqueles relacionados aos âmbitos do currículo e da formação de professor. Outrossim, sua atuação é primordial para auxiliar os professores e estudantes no processo de transição do 9º ano do Ensino Fundamental para o 1º ano do Ensino Médio. Para que isso ocorra com qualidade, considera-se relevante o investimento no processo formativo deste profissional.

Corroborando com o exposto acima, tendo em vista que o CP tem como formação inicial à docência, destaca-se que Placco, Almeida e Souza (2011, p.235) asseguram que na execução de sua função formativa “saberes específicos são requeridos, além dos saberes da docência, embora ancorados neles, o que reporta à necessidade de novas aprendizagens, tanto para o adulto professor quanto para o adulto coordenador”.

Os parágrafos anteriores corroboraram para a delimitação do título **Os Saberes e a Formação Permanente dos Coordenadores Pedagógicos frente aos desafios da Transição dos Estudantes do Ensino Fundamental para o Ensino Médio: um estudo nas escolas do Núcleo Territorial De Educação - NTE 17/BA**, proposto inicialmente como Os Saberes e a Formação Permanente dos Coordenadores Pedagógicos vinculados às Escolas do Núcleo Territorial de Educação - NTE 17/BA: Os Desafios da Transição dos Estudantes do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, visto que o objeto de estudo e os sujeitos da pesquisa são evidenciados de tal maneira que podem traduzir as leituras, as interpretações e as conexões estabelecidas durante a pesquisa/na escrita desta dissertação. Em destaque, ao longo do corpo desta dissertação, são perceptíveis termos como Saberes, Coordenação Pedagógica, Formação Permanente, Transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, que atrelados trarão para o centro da discussão a figura da pessoa profissional — Coordenador Pedagógico e o propósito do primeiro nível de ensino brasileiro, o de assegurar a consolidação da aprendizagem dos estudantes na última etapa, a ser facilitada por meio de uma transição coesa entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Para dialogar, a seguir, assinala-se alguns dos autores acompanhados de exemplaridade de suas respectivas obras/produções acadêmicas, que fundamentaram às escritas a respeito:

a) da **Formação Permanente** — Paulo Freire (Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa); Antônio Nóvoa (Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente; Formação de Professores e Trabalho Pedagógico); César Nunes (Formação de Professores, Tecnologias Educacionais e Humanização nos Tempos da Pandemia: um dedo de prosa com Paulo Freire); Francisco Imbernón (Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza e Formação permanente do professorado: Novas tendências);

b) da **Coordenação Pedagógica** — Vera Maria Nigro de Souza Placco; Vera Lúcia Trevisan Souza (O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas); Laurinda Ramalho de Almeida (O Coordenador Pedagógico e a questão do cuidar); Laurinda Ramalho de Almeida; Vera Maria Nigro de Souza Placco (O Coordenador Pedagógico e a questão da contemporaneidade);

c) dos **Saberes e Formação** — Maurice Tardif (Saberes docentes e formação profissional) e Paulo Freire (Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa; Pedagogia do Oprimido); Marli Eliza Dalmazo Afonso de André; Marili Moreira da Silva Vieira (O Coordenador Pedagógico e a questão dos saberes);

d) da **Transição dos estudantes** — Ivane Beatriz Pasetti Castagnolli (Um “rito de passagem”: do Ensino Fundamental para o Ensino Médio); Laurinda Ramalho de Almeida (O Coordenador Pedagógico e a questão do cuidar); Alain Coulon (O ofício de estudante: a entrada na vida universitária).

Deve-se observar que esses autores estão sendo citados porque subsidiaram a escrita desta pesquisa e, por conta da convergência dos estudos realizados por eles, alguns são utilizados de maneira mais fundante, inclusive com referência a outras obras, em decorrência do objeto/sujeitos/contextos da pesquisa e os demais complementarmente. Ou seja, eles e os demais são referendados porque contribuíram, haja vista a dedicação aos estudos realizados, ampliando o entendimento acerca do objeto/sujeitos dessa pesquisa, considerando a problemática.

Por fim, a partir desse olhar justificado, segue-se, cuidadosamente, com seriedade e rigorosidade, para a contextualização, formulação do problema e dos objetivos.

### 2.3 A CONTEXTUALIZAÇÃO, FORMULAÇÃO DO PROBLEMA E OS OBJETIVOS DA PESQUISA

Partindo do pressuposto de que a educação é um direito social inalienável, previsto pela Constituição brasileira de 1988 para cada cidadão brasileiro e que, também, fora tratada em outros desdobramentos legais, a saber, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), no Plano Nacional de Educação (PNE), não cabe vivenciá-la de maneira descontextualizada, intempestivamente impulsionada pelas demandas, que porventura, ocorram num âmbito escolar, nas redes de ensino. Há elementos fundantes de natureza legal, teórica e contextual, que podem sustentar as ações educativas escolares, o planejamento institucional, inclusive no que tange aos saberes, a formação permanente do Coordenador Pedagógico (CP) e a transição dos estudantes entre as etapas da Educação Básica.

Precipuamente, é interessante compreender que para que esse direito seja efetivado, os estudantes devem dar prosseguimento aos seus estudos nas etapas da Educação Básica, e as escolas, especialmente, as que ofertam o Ensino Médio, têm que apoiá-los desde o processo inicial de transição, de modo que eles ingressem no primeiro ano e permaneçam até a conclusão da última etapa. Eis que trazemos para os estudos a importância do CP, que dentre as suas funções, possui a incumbência de acompanhar o processo de implementação das diretrizes em vigor, relativo ao currículo e a avaliação da aprendizagem dos estudantes, orientando e intervindo junto aos professores e alunos, quando assim for necessário. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-9.394/96), as atribuições do Coordenador Pedagógico estão associadas à autonomia para pensar, organizar, propor e orientar o trabalho pedagógico na instituição escolar, o qual contempla as questões de currículo e de avaliação.

Destaca-se aqui neste rol de incumbência, a relação como objeto de estudo explorado no decorrer da pesquisa — Os saberes e a formação da coordenação pedagógica como elementos essenciais no desenvolvimento das atribuições do Coordenador Pedagógico, considerando a transição dos estudantes do Ensino Fundamental para o Ensino Médio — que carece de aprofundamento diante do

cenário atual da Educação Básica. Esse, CP, que vive os grandes desafios, dentre os quais, os processos de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), da implantação da Lei referente ao Novo Ensino Médio e da observância às metas 2 (dois) e 3 (três) do PNE<sup>12</sup>.

Nesse sentido, o profissional deve ir ao ou de encontro às abordagens associadas a esses desafios originários dos processos educacionais, considerando de modo crítico-reflexivo as demandas advindas das políticas públicas educacionais e as situações locais que inferem na continuidade dos estudos por parte dos estudantes.

Aqui, é possível aproximar-se da realidade educacional do Território Semiárido Nordeste II, em que suas escolas de Ensino Médio possibilitam verificar a dificuldade que estão sentindo para a promoção dessa transição entre etapas, visto que a maioria dos estudantes é oriunda de escolas públicas municipais e ingressa no Ensino Médio nas vinculadas a rede estadual. Assim dizendo, além da mudança de etapas (do Ensino Fundamental para o Ensino Médio), mudam de rede de ensino. Salienta-se ainda que, não há ações assertivas e contínuas, que facilitem essa movimentação, sobretudo quando gera reflexão sobre a importância da escola para a concretização dos projetos de vida desses estudantes, da observância às aprendizagens em processo de ampliação e do diálogo institucional entre às redes de ensino estadual e municipal.

Também é importante observar a existência de foco em ações pedagógicas e curriculares solidificadas nos âmbitos escolares no NTE 17 para tratar dessa transição, envolvendo as especificidades da adolescência/juventude. Esse público do Ensino Médio, cuja fase da vida exige acompanhamento colaborativo e sensível entre a família e a escola com o apoio do Estado, que podem passar a ter suas rotinas e dinâmicas de estudos transformadas, suas relações sociais podem incluir novas pessoas, novos hábitos, culturas e a (re)significação de sentimentos e de emoções.

Mas também, se há certa fragilidade nesse **percurso de transição**, esse que em muitas vezes fica restrito ao termo **acolhimento**, associado à efetivação da

---

<sup>12</sup> Lei nº 13.005 2014 - PNE. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 28 jan.de 2022.

matrícula do estudante no Ensino Médio, essa questão torna-se um mero ato administrativo, cumpridor de um dispositivo constitucional. Ou seja, pode desconsiderar outros aspectos que envolvem: as dimensões do estudante, quando visto como sujeito integral; a necessidade de um planejamento que contemplem os profissionais da escola e as ações direcionadas ao assunto (processo de transição dos estudantes do Ensino Fundamental para o Ensino Médio).

Vale lembrar que, a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), em seu Artigo 208 e nos seus respectivos incisos I e II, veicula que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que não tiveram acesso na idade própria; progressiva universalização do ensino médio gratuito (Brasil, 2016, p.341).

À luz do Estatuto da Juventude e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), é importante diferenciar o que está disposto em cada lei, quando, trata-se de juventude e de adolescência, já que se almeja estudar os saberes e a formação do CP atinentes à transição dos estudantes do Ensino Fundamental para o Ensino Médio. Quer dizer, os saberes e a formação que não percam de vista os jovens e os adolescentes atendidos no Ensino Médio.

Para melhor entendimento, consta no documento Estatuto da Juventude: atos internacionais e normas correlatas (Brasil, 2013, p.26), o seguinte: a) na Lei nº 12.852/2013, que institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude (SINAJUVE), que são consideradas: a) jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade; b) Aos adolescentes com idade entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos aplica-se a Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990 — Estatuto da Criança e do Adolescente, e, excepcionalmente, este Estatuto, quando não conflitar com as normas de proteção integral do adolescente.

§ 1º Para os efeitos desta Lei, são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade. § 2º Aos adolescentes com idade entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos aplica-se a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente, e, excepcionalmente, este Estatuto, quando não conflitar com as normas de proteção integral do adolescente (Brasil, 2013, p.26).

Neste caso, consoantes com os aportes legais citados anteriormente, usa-se como parâmetro o número de anos obrigatórios da Educação Básica que continua: dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos, o que inclui 2 (dois) anos de Educação Infantil (Pré-escola), 9 (nove) anos de Ensino Fundamental e 3 (três) anos de Ensino Médio. A partir do explanado, compreende-se também, a idade de saída dos estudantes do Ensino Fundamental e a entrada no Ensino Médio, quando normalmente aos 14 (quatorze) anos eles devem concluir o 9º ano e aos 15 (quinze) anos ingressar no 1º ano da última etapa.

Além disso, ainda não fora oferecida a questionada formação em rede sobre a BNCC do Novo Ensino Médio para todos os profissionais do Magistério da rede estadual de ensino da Bahia, ressaltando que até 2021, somente as escolas-piloto haviam se aproximado mais desse documento regulamentador através das orientações disponibilizadas pela Secretaria Estadual da Educação do estado da Bahia, principalmente, sob a mediação do CP frente às ações de implementação. Em julho de 2021, foi lançada a consulta pública sobre Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB/BA) para o Ensino Médio.

Destaca-se que foi entregue ao Sistema Estadual de Educação da Bahia o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) — Etapa do Ensino Médio — Volume 2, construído por várias mãos por meio de uma equipe de educadores/as da Bahia, submetido a uma consulta pública e, posteriormente, analisado e aprovado com considerações e sugestões de melhorias, pelo Conselho Estadual da Bahia. Esse volume foi publicado em 2022, a abordagem desse documento conecta-nos diretamente com a adolescência e a juventude “através dos seus respectivos fundamentos legais, filosóficos, educacionais e da intencionalidade político-pedagógica, alinhada ao que se vislumbra para uma escola e um Sistema Educacional, promotores de democracia” (Documento Curricular Referencial da Bahia para o Ensino Médio, 2022, p.9).

Do mesmo modo, ainda contextualizando o objeto de estudo, não há uma ação voltada para tratar da responsabilidade e da atuação do CP, dando a esse os devidos subsídios teóricos, de natureza formativa e reflexiva, para que esse profissional promova ações relacionadas ao processo de transição dos estudantes do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, o qual envolve também os professores e os outros sujeitos.



Logo, os Coordenadores Pedagógicos sentem-se fragilizados para desenvolver suas atribuições, especialmente, no tocante a transição, porque precisam de apoio para fortalecer seus saberes e conhecimentos, nas instituições escolares da rede estadual de ensino. Essas, em sua maioria, que não tinham em seus contextos a presença desse profissional, cujas atribuições muitas vezes são erroneamente interpretadas, por conta da fragilidade da identidade do Coordenador Pedagógico ou/e da cultura instaurada.

Ressalta-se, que dentre os cargos ligados à Educação Básica, o Coordenador Pedagógico é o menos citado nos aportes legais, a saber, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB) e no Plano Nacional de Educação (PNE). Respectivamente, a Lei nº 9.394/96 (LDB) não apresenta, explicitamente, as atribuições da coordenação pedagógica e observada também a Lei nº 13.005/2014 (PNE), nota-se que esse não é citado, apenas implicitamente através de propostas de metas e de estratégias que podem ser associadas às atribuições desse profissional (Brasil, 2014).

A LDB aborda a sua formação, quando diz em seu Artigo 64, que a formação de profissionais de Educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a Educação Básica deve ocorrer em cursos de Pedagogia ou ao nível de pós-graduação. Ademais, ainda no Artigo 67, parágrafo segundo, consta à inclusão de nova redação pela Lei nº 11.301/2006:

[...] 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, 2020, p. 46).

Sabe-se, que segundo a referida lei, para exercer os cargos de magistério, que se distinguem da regência de classe, incluindo a coordenação pedagógica, a experiência no ensino em sala de aula também é um pré-requisito.

Entretanto, nem a formação inicial e, tampouco os pré-requisitos acima, tornam-nos seguros frente às demandas do cotidiano escolar, incluindo as descritas pela Lei do Piso Salarial Nacional da Educação Básica — Lei nº 11.738/2008<sup>13</sup> —

---

<sup>13</sup> Prever que a composição da jornada de trabalho do professor, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos. A

visto que ao assegurar um terço da jornada do professor para uso em atividades, por exemplo, de planejamento de aulas, de avaliação da aprendizagem, etc. tende a fortalecer o papel do coordenador para atuar neste tempo junto aos professores (Brasil, 2008).

A Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores** para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), no Capítulo III, Da organização curricular dos cursos superiores para a formação docente, Art.7º, referir-se a formação do CP. Assim:

VIII - centralidade da prática por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) (Conselho Nacional de Educação, 2019, p.4).

Ainda por cima, a BNC-Formação traz implicações para o processo formativo, devido aos interesses do capital. Por isso, precisa ser vista criticamente, para além da instrumentalização, especialmente, nos espaços escolares. Isso demanda leituras, estudos e organização para os Coordenadores Pedagógicos a respeito dos processos pedagógicos e curriculares, de modo que as formações de professor, bem como às suas, não se reduzem às pautas meramente prescritivas de conteúdos e práticas.

Sobretudo, quando há **Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio**<sup>14</sup> que indica a necessidade de rever/retomar/revogar as proposições presentes na Lei 13.415/17, bem como as normatizações decorrentes dessa Lei, dentre essas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB 03/2018) e Diretrizes Curriculares Nacionais gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (Resolução CNE/CEB 01/2021). Além disso, conforme segundo o movimento citado, verifica-se um descontentamento, tanto da parte de

---

outra parte da carga horária restante, 1/3 (um terço), é destinada às atividades extraclasse - poderá ser usada para fins de planejamento e de formação, o que engloba as ações do CP.

<sup>14</sup> Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio participa da reunião e entrega Carta ao GT Transição Educação para o governo que se inicia em 2023. Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-2/> Acesso em: 06 de abr. 2023.

professores/as quando de alunos/as, com a diminuição da carga horária ou até o desaparecimento de disciplinas/conteúdos de Formação Geral Básica para dar espaços para os itinerários formativos ou componentes curriculares criados como unidades eletivas.

Portanto, para o CP em atuação na escola, cada vez mais se consolida a sua importância para auxiliar os integrantes da comunidade educativa, especialmente, os professores a discutir as questões concretas, a exemplo, do currículo da Educação Básica/Ensino Médio. Questões incorporadas ao cotidiano escolar em superação aos ditames externos.

O CP, na sua rotina escolar, para desempenhar suas atribuições, precisa que a organização de funções de outros profissionais da escola, assim como os processos educacionais, esteja explícita para a coletividade, de modo que possam se dedicar às questões de currículo e de formação dos professores. Por isso, cabe a citação a seguir.

O educador ou o coordenador de um grupo é como um maestro que rege uma orquestra. Da coordenação sintonizada com cada diferente instrumento, ele rege a música de todos. O maestro sabe e conhece o conteúdo das partituras de cada instrumento e o que cada um pode oferecer. A sintonia de cada um entre si, a sintonia de cada um com o maestro, a sintonia de todos é o que possibilita a execução da peça pedagógica. Essa é a arte de reger as diferenças, socializando os saberes individuais na construção do conhecimento generalizável e na formação do processo democrático (Freire *apud* Medel, 2008, p.37).

A ideia, aqui desenhada, é de que as ações do CP, incluindo as de formação, sejam menos pela de natureza técnica e mais relacionadas ao processo formativo dos professores como meio de estimular o espírito criativo do docente e de conectar as ações da coordenação pedagógica com a realidade vivenciada pelo professor em sala de aula. Também, como uma maneira de prezar os saberes e os conhecimentos dos sujeitos envolvidos, considerando as perspectivas democráticas — compartilhamento de responsabilidades frente às demandas educacionais em escolas do NTE17.

Com a imersão no contexto dos Coordenadores Pedagógicos do Ensino Médio frente ao objeto da pesquisa, apresentou-se o seguinte problema de pesquisa: **quais saberes são mobilizados nos processos formativos dos Coordenadores Pedagógicos do Ensino Médio para desenvolver ações de**

### **acolhimento aos estudantes no processo de transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio em escolas do Núcleo Territorial de Educação - NTE 17?**

A partir do problema exposto, algumas questões norteadoras surgiram, como:

a) Quais saberes podem ser propostos para mobilizar as Formações Permanentes dos Coordenadores Pedagógicos do Ensino Médio?

b) Como o Coordenador Pedagógico pode colaborar para a ocorrência de uma transição coesa dos estudantes do Ensino Fundamental para o Ensino Médio?

c) Quais os desafios do processo de transição dos estudantes entre o Ensino Fundamental para o Ensino Médio nas escolas pertencentes ao NTE 17?

Cabe aqui demarcar a significância deste estudo, apresentando o objetivo geral e os objetivos específicos que orientaram a pesquisadora durante a trajetória de investigação.

Definiu-se que o objetivo geral era investigar **os saberes e os processos formativos dos Coordenadores Pedagógicos do Ensino Médio vinculados às escolas pertencentes ao Núcleo Territorial de Educação - NTE 17 no acolhimento e transição dos estudantes do ensino fundamental para o ensino médio**. Além disso, foram considerados os seguintes objetivos específicos:

a) Contextualizar o perfil e o processo formativo dos Coordenadores Pedagógicos do Ensino Médio;

b) Identificar de que modo os saberes dos Coordenadores Pedagógicos dialogam com o processo de transição dos estudantes do Ensino Fundamental para o Ensino Médio;

c) Analisar as contribuições dos Coordenadores Pedagógicos sobre os prováveis temas a serem explorados na formação permanente, que possibilitem aos mesmos a ressignificação do entendimento da transição dos estudantes do Ensino Fundamental para o Ensino Médio;

d) Mapear os desafios presentes, sob a ótica dos Coordenadores Pedagógicos, acerca do processo de transição dos estudantes do Ensino Fundamental para o Ensino Médio.

*Procura-se*

aprofundamentos...

**Fundantes!**

*Enriquecedores*

*das interlocuções de vidas vividas e sentidas.*

**Tessituras...**

*leituras, releituras junto ao outro*

*Sem ferir, julgar...*

*Apenas **analisar** e interpretar.*

### **3 AS BUSCAS FOCADAS: OS REFERENCIAIS TEÓRICOS, DADOS E INFORMAÇÕES E AS SUAS INTERLOCUÇÕES PARA/NA PESQUISA**

Debruçar-se sobre um objeto de estudo, por conta da relevância científica, exigiu uma delimitação temporal e espacial, de modo que foram verificados previamente e ao longo do percurso, os estudos já realizados e, simultaneamente, provocaram inspirações e aprofundamento voltados para o tema eleito.

Logo, foi oportuno fazer um levantamento de dados e informações acerca das produções científicas da área, dos autores e temas, de modo que ficasse perceptível para a comunidade científica e os demais interessados, que outros pesquisadores já estudaram/estudam sobre objeto de estudo. Para Gil (2002, p.61),

[...] esse levantamento bibliográfico preliminar pode ser entendido como um estudo exploratório, posto que tem a finalidade de proporcionar a familiaridade do aluno com a área de estudo no qual está interessado, bem como sua delimitação. Essa familiaridade é essencial para que o problema seja formulado de maneira clara e precisa.

Isso também colaborou para o cumprimento da sequência de etapas previstas no projeto, que incluíram, a saber, desde a contextualização da problemática, a identificação de fontes bibliográficas conhecidas no meio acadêmico e/ou outras correlatas e a localização das fontes. Essas fontes de pesquisa podem ser, segundo Gil (2002), livros de leitura corrente, obras de referência, teses e dissertações, periódicos científicos, anais de encontros científicos e periódicos de indexação e de resumo.

Dessa maneira, a pesquisadora identificou se havia espaço para a sua pesquisa, digo, se tinha lacuna no conhecimento da área, de modo que os seus estudos colaborassem para ampliação de fontes de pesquisa. Essa dissertação foi gestada num cenário educacional, onde os Coordenadores Pedagógicos e os demais integrantes das redes de ensino puderam/possam refletir os processos formativos desses profissionais, atuando em escolas de Ensino Médio, especialmente, abordando as pautas correspondentes a esse universo, dentre as quais: a transição dos estudantes do Ensino Fundamental para o Ensino Médio.

Os olhares e os esboços introdutórios das redações textuais dessa dissertação, iniciaram no mês de maio de 2021, através do projeto de pesquisa, o acesso e o levantamento inicial de plataformas consideradas sérias, os repositórios

de trabalhos acadêmicos, os artigos científicos, as dissertações, as teses e outras. A saber, o **Quadro 1** aponta a localização das fontes.

Quadro 1 — Localização das fontes

Identificação	Link de acesso
Lume - Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	<a href="http://www.lume.ufrgs.br">www.lume.ufrgs.br</a>
Google Acadêmico	<a href="https://scholar.google.com.br/">https://scholar.google.com.br/</a>
SciELO	<a href="http://www.scielo.br/">http://www.scielo.br/</a>
Portal de periódicos da Capes	<a href="http://www.periodicos.capes.gov.br/">http://www.periodicos.capes.gov.br/</a>
Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP	<a href="https://teses.usp.br/">https://teses.usp.br/</a>
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	<a href="http://bdtd.ibict.br/vufind/">http://bdtd.ibict.br/vufind/</a>
Outras	Repositórios de Universidades, etc.

Fonte: De autoria própria (2021).

Como já dito, essas são de base teórica, confiável e respeitada, portanto, foram consultadas, como o Portal de periódicos da Capes, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e a SciELO. Ao longo do percurso da pesquisa, certamente, a listagem foi revisitada por constarem dados confiáveis para pesquisar gratuitamente, bem como, para o aprimoramento das buscas.

Considerando que se tinha como objeto de pesquisa **Os saberes e a formação da coordenação pedagógica como elementos essenciais no desenvolvimento das atribuições do coordenador pedagógico, considerando a transição dos estudantes do Ensino Fundamental para o Ensino Médio**, foram selecionados alguns **descritores** para melhor direcionar a busca realizada, compreendendo um período aproximado entre 2010 até 2021. Ressalta-se, que isso não desconsiderou as buscas por autores reconhecidos, no que tange a temática e as produções acadêmicas mais clássicas usadas nas pesquisas.

Primeiramente, foi posto na busca o descritor — **Formação Continuada dos Coordenadores Pedagógicos e a Transição dos Estudantes do Ensino Fundamental para o Ensino Médio**. Seguidamente, foram gerados os três

descritores para pesquisa: a) **formação continuada de Coordenadores Pedagógicos do Ensino Médio**; b) **formação permanente de Coordenadores Pedagógicos de Ensino Médio**; e c) **a Transição dos Estudantes do Ensino Fundamental para o Ensino Médio**. Ademais, outros termos foram usados, por exemplo, **Saberes dos Coordenadores Pedagógicos, Formação de Coordenadores Pedagógicos, Novo Ensino Médio, BNCC e o Ensino Médio, Juventude e o Ensino Médio**, esses usados para estabelecer relações entre o objeto da pesquisa com possíveis estudos já realizados.

Ao realizar uma pesquisa como esta e sobre o já citado tema, que traz especificidade, nem sempre há uma amplitude de estudos realizados, nem referências bibliográficas que o abordem diretamente. Em virtude disso, dentre os artigos, as dissertações, as teses encontradas nos repositórios já elencados, alguns foram listados adiante, porque se aproximam do tema de estudo: A importância do Coordenador Pedagógico para o processo de transição dos estudantes do Ensino Fundamental para o Ensino Médio.

No decorrer, serão apresentados mais quadros listando algumas produções acadêmicas selecionadas e suas respectivas bases de dados. Frisa-se que esses quadros foram organizados a partir da **base de dados**, ao invés de serem organizados por categoria de produção acadêmica, constando algumas das produções já selecionadas que se identificam com os estudos da pesquisa.

No Portal da CAPES – Periódicos, cujo filtro contemplou o período 2010-2021, idioma português, foram encontrados, por exemplo, sobre: a) **Formação Continuada dos Coordenadores Pedagógicos e a Transição dos Estudantes do Ensino Fundamental para o Ensino Médio** — 59 (cinquenta e nove) resultados. Algumas produções mais específicas para a juventude, outras para a formação continuada de professores, de coordenadores pedagógicos, sem correlação direta com o objeto de estudo proposto, etc.; b) **Formação Continuada de Coordenadores** — 1.370 (mil, trezentos e setenta) resultados, os quais se relacionam à formação no contexto das etapas da Educação Básica e as respectivas modalidades. Algumas voltadas exclusivamente para o Coordenador Pedagógico, ao seu exercício, ao papel de formador, aos relatos diversos, etc. e outras mais específicas para os professores de áreas; c) **Formação Permanente de Coordenadores** — 950 (novecentos e cinquenta) resultados similares ao anterior; d)



**Formação Permanente de Coordenadores de Ensino Médio** — 600 resultados, mais genéricos e similares aos anteriores.

Dentre as produções acadêmicas disponíveis que chamaram atenção no Portal da CAPES para os pesquisadores, lista-se abaixo, no **Quadro 2**, alguns artigos cujos temas aproximavam-se, mesmo que ainda não contemplem tamanha especificidade já dita.

Quadro 2 — Levantamento bibliográfico — Portal de Periódicos CAPES

Produção	Ano	Autor (a)	Título	Periódico
Artigo	2021	Susana Soares Tozetto, Franciele Aparecida Carneiro Stefanello	Formação do coordenador pedagógico ante as Diretrizes Curriculares Nacionais e o Plano Nacional de Educação.	Devir Educação
Artigo	2021	Diessica Michelson Martins; Vidica Bianchi, Julia Stiebbe Callai.	O coordenador pedagógico como articulador da formação continuada de professores: o que pesquisas publicadas entre 2010-2020 indicam.	Revista de Educação, Ciência e Tecnologia
Artigo	2020	Simone Albuquerque da Rocha; Andreia Cristiane de Oliveira; Jéssica Lorryne da Silva.	A formação de coordenadores pedagógicos: práticas e necessidades formativas em discussão.	Devir Educação
Artigo	2019	Simone Regina Manosso Cartaxo, Victoria Mottim Gaio.	Coordenador pedagógico: possibilidades e limites da formação continuada.	Dialogia
Artigo	2016	Raquel Quirino	Saberes e práticas do pedagogo como coordenador pedagógico	Revista Docência do Ensino Superior

Fonte: De autoria própria (2022).

No Quadro 2 acima, os nomes dos autores foram expostos, conforme recomendação da citação de cada periódico. Os artigos listados nos periódicos da CAPES podem ser relacionados com os aspectos associados aos marcos legais, as políticas de formação. A seguir, são apresentadas as sínteses das contribuições dos mesmos.

As autoras, Tozetto e Stefanello (2021), analisam a trajetória das políticas de formação dos Coordenadores Pedagógicos no Brasil, considerando quatro marcos legais que normatizam a formação de professores, como: as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, de 2006; o Plano Nacional de Educação para o decênio de 2014/2024; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores, de 2015, bem como, a Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que institui a Base Nacional Comum para a Formação dos Professores da Educação Básica.

Isso coaduna com a pesquisa, pois estabelece um diálogo com o processo formativo dos Coordenadores Pedagógicos.

Salienta-se que Michelson Martins, Bianchi e Stiebbe Callai (2021) apresentam uma revisão investigativa, do tipo Estado do Conhecimento, de produções científicas que abordam a formação continuada de professores com o Coordenador Pedagógico como mediador e articulador dessa ação nas escolas. Destarte, falam que os momentos formativos são do papel do coordenador pedagógico, o qual precisa também de desenvolvimento profissional constante para estar apto a atuar como formador de professores nas escolas.

Convém a seleção do artigo de Da Rocha, Oliveira e Silva (2020) porque apresenta o resultado de uma investigação realizada com o objetivo de mapear e analisar as produções, em âmbito nacional, que abordem a coordenação pedagógica, com um recorte para as pesquisas que contemplem a formação dos Coordenadores Pedagógicos nos contextos escolares. Parte-se do entendimento de que as iniciativas e as propostas de formação para Coordenadores Pedagógicos devem estar alinhadas às suas necessidades formativas para ocorrer a significação desta formação nas ações pedagógicas do coordenador.

Cartaxo e Gaio (2019) apresentam a pesquisa de cunho qualitativo pautada na análise de conteúdo (Bardin, 2010) de documentos legais do município e na realização de entrevistas semiestruturadas com Coordenadores Pedagógicos. A

concepção de formação continuada fundamenta-se no eixo epistemológico da teoria como expressão da prática (Martins, 1996). Os resultados indicam: a) possibilidades: formação para o iniciante na função; definição do papel de formador dos professores; troca de experiências; b) limites: formação distanciada das necessidades da escola e do protagonismo docente; definição da função do Coordenador Pedagógico alinhada aos moldes da sociedade capitalista. Considera-se interessante, uma vez que é de natureza qualitativa e foi a campo, dialogando com a pesquisa.

Por fim, Quirino (2016) dialoga pertinentemente com o objeto da pesquisa, pois aborda os saberes e as práticas necessários ao pedagogo para atuação na coordenação pedagógica das escolas. Problematizando questões diversas sobre essa temática, busca-se promover uma reflexão profícua nos meios acadêmicos, sobretudo nas faculdades de educação, agências encarregadas da formação do pedagogo. A pesquisa cabe no rol de seleção das produções que foram exploradas ao longo da pesquisa.

Esse estudo possibilitou que a pesquisadora ampliasse a sua referência acerca do tema, usando a criticidade e a reflexão para estabelecer uma relação com os autores já escolhidos para colaborar com os estudos relativos à pesquisa.

Dada a natureza do Mestrado, nota-se o quanto a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, é uma fonte relevante, pois além das temáticas, as publicações assemelham-se à produção exigida, visto que para fins de conclusão do Mestrado, apresenta-se uma dissertação.

Sob a mesma ótica, fora feita a consulta a BDTD, usando os filtros e os descritores já elencados anteriormente. Por exemplo, quando da busca o **descritor — Formação Continuada dos Coordenadores Pedagógicos e a Transição dos Estudantes do Ensino Fundamental para o Ensino Médio**, acrescentando os filtros tese e/ou dissertação, não fora encontrado resultado; sobre os **Saberes dos Coordenadores Pedagógicos**, acrescidos do uso dos filtros, educação e dissertação, na busca foram encontrados 15 (quinze) resultados. Já, a respeito da **Transição dos Estudantes do Ensino Fundamental para o Ensino Médio**, não culminou em resultado. Em relação à busca sobre **Formação Permanente de Coordenadores Pedagógicos do Ensino Médio**, surgiram 24 (vinte e quatro)

resultados associados ao descritor. Observou-se que a transição dos estudantes precisa ser explorada, relacionando-a aos saberes do CP.

Ilustra-se essa busca para a confirmação da persistência da pesquisadora para a realização do levantamento bibliográfico, como meio de qualificar seus estudos e processo de escrita, por meio de conhecimentos registrados por pesquisadores. Salienta-se que isso fora também importante para a consolidação da escolha da temática, corroborando também, para a definição do planejamento. Não fora encontrada, até então, pesquisa com a mesma problemática, objeto e contexto. Fortalecendo a continuidade dos estudos, resultou-se nesta dissertação.

É pertinente elucidar outras seleções de publicações que, estabeleceram de alguma maneira, diálogo com a pesquisa. Segue-se para o **Quadro 3**, em que constam Dissertações e Teses, lidas com o intuito de ampliar as leituras giradas em torno do objeto e sujeitos da pesquisa, destacando: a BNCC, a constituição do CP como formador, a transição dos estudantes e juventude.

Quadro 3 — Levantamento bibliográfico — Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

(Continua)

Produção	Ano	Autor (a)	Título	Local (Instituição)	Acesso
Dissertação	2020	Amanda Melchiotti Gonçalves	Os Intelectuais Orgânicos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Aspectos Teóricos e Ideológicos.	Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE	BDTD
Dissertação	2020	Thays Roberta de Abreu Gonzaga Sentoma	O fazer de formador e de acompanhamento pedagógico do coordenador pedagógico.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	BDTD
Tese	2016	Maria Alda de Sousa Alves	Juventudes e Ensino Médio: transições, trajetórias e projetos de futuro.	Universidade Federal do Ceará	BDTD

					(Conclusão)
Dissertação	2015	Elodia Honse Lebourg	Delicadas Travessias: Um Estudo de Caso sobre Jovens em Transição para o Ensino Médio no interior do Brasil.	Universidade Federal de Ouro Preto	BDTD

Fonte: De autoria própria (2022).

A seguir, algumas elucidações/resumo a respeito das produções acima, deixando evidenciadas as motivações das escolhas.

A autora Gonçalves (2020) analisa a produção dos principais Intelectuais Orgânicos da BNCC que sustentam teórica e ideologicamente as proposições adotadas pelo documento. O subsídio teórico para analisá-los considera as múltiplas determinações para apreensão do movimento histórico dos documentos, pois a premissa é de que esses possuem uma estreita relação com o período histórico, político e econômico, de modo a possibilitar a confrontação da realidade objetiva dos fatos. Constatou-se, que revestida em um “novo” paradigma, a BNCC traduz a psicologização necessária para a sobrevivência no mundo moderno do século XXI. Os conceitos empregados não são aleatórios, pelo contrário, remetem a uma educação globalizante que reforça o processo de formação humana almejado na atual forma de sociabilidade do capital, ao mesmo tempo, que corrobora no processo de ajuste estruturante do capital.

Nessa perspectiva, como trata da transição estudantil (anos finais - ensino médio) é pertinente estabelecer leituras sob óticas diferenciadas a respeito da BNCC.

Sentoma (2020) analisa como os coordenadores compreendem-se e constituem-se como formadores e como profissionais que fazem o acompanhamento pedagógico. Identifica a compreensão, que os coordenadores pedagógicos têm acerca de si e do seu trabalho, em um espaço complexo como a escola, podendo contribuir para o fortalecimento da própria prática e a de outros profissionais que poderão assumir o mesmo caminho ou um similar.

A relevância do estudo justifica-se pela importância do Coordenador Pedagógico no ambiente escolar, na formação e no acompanhamento pedagógico dos professores.

Alves (2016) traz uma problematização sobre os sentidos de transição no Ensino Médio para os jovens. Trata-se de uma discussão que tem como campo duas escolas públicas, uma de Ensino Médio profissionalizante e outra de Ensino Médio regular, localizadas na cidade de Fortaleza-CE. A imagem de juventude como um processo de diferentes transições é uma ideia partilhada por autores como Pais (2009) e Marques (2003), ao acentuarem que, na passagem para a chamada idade adulta, continua a predominar a valorização de determinados marcadores como a obtenção do primeiro emprego, o casamento e o nascimento dos filhos, embora tais rituais (Goffman, 2011; McLaren, 1991), nas sociedades contemporâneas, não se apresentem sob a lógica do tempo linear. Um dos principais espaços de socialização e campo no qual se é legitimado tal rito de passagem é a escola, embora, atualmente, reconheça-se a existência de uma crise das instituições modernas ou uma “desinstitucionalização do social” (Abad, 2003; Dubet, 2007).

Bastante pertinente, pois fora uma das poucas publicações encontradas, que tratam da passagem do estudante para o Ensino Médio.

Lebourg (2015) aborda importantes contribuições para os estudos sobre juventude, entre elas a constatação de que a transição para o Ensino Médio, especialmente para jovens do interior brasileiro, é um momento complexo, no qual se amplia a rede de sociabilidade e surgem novos desafios e problemas. Deste jovem é exigido que saiba se situar em um novo espaço, lidar com estímulos e realidades até então desconhecidos, fazer novas amizades e relacionar-se de forma diferente com seus pares e seus professores. É um momento delicado de transição que merece, portanto, maior atenção por parte das famílias, das escolas e dos gestores públicos.

Percebe-se, o quão importante é compreender as juventudes para falar da transição dos estudantes do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, ainda que por conta da especificidade desta pesquisa, esteja-se de alguma maneira falando “sobre” ao invés de “com”, porque os investigados não são os estudantes.

A seguir, para ilustrar as demais fontes consultadas, com as quais também se estabelecem diálogos, que podem ser Cadernos de Pesquisa, Repositórios de Universidades, Revistas vinculadas à educação e outras., conforme apresentado no **Quadro 4**.

Quadro 4 — Levantamento bibliográfico — Outros

Produção	Ano	Autor (a)	Título	Publicação	Acesso
Artigo	2021	Samilla Nayara dos Santos Pinto; Savana Diniz Gomes Melo.	Mudanças nas políticas curriculares do ensino médio no Brasil: repercussões da BNCCEM no currículo mineiro.	Educação em Revista	SciELO
Dissertação	2021	Alana Francio.	A formação continuada e a mobilização dos saberes dos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola municipal de Veranópolis.	Repositório da UCS	UCS
Dissertação	2021	Flávio Figueredo Santos.	O “novo” ensino médio na rede estadual de educação da Bahia: processos curriculares em movimento no NTE 09 - Amargosa.	Repositório da UESB	UESB
Artigo	2019	Ana Paula Corti.	Política e significantes vazios: uma análise da reforma do ensino médio de 2017.	Educação em Revista	SciELO
Artigo	2012	Souza Placco; Vera Lucia Trevisan de Souza; Laurinda Ramalho de Souza.	O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas.	Cadernos de Pesquisa	SciELO

Fonte: De autoria própria (2022).

Este último quadro, deste capítulo, evidencia as outras possibilidades de busca para o encontro de produções acadêmicas disponibilizadas, escritas por

autores/pesquisadores diversos, alguns renomados, outros que também apresentam significativas produções atinentes à pesquisa.

Pinto e Melo (2021) analisam o conjunto de políticas públicas curriculares a nível nacional dirigidas ao Ensino Médio, contemplando até as definições da Lei nº 13.415/2017, e sua expressão na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Além de apreender das definições da lei citada, trouxe para o debate a Base Curricular desta etapa de ensino, e o Currículo Referência de Minas Gerais, aprovado no fim de 2020. A expectativa é apresentar elementos para a análise da concepção e sentido da reforma do Ensino Médio no país e no contexto mineiro.

Francio (2021) indicou a importância da valorização das necessidades, do conhecimento e dos saberes dos professores da rede municipal de Veranópolis/RS e, ainda, anunciou como fundamental os professores refletirem sobre as suas práticas docentes, para que, assim, possam ser protagonistas do seu processo de Formação Continuada.

Destaca-se que Santos (2021) cartografou os processos de desterritorialização-reterritorialização curriculares, ocorridos entre 2019 e 2020, que incidem sobre as escolas-pilotos para um “novo” Ensino Médio, no contexto da Rede Estadual de Educação da Bahia, no contexto do NTE 09 – Amargosa.

Já, Corti (2019) analisa a Reforma do Ensino Médio e o Projeto de Lei nº 6.840/13, abordando as diferenças e as semelhanças entre eles e os distintos contextos políticos em que emergiram, evidenciando as abordagens iniciais e ruptura em 2016.

As autoras Placco, Souza e Almeida (2012) demonstram o quão importante é o papel do coordenador na gestão dos processos escolares, sobretudo na formação dos professores.

Essas leituras estão consoantes com o contexto/objeto/sujeitos de pesquisa, ampliaram os olhares para questões que podem enriquecer o processo da pesquisa (papel do coordenador, foco na última etapa da educação básica, etc.), chegando a ilustrar com uma pesquisa recente realizada também em um dos territórios da Bahia.

Os artigos e as dissertações citadas, de alguma maneira, conversaram/conversam com a pesquisa, pois, aproximam-se com os saberes e a formação do Coordenador Pedagógico; o Ensino Médio e os territórios baianos de identidade. Ampliaram as leituras, as reflexões e as impressões construídas pela



pesquisadora, a partir das referências constantes nos textos que compõem os pressupostos teóricos-fundantes seguintes.

*Esvaziam-se*

... certezas...

**determinantes!**

*Fitamos Pressupostos*

*para embasar as LEITURAS que fazemos*

*debruçados nas **janelas** abertas*

*para o NOVO que nos conduzem às*

*portas entreabertas para os*

*CAMINHOS da reinvenção*

*(co)autoral.*

## **4 OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS-FUNDANTES: ESCRITAS ACOLHEDORAS E ACOLHENTES**

Os pressupostos teóricos-fundantes desta dissertação contemplam aspectos extremamente importantes referentes ao estudo realizado do objeto da pesquisa e ao atendimento dos objetivos geral e específicos. Esses foram constituídos, ao longo das buscas de referenciais teóricos e a exploração dos mesmos nos inúmeros momentos dedicados às etapas da pesquisa. Por meio desses pressupostos, eu, enquanto autora, encontrei os subsídios que contribuíram para o embasamento teórico das minhas escritas. Esses estabelecem uma conexão com os contextos, os sujeitos e o objeto da pesquisa.

Estes pressupostos possibilitaram a sistematização fundamentada (por exemplo, em autores relacionados, conforme explicitados no 2.2) e articulada das escritas textuais organizada da seguinte maneira: a) A Coordenação Pedagógica: o cargo e as atribuições nas escolas públicas da Bahia; b) A Formação Permanente do Coordenador Pedagógico e as Pautas de Formação; c) A Formação Permanente dos Coordenadores Pedagógicos e os Saberes sobre o Processo de Transição dos Estudantes; d) A Organização das Etapas da Educação Básica: Aspecto Importante para a Compreensão da Transição dos Estudantes e; e) A Transição dos Estudantes do Ensino Fundamental para o Ensino Médio.

Por meio destes textos autorais, pode-se dialogar com as publicações de autores e os documentos já citados em consonância com os estudos realizados pela autora da dissertação. E, primordialmente, contribuir nos capítulos posteriores com os estudos e as análises dos dados e das informações colhidos junto aos sujeitos da pesquisa.

### **4.1 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: O CARGO E AS ATRIBUIÇÕES NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DA BAHIA**

As redes públicas de ensino e, respectivamente, os contextos escolares, possuem desafios que envolvem as dimensões pedagógicas, e cientes de que abordá-los não é uma tarefa fácil, essas escolas organizam-se em uma estrutura básica de funcionamento em setores/órgãos (direção, coordenação pedagógica,

secretaria escolar, etc.) para contemplar os cargos previstos em legislação, dentre os quais os relacionados ao Quadro dos Profissionais do Magistério<sup>15</sup>.

Logo, nesse quadro, quando da existência da Coordenação Pedagógica, que tem por finalidade o acompanhamento do processo de ensino e de aprendizagem no contexto escolar, assim como, o aperfeiçoamento do mesmo, a ocupação do cargo de Coordenador Pedagógico é sumariamente importante, porque é através das atribuições desse profissional que as ações podem contemplar a heterogeneidade dos sujeitos que integram a comunidade escolar.

Pergunta-se: Quando começou a se pensar a existência desse profissional — Coordenador Pedagógico — no nosso país? Convém esclarecer, que segundo Placco, Almeida e Souza (2012, p.760), no Brasil

[...] pode-se considerar que o germe da coordenação pedagógica está na inspeção escolar. A ideia de formação de um novo profissional para essa função veio com o Parecer 252/1969, complementar à Lei da Reforma Universitária (Lei nº 5.540/1968), que instituiu as habilitações do curso de Pedagogia - entre as quais a de supervisor escolar.

Portanto, a coordenação pedagógica é um setor/órgão escolar relativamente novo, criado pelas redes de ensino/nas unidades escolares, que ao longo do tempo tem conquistado espaço no processo de ensino e de aprendizagem, especialmente, após o surgimento nos anos 80, substituindo a antiga supervisão pedagógica, oriunda de um contexto da época da ditadura, cuja função era fiscalizar e controlar os professores, imbuída da carga ideológica do período histórico.

Nota-se, que por conta dessa origem, a prevalência de um dos motivos dos equívocos — fiscal de professor e assistente de diretor, que ainda surgem em torno da profissão do Coordenador Pedagógico escolar, tanto no que se relaciona a compreensão das suas atribuições, quanto às resistências manifestadas ao trabalho desse profissional em muitos coletivos escolares.

Também, Placco, Almeida e Souza (2012), informam que a partir dos depoimentos colhidos de professores que ministraram os primeiros cursos de Pedagogia, a questão da supervisão pedagógica era discutida em níveis de sistema e unidade da unidade escolar, nesta última perspectiva, os cursos visaram a formação inicial de profissionais para atuar na orientação pedagógica das escolas.

---

<sup>15</sup> Conjunto de cargos de provimento efetivo e em comissão, quantitativamente indicado em lei e distribuído em carreira.

As escolas experimentais, autorizadas pela Lei nº 4.024/1961, artigo 104, apresentavam, todas elas, em suas propostas inovadoras, um profissional, ou uma equipe de profissionais para exercer a coordenação pedagógica. Como as condições dessas escolas eram especiais, em regra o coordenador podia realizar um bom trabalho de formação dos professores para atingir os objetivos propostos pelas unidades escolares (Placco; Almeida; Souza, 2012, p.761).

Havia amparo legal — Lei nº 4.024/1961 — para a existência dessas escolas experimentais, porque o texto do artigo 104 permitia a organização de cursos ou escolas experimentais, que a depender do seu funcionamento, teriam que ser legalmente validados por autorização do Conselho Estadual de Educação, quando se tratasse de cursos primários e médios, e do Conselho Federal de Educação, quando se tratasse de cursos superiores ou de estabelecimentos de ensino primário e médio, sob a jurisdição do Governo Federal.

Por conta da promulgação da Lei nº 5.692/1971, que instituiu a Reforma de Ensino de 1º e 2º graus, a maioria dos entes federados instituiu a figura de um profissional, no quadro do magistério, comprometido com a ação supervisora, tanto em nível de sistema como de unidade escolar, com diferentes denominações, tais como supervisor escolar, pedagogo, orientador pedagógico, coordenador pedagógico, professor coordenador, etc.

Decerto, ao longo dos anos e em diversos espaços, a função do Coordenador Pedagógico passara por diversas definições e atribuições, que diferem segundo o contexto. Podemos dizer que ainda não se conseguiu reconhecer esse profissional através de suas atribuições e a identificação com as mesmas, caso contrário a identidade do CP já estaria fortalecida.

Nos anos 80, por conta dos movimentos democráticos, o CP passa a assumir funções de planejamento, orientação educacional e inspeção, legitimadas apenas em 1996 com a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) — Lei nº 9.394/96 — que aborda a formação, quando diz em seu Artigo 64, que a formação de profissionais de Educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a Educação Básica, deve ocorrer em cursos de Pedagogia ou em nível de pós-graduação.

Na Bahia, a Lei nº 7.023, de 23 de janeiro de 1997, altera dispositivos da Lei nº 6.677, de 26 de setembro de 1994, e dá outras providências.

Art. 7º - Os atuais cargos de orientador Educacional e Supervisor Escolar, da estrutura do Magistério de 1º e 2º graus do Estado, mantidos os correspondentes quantitativos e nível de classificação, ficam transformados em cargos de Coordenador Pedagógico, cujas especificações abrangerão as atribuições das nomenclaturas ora transformadas, passando as mesmas a serem desempenhadas pelos ocupantes do cargo citado, de acordo com as necessidades dos estabelecimentos de ensino em que estejam lotados (Brasil, 1994).

Esse posicionamento corresponde às discussões ocorridas em âmbitos maiores, extinguindo os cargos de Orientador Educacional e Supervisor Escolar, aproveitando para incorporar os profissionais já existentes nas vagas correspondentes aos cargos de Coordenador Pedagógico, pela semelhança das atribuições, e, em simultâneo, abrem possibilidades de ingresso de novos coordenadores pedagógicos para atender aos dispositivos legais e as demandas educacionais assinaladas pelos contextos escolares.

Destaca-se, também, que o Decreto nº 6.212, de 14 de fevereiro de 1997, do Governo da Bahia, passa a definir os critérios para a organização administrativa das Diretorias Regionais de Educação e Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino Público e dá outras providências, nesse, já constam as atribuições do Coordenador Pedagógico, de que trata o Art. 7º, da Lei nº 7.023/1997 (Bahia, 1997).

Considerando esses movimentos, a Constituição Federal e a LDB, o estado da Bahia, por meio do Governo do Estado, encaminhou à Assembleia Legislativa no dia 02/05/2002, o projeto de lei referente ao novo Estatuto do Magistério Público Estadual do Ensino Fundamental e Médio. Esse fora transformado na Lei nº 8.261, sancionada em 29 de maio de 2002, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia, consolidando a Legislação do Magistério de 1975 a 2002. A época, atos relevantes para a promoção da qualidade do ensino público da Bahia, destacando a valorização dos profissionais por meio de aumentos das gratificações e da carga horária destinada ao planejamento, dentre outros ganhos (Bahia, 2002).

Salienta-se que a Lei nº 11.301/2006, em seu Artigo 67, parágrafo segundo, na redação incluída na LDB/1996, faz referência ao CP (Brasil, 2020, p. 46), quando considera que as funções de magistério exercidas por professores e especialistas em Educação, desempenhadas em estabelecimento de Educação Básica em seus diversos níveis e modalidades, vão além do exercício da docência, são também as

de direção de unidade escolar e as de coordenação e de assessoramento pedagógico.

Numa pesquisa sobre o Coordenador Pedagógico no Brasil, realizada em 2011, por Placco, Almeida e Souza (2012, p.758),

[...] constatou-se que todos os estados brasileiros pesquisados, já dispõem de leis que preveem a figura da coordenação pedagógica nas escolas da rede. Os municípios estudados (São Paulo, Natal, Rio Branco, Goiânia e Curitiba) também contam com legislação específica sobre a matéria, com variações quanto à forma de ingresso, função, atribuições, etc. No entanto, os dados da pesquisa indicam que nem sempre a coordenação dos processos pedagógicos, que deveria ser a atribuição principal do coordenador, é efetivada.

Ressalta-se que analisando as informações colhidas através da pesquisa, percebe-se que a região nordeste fora uma das pesquisadas, mas o estado da Bahia não foi contemplado, haja vista que a capital Salvador não integrou o grupo de municípios pesquisados. A partir dessa informação, fica mais evidente a necessidade de estudos sobre a coordenação pedagógica nas redes estadual e municipal de ensino, de modo a qualificar a identidade profissional do CP no estado da Bahia. Por conseguinte, colaborar com as discussões a respeito desse profissional em âmbito nacional.

Desde já, é importante enfatizar que o estado da Bahia também possui aportes legais que dispõem sobre a presença da coordenação pedagógica nas escolas públicas, apesar do pouco espaço cedido a esse profissional de apoio ao Magistério, considerando o ano de promulgação do Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia. Nota-se nos últimos anos, principalmente, a partir de 2019, um significativo avanço sobre a importância do Coordenador Pedagógico nos âmbitos dos espaços escolares, através das convocações ocorridas e dos direcionamentos das políticas educacionais públicas, mesmo que ainda não seja concedido pela Secretaria Estadual de Educação o devido apoio diante das demandas atuais.

A presença efetiva do Coordenador Pedagógico é de grande relevância nos espaços escolares das redes de ensino. Esse profissional do Magistério, que integra o quadro de Profissionais de Apoio à Docência, promove a partir do projeto político pedagógico, em sintonia com aportes legais, diretrizes e outros elementos norteadores, a integração, especialmente, entre os professores, os estudantes e os

demais profissionais que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem, visando à implementação do currículo adotado e o estabelecimento das relações interpessoais. Em suma, a atuação desse profissional perpassa pelos âmbitos da gestão e da docência, num movimento de constituição de identidade profissional.

Faz-se necessário retomar o que consta na Lei estadual de nº 8.261, de 29 de maio de 2002, ainda em vigor, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia e dá outras providências, em seu Artigo 4º, em que

compõem o Magistério Público Estadual do Ensino Fundamental e Médio, os servidores que exercem as atividades de docência e de suporte pedagógico direto à docência, incluídas as de direção, planejamento, administração escolar e coordenação pedagógica (Bahia, 2002, p.8).

E, ainda, respeitando essa lei, destaca-se, de modo complementar ao artigo citado, que os artigos 5º e 6º, determinam que o Quadro do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio compreendem os cargos<sup>16</sup> de Professor (P) e Coordenador Pedagógico (CP). Também, que o Artigo 10 do estatuto, discorre que para a atuação do profissional no cargo de CP é exigida a formação em curso de Pedagogia ou em nível de pós-graduação.

Logo, esse cargo é de provimento efetivo, somente ingressa no cargo aquele que pleiteia a vaga mediante participação em concurso público. Assim, especifica a Lei nº 8.261/2002, artigo 21, que trata sobre o ingresso nos cargos de carreira do magistério público estadual, que depende de aprovação prévia em concurso público de provas e de títulos, conforme a natureza e a complexidade do cargo.

Ao assumir o cargo, esses Profissionais do Magistério/CP deparam-se com grandes desafios, o exercício de suas atribuições, previstas na citada lei, no Artigo 8º, as quais estarão descritas no **Quadro 5**, de modo expositivo, junto ao cargo de Professor e outros da Organização Administrativa, a exemplo, da Direção e Vice-Direção (funções assumidas apenas por P e CP, pertencentes ao Quadro do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio) e de Secretário Escolar.

Assim, a rede estadual não designa temporariamente professores para assumir o cargo, visto que é de carreira, ao invés de função gratificada. Isso é importante.

---

<sup>16</sup> Cargo — o conjunto orgânico de atribuições e de responsabilidades cometidas a um servidor com as características essenciais de criação por Lei.



Optou-se pelo nome Quadro Expositivo: Atribuições dos membros da equipe escolar (**Quadro 5**), ao invés de Quadro Comparativo, para evitar equívocos que buscam diminuir alguns cargos em detrimentos de outros; também para evidenciar as especificidades das atribuições do CP, não as confundindo com as dos outros cargos, tampouco, conflitar as questões colaborativas com as de ordem obrigatória, tendo em vista a rotina (im)previsível do cotidiano escolar.

Quadro 5 — Quadro expositivo: Atribuições dos membros da equipe escolar  
(continua)

<b>ATRIBUIÇÕES DOS MEMBROS DA EQUIPE (Art. 7º; Art. 24; Art. 25; Art. 26)</b>	
<b>Lei nº 8.261, de 29 de maio de 2002</b>	
Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia e dá outras providências	
<b>Coordenador Pedagógico</b>	<p>I - coordenar o planejamento e a execução das ações pedagógicas nas Unidades Escolares e/ou DIREC;</p> <p>II - articular a elaboração participativa do Projeto Pedagógico da Escola;</p> <p>III - acompanhar o processo de implantação das diretrizes da Secretaria relativas à avaliação da aprendizagem e dos currículos, orientando e intervindo junto aos professores e alunos quando solicitado e/ou necessário;</p> <p>IV - avaliar os resultados obtidos na operacionalização das ações pedagógicas, visando a sua reorientação;</p> <p>V - coordenar e acompanhar as atividades dos horários de Atividade Complementar em Unidades Escolares, viabilizando a atualização pedagógica em serviço;</p> <p>VI - estimular, articular e participar da elaboração de projetos especiais junto à comunidade escolar;</p> <p>VII - elaborar estudos, levantamentos qualitativos e quantitativos indispensáveis ao desenvolvimento do sistema ou rede de ensino, ou da escola;</p> <p>VIII - elaborar, acompanhar e avaliar, em conjunto com a Direção da Unidade Escolar, os planos, programas e projetos voltados para o desenvolvimento do sistema e/ou rede de ensino e de escola, em relação a aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros, de pessoal e de recursos materiais;</p> <p>IX - promover ações que otimizem as relações interpessoais na comunidade escolar;</p> <p>X - divulgar e analisar, junto à comunidade escolar, documentos e projetos do Órgão Central, buscando implementá-los nas Unidades Escolares, atendendo às peculiaridades regionais;</p> <p>XI - analisar os resultados de desempenho dos alunos, visando a correção de desvios no Planejamento Pedagógico;</p>

(continuação)

	<p>XII - propor e planejar ações de atualização e aperfeiçoamento de professores e técnicos, visando a melhoria de desempenho profissional;</p> <p>XIII - conceber, estimular e implantar inovações pedagógicas e divulgar as experiências de sucesso, promovendo o intercâmbio entre Unidades Escolares;</p> <p>XIV - identificar, orientar e encaminhar, para serviços especializados, alunos que apresentem necessidades de atendimento diferenciado;</p> <p>XV - promover e incentivar a realização de palestras, encontros e similares, com grupos de alunos e professores sobre temas relevantes para a educação preventiva integral e cidadania;</p> <p>XVI - propor, em articulação com a direção, a implantação e implementação de medidas e ações que contribuam para promover a melhoria da qualidade de ensino e o sucesso escolar dos alunos;</p> <p>XVII - organizar e coordenar a implantação e implementação do Conselho de Classe numa perspectiva inovadora de instância avaliativa do desempenho dos alunos;</p> <p>XVIII - promover reuniões e encontros com os pais, visando a integração escola/família para promoção do sucesso escolar dos alunos; desenvolvimento e a qualidade da educação;</p> <p>XIX - estimular e apoiar a criação de Associações de Pais, de Grêmios Estudantis e outras que contribuam para o desenvolvimento e a qualidade da educação;</p> <p>XX - exercer outras atribuições correlatas e afins.</p>
<b>Professor</b>	<p>I - participar da elaboração da proposta pedagógica e do plano de desenvolvimento do estabelecimento de ensino;</p> <p>II - elaborar e cumprir plano de trabalho e de aula, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;</p> <p>III - zelar pela aprendizagem dos alunos;</p> <p>IV - estabelecer estratégias de aprendizagem e de recuperação para os alunos de menor rendimento;</p> <p>V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;</p> <p>VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade;</p> <p>VII - atuar em projetos pedagógicos especiais desenvolvidos e aprovados pela Secretaria da Educação;</p> <p>VIII - exercer outras atribuições correlatas e afins.</p>
	<p>I - administrar e executar o calendário escolar;</p> <p>II - elaborar o planejamento geral da unidade escolar, inclusive o planejamento da proposta pedagógica;</p> <p>III - promover a política educacional que implique no perfeito entrosamento entre os corpos docente, discente, técnico-pedagógico e administrativo;</p>

(continuação)

<b>Diretor</b>	<p>IV - informar ao servidor da notificação, ao dirigente máximo da Secretaria, da necessidade de apurar o descumprimento dos deveres funcionais, inclusive o não cumprimento regular da jornada obrigatória de trabalho e tomar a ciência do faltoso ou juntar aos autos declaração de duas, ou mais testemunhas no caso de recusa do servidor de receber a informação e dar ciência;</p> <p>V - comunicar à Diretoria Regional de sua jurisdição a necessidade de professores ou existência de excedentes por área e disciplina;</p> <p>VI - manter o fluxo de informações atualizado, inclusive as ocorrências funcionais dos servidores, com a DIREC;</p> <p>VII - acompanhar e avaliar os planos, programas e projetos voltados para o desenvolvimento do sistema e/ou rede de ensino e de escola, em relação a aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros, de pessoal e de recursos materiais;</p> <p>VIII - coletar, analisar e divulgar os resultados de desempenho dos alunos, visando a correção de desvios no Planejamento Pedagógico;</p> <p>IX- assegurar a participação do Colegiado Escolar na elaboração e acompanhamento do plano de desenvolvimento da escola;</p> <p>X - gerenciar o funcionamento das escolas, zelando pelo cumprimento da legislação e normas educacionais e pelo padrão de qualidade do ensino;</p> <p>XI - cumprir e fazer cumprir as disposições contidas na Programação Escolar, inclusive com referência a prazos;</p> <p>XII - supervisionar a distribuição da carga horária obrigatória dos servidores da escola;</p> <p>XIII - emitir certificados, atestados, guia de transferência e demais documentos que devam ser emitidos pelo dirigente máximo da Unidade Escolar;</p> <p>XIV - controlar a frequência dos servidores da Unidade Escolar;</p> <p>XV - elaborar e controlar a escala de férias dos servidores e enviar via específica à DIREC;</p> <p>XVI - promover ações que estimulem a utilização de espaços físicos da Unidade Escolar, bem como o uso dos recursos disponíveis para a melhoria da qualidade de ensino como: bibliotecas, salas de leitura, televisão, laboratórios, informática e outros;</p> <p>XVII - estimular a produção de materiais didático-pedagógicos nas Unidades Escolares, promover ações que ampliem esse acervo, incentivar e orientar os docentes para a utilização intensiva e adequada dos mesmos;</p> <p>XVIII - coordenar as atividades administrativas da Unidade Escolar;</p> <p>XIX - convocar os professores para a definição da distribuição das aulas de acordo com a sua habilitação, adequando-as à necessidade da Unidade Escolar e do Professor;</p>
----------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

(continuação)

	<p>XX - manter atualizadas as informações funcionais dos servidores na Unidade Escolar;</p> <p>XXI - zelar pelo patrimônio da escola, bem como o uso dos recursos disponíveis para a melhoria da qualidade de ensino como: bibliotecas, salas de leitura, televisão, laboratórios, informática e outros;</p> <p>XXII - analisar, conferir e assinar o inventário anual dos bens patrimoniais e do estoque do material de consumo;</p> <p>XXIII - responder pelo cadastramento e registros relacionados com a administração de pessoal;</p> <p>XXIV - programar, registrar, executar e acompanhar as despesas da Unidade Escolar;</p> <p>XXV - coordenar as atividades financeiras da Unidade Escolar;</p> <p>XXVI - controlar os créditos orçamentários da Unidade Escolar oriundos dos recursos Federais, Estaduais ou Municipais;</p> <p>XXVII - elaborar e responder pela prestação de contas dos recursos da Unidade Escolar;</p> <p>XXVIII - registrar e controlar as obrigações a pagar da Unidade Escolar;</p> <p>XXIX - adotar medidas que garantam as condições financeiras necessárias à implementação das ações previstas no plano de desenvolvimento da Unidade Escolar;</p> <p>XXX - exercer outras atribuições correlatas e afins.</p>
<b>Vice-Diretor</b>	<p>I - substituir o Diretor em sua falta e nos seus impedimentos eventuais;</p> <p>II - assessorar o Diretor no gerenciamento do funcionamento da Unidade Escolar, compartilhando com o mesmo a execução das tarefas que lhe são inerentes e zelando pelo cumprimento da legislação e normas educacionais;</p> <p>III - exercer as atividades de apoio administrativo-financeiro;</p> <p>IV -acompanhar o desenvolvimento das tarefas da Secretaria Escolar e do pessoal de apoio;</p> <p>V -controlar a frequência do pessoal docente e técnico-administrativo, encaminhando relatório ao Diretor para as providências;</p> <p>VI - zelar pela manutenção e limpeza do estabelecimento no seu turno;</p> <p>VII - supervisionar e controlar os serviços de reprografia e digitação;</p> <p>VIII - executar outras atribuições correlatas e afins determinadas pela direção.</p>
	<p>I - prestar atendimento à comunidade interna e externa da Unidade Escolar;</p> <p>II - efetivar registros escolares e processar dados referentes a matrícula, aluno, professor e servidor em livros, certificados, fichas individuais, históricos escolares, formulários e banco de dados;</p>

(conclusão)

<p><b>Secretário Escolar</b></p>	<p>III - classificar e guardar documentos de escrituração escolar, correspondências, dossiê de alunos, documentos de servidores, pedagógicos, administrativos, financeiros e legislações pertinentes;</p> <p>IV - redigir e expedir correspondências oficiais;</p> <p>V - organizar e responder pela manutenção dos arquivos;</p> <p>VI - acompanhar os atos administrativos publicados no Diário Oficial do Estado;</p> <p>VII - coordenar o pessoal de apoio e administrativo, em todos os períodos de funcionamento da Unidade Escolar;</p> <p>VIII - responder pelos diários de classe;</p> <p>IX - fornecer informações para a Direção, alunos, pais, equipe de suporte pedagógico, professores, órgãos colegiados e órgãos públicos;</p> <p>X - exercer as atividades de apoio administrativo-financeiro;</p> <p>XI - zelar pela manutenção e limpeza do estabelecimento no seu turno;</p> <p>XII - manter o fluxo de informações atualizado na Unidade Escolar;</p> <p>XIII - coordenar a utilização plena, pelos professores, dos recursos da TV Escola, Vídeo Escola, Salto Para o Futuro e outros;</p> <p>XIV - comunicar ao Diretor da Escola as ocorrências funcionais do servidor, com base na legislação vigente, tais como: faltas, licenças, afastamentos, ausência parcial ou total de carga horária, abandono de serviço, readaptação funcional e outras;</p> <p>XV - executar outras atribuições correlatas e afins determinadas pela direção.</p>
--------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: De autoria própria baseado na Lei nº 8.261/2002, do estado da Bahia (2022).

Destarte, são 20 (vinte) atribuições a serem desempenhadas pelo CP, sendo que podem ser desdobradas em ações correlatas, que demandam foco — estudo, análise, reflexão, planejamento, implementação, monitoramento e avaliação, tendo como norte, principalmente, as diretrizes, as orientações e os aportes legais em vigor e o Projeto Político Pedagógico da unidade de ensino.

O **Quadro 5** torna-se necessário diante das situações geradas nos âmbitos escolares devido aos equívocos interpretativos referentes às atribuições de cada cargo, sendo o CP afetado devido à fragilidade na constituição da identidade profissional. Ora confundem as suas atribuições com as da docência, ora com as de gestores escolares, ora como as dos outros cargos de apoio.

Tiram-lhes o foco de suas atribuições, tornando-os sobrecarregados, prejudicando a sua atuação, por conseguinte, os resultados que a escola poderia

galgar, quando esse atua com assertividade, principalmente, junto aos professores no que tange às orientações e formações pedagógicas nos momentos determinados para esse fim — Atividades Complementares (AC).

Reporto-me a Teixeira (2020), que em seus estudos se dirige ao Coordenador Pedagógico como o Ser ‘O Faz-Tudo’ na escola por conta das significações produzidas sobre o trabalho do Coordenador Pedagógico na escola pública, que num movimento de constituição de identidade ainda são percebidos, por exemplo, como ocupantes das funções de direção até supervisor escolar, pois, ainda estamos presos a termos, ao invés de focar na transformação da identidade profissional. Por isso, a opção em destacar o CP enquanto profissional com suas próprias atribuições, para ser compreendida sua relação com o outro e com os contextos a partir de suas atividades.

Urge, então, o posicionamento e o acompanhamento da Secretaria de Educação e de seus Núcleos Territoriais de Educação (NTEs), para acentuar essa diferença entre as atribuições, evitando desgastes das relações interpessoais entre os sujeitos que integram a comunidade educativa. Para tanto, correlacionando a Lei estadual de nº 8.261 de 29 de maio de 2002, especificamente o Art. 5º, pois, neste diz que o Quadro do Magistério de Ensino Fundamental e Médio compreende os cargos de Professor e Coordenador Pedagógico, bem como o Art. 6º que o complementa dizendo que o mesmo é composto dos seguintes cargos escalonados: I - Professor (P); II - Coordenador Pedagógico (CP). Essa informação é importante para diferenciar os cargos de provimento efetivo dos cargos de provimento em comissão, como o de Diretor e Vice-Diretor.

Nesse ínterim, os citados órgãos devem considerar que também há necessidade de formações de Coordenadores Pedagógicos e reuniões de escuta e de orientação para fortalecimento da identidade e da atuação deles.

Segundo a SEC-BA, por meio da Portaria nº 5.872, de 15 de julho de 2011, que aprova o Regimento Escolar das unidades escolares integrantes do Sistema Público Estadual de Ensino e dá outras providências, especialmente, no Capítulo III — Do Órgão Técnico-Pedagógico, dispõe de modo complementar ao Estatuto do Magistério a respeito da coordenação pedagógica. No Artigo 25, diz que: “A coordenação pedagógica tem por finalidade o acompanhamento da dinâmica pedagógica da unidade escolar, bem como o aperfeiçoamento dos seus processos

de ensino e de aprendizagem” (Regimento Escolar do Sistema Público Estadual de Ensino da Bahia, 2011, p.6).

Percebe-se que o cargo foi situado no aspecto técnico-pedagógico da organização administrativa da escola. O Artigo 26 explicita como será exercido o cargo, “A coordenação pedagógica será exercida pelo Coordenador Pedagógico em cooperação, no Ensino Médio, com o professor articulador de área, quando houver, que deverão trabalhar de forma integrada com a comunidade escolar” (Regimento Escolar do Sistema Público Estadual de Ensino da Bahia, 2011, p.16).

O Regimento escolar do sistema público estadual de ensino da Bahia (2011, p.17), no Artigo 27, faz uma complementação das atribuições do Coordenador Pedagógico previstas na Lei nº 8.261/2002. No Artigo 27 deste documento foram listadas 7 (sete) atribuições.

São atribuições do coordenador pedagógico, além daquelas previstas em lei:

I - articular e participar da elaboração, implementação, acompanhamento e avaliação do projeto político-pedagógico na unidade escolar;

II - coordenar e acompanhar as atividades dos horários de Atividade Complementar na unidade escolar, viabilizando a atualização pedagógica em serviço;

III - manter, junto com a direção, o fluxo de informações atualizado entre a unidade escolar e os órgãos da Secretaria da Educação;

IV - manter estreita relação com a secretaria da unidade escolar, fornecendo subsídios da vida escolar do estudante, para os devidos registros;

V - promover, em articulação com a direção, ações que estimulem a utilização plena dos espaços físicos da unidade escolar, pela comunidade escolar e comunidade local, bem como o uso de recursos disponíveis para a melhoria e qualidade da educação como: biblioteca, espaços de leituras, espaço de atividades audiovisuais, sala de laboratório, sala de informática e outros;

VI - estimular a produção de materiais didático-pedagógicos na unidade escolar e promover ações que ampliem esse acervo, incentivando e orientando a sua utilização intensiva e adequada pela comunidade escolar, buscando o aprimoramento das aprendizagens curriculares e complementares; e VII - promover ações que contribuam para o efetivo funcionamento do Conselho Escolar e Colegiado Escolar, participando ativamente das suas implantação e implementação, através de um trabalho coletivo em articulação com a direção e a comunidade escolar (Regimento Escolar do Sistema Público Estadual de Ensino da Bahia, 2011, p.17).

Percebe-se que há uma inter-relação entre as atribuições, mas que demandam atitudes colaborativas e a existência, a depender do **porte da unidade**

**escolar**<sup>17</sup> e/ou turnos de funcionamento, de mais de um CP lotado na instituição escolar, para desempenhar as ações da coordenação pedagógica, pois o volume de trabalhos é elevado nas escolas públicas de Ensino Médio. É importante também, especialmente, quando da existência de professores comprometidos com a mediação pedagógica junto aos pares, a liberação de professor lotado na unidade escolar para atuar como professor articulador, pois o CP junto a esse professor, pode desenvolver um trabalho integrado com a comunidade escolar.

É importante dizer que o Professor Articulador de Área do Ensino Médio também tem suas atribuições explicitadas na Portaria nº 5.872, de 15 de julho de 2011, Artigo 28. As quais são:

- I - promover articulações intra e interáreas de conhecimento com objetivo, dentre outros, de selecionar os conteúdos dos interrelacionamentos entre as áreas, bem como a contextualização dos assuntos de aula e de outras atividades de aprendizagem;
- II - assegurar o desenvolvimento da interdisciplinaridade e da contextualização como princípios pedagógicos fundamentais ao currículo;
- III - apoiar o Coordenador Pedagógico da unidade escolar nas atividades afins; e
- IV - participar do Conselho de Classe, fornecendo subsídios para a análise e tomada de decisões sobre a vida escolar dos estudantes. (Regimento Escolar do Sistema Público Estadual de Ensino da Bahia, 2011, p.17).

Todavia, nem sempre há professor designado para essa função, devido ao quantitativo ainda pouco de professores efetivos lotados na escola ou/e por falta de interessados e/ou afinado com as atribuições. Pontua-se que a coordenação pedagógica é solitária, normalmente não há pares ocupantes das mesmas atribuições na escola.

Diante do exposto, especialmente, referente às atribuições da Coordenação Pedagógica listadas, para um melhor entendimento a respeito das mesmas, faz-se necessário uma agrupação (agrupar+ação) dessas, de modo que norteie o planejamento e a organização do trabalho pedagógico do CP. Pleiteia-se, com isso, na seção terciária, uma sistematização de ideias e interpretações que fortaleça a ação pedagógica.

---

<sup>17</sup> Tipologia para coordenação pedagógica (quantidade que a escola deve possuir), que considera a categoria de porte da unidade escolar (pequeno, médio, grande e especial) associando aos parâmetros de número de estudantes matriculados e turnos de funcionamento.



#### 4.1.1 Agrupação das atribuições do Coordenador Pedagógico

O Coordenador Pedagógico precisa ser respeitado no exercício de seu cargo. Em decorrência disso, a **Agrupação<sup>18</sup> dos Processos Pedagógicos** relativa às suas atribuições do CP, em prol da mobilização de ações permeada pela reflexividade e conexão entre as mesmas, possibilitará uma visão ampla e articulada das dimensões de sua identidade profissional. Com isso, gerará engajamento, iniciativa e autonomia para o trabalho. Fator decisivo para subsidiá-lo na coletividade, afirmando a sua relevância e associando aos princípios, saberes e valores profissionais.

Essa organização também é importante para a escola reafirmar-se enquanto espaço de aperfeiçoamento profissional, o seu compromisso respeito ao profissional, num movimento articulado com a equipe gestora, de modo a validar a relevância de suas atribuições por meio da garantia de condições para melhor desenvolvê-las. Logo, o conhecimento da legislação abrangente às funções, permite que ele eleja prioridade as que devem considerar, distanciando-o de outras equivocadamente, ditas como deles.

Salienta-se que o Coordenador Pedagógico necessita deste espaço respeitoso para que se sinta bem para o desenvolvimento de seu trabalho junto a comunidade educativa. Ele precisa sentir-se confiante, apoiado e valorizado tanto pelo coletivo de professores quanto da equipe diretiva.

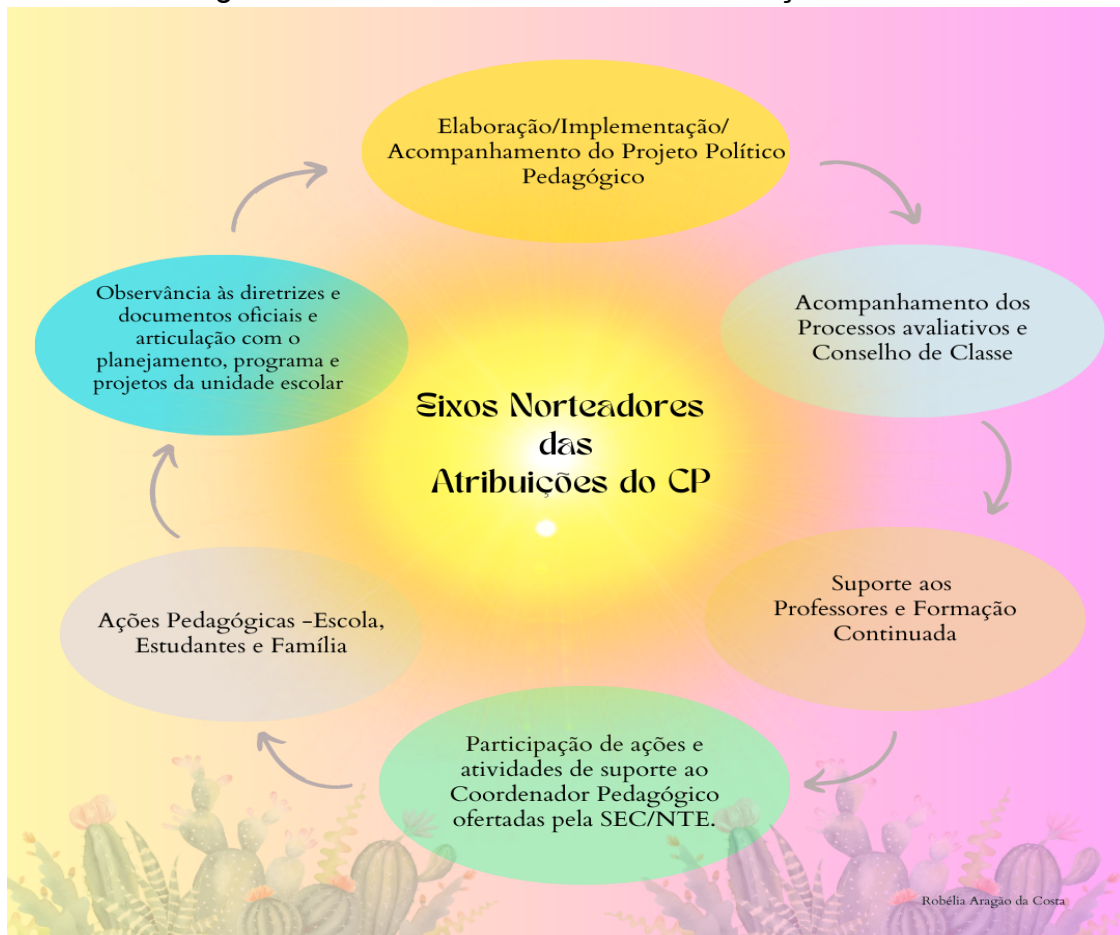
Considerando a Lei nº 8.261, de 29 de maio de 2002, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia, Artigo 8º, que prevê as atribuições do Coordenador Pedagógico (CP), e as exposições anteriores constantes no Capítulo 4.1, apresenta-se essa Agrupação dos Processos Pedagógicos através dos Eixos Norteadores das Atribuições do CP, conforme a seguinte **Figura 3<sup>19</sup>**. Propõe-se verificá-la para uma melhor compreensão organizacional de seu trabalho.

---

<sup>18</sup> Agrupação: palavra variada de agrupamento, empregada no sentido de reunião de atribuições correlatas do Coordenador Pedagógico, distribuídas em Eixos Norteadores das Atribuições do CP, que podem aperfeiçoar o desenvolvimento dos processos pedagógicos no espaço escolar (grifo meu).

<sup>19</sup>Esta figura, bem como as demais que aparecem na dissertação, incluindo os elementos pré-textuais, foram elaboradas pela autora Robélia Aragão da Costa, usando os elementos e referências de estrutura disponibilizados pela plataforma de design gráfico chamada Canva.

Figura 3 — Eixos Norteadores das Atribuições do CP



Fonte: De autoria própria adaptado da Lei nº 8.261/2002 do estado da Bahia (2022).

Reiterando, essa Lei apresenta 20 (vinte) atribuições a serem desempenhadas pelo CP, destarte, que a última prevista no Estatuto do Magistério (2002, p. 9-11) descreve o seguinte: “XX - exercer outras atribuições correlatas e afins.” Essa deve ser usada apenas para expressar as correlações com as anteriores, o que exige atenção e posicionamento para não gerar desvio de função nos âmbitos escolares face às demandas do cotidiano escolar.

As atribuições do CP, como já assinalado anteriormente, podem ser desdobradas em ações correlatas e complementares, como apresenta o Regimento Escolar, SEC-BA (2011), que demandam uso otimizado de tempo e foco no planejamento anual da Coordenação Pedagógica a ser executado. Pontua-se que esse planejamento seja estruturado mediante instrumentos (plano de ação, agenda anual, etc.), nos quais deixam explicitadas as ações diretas e as atividades previstas, os períodos de execução..., mas acima de tudo, estabelecer conexões entre os processos educativos. Dessa forma, mesmo com a flexibilidade (não

significa obrigatoriedade de exercer o quê não lhe compete) diante das urgências e necessidades do contexto, haverá um norteamento das ações atreladas às atribuições previstas em lei. Esse planejamento da coordenação pedagógica pode desdobrar-se em outros: mensal, quinzenal, semanal, organizados conforme orientação da rede e as necessidades do profissional.

Isso é importante porque possibilita que o CP estabeleça práticas rotineiras, do cotidiano, mas sem perder de vista as inovações, já que haverá a otimização do uso do tempo nos espaços escolares.

Retoma-se, conforme **Figura 3**, a apresentação as atribuições agrupadas em eixos, visando promover equilíbrio na distribuição das mesmas, incluindo o eixo proposto pela autora da pesquisa **Participação de ações e atividades de suporte ao Coordenador Pedagógico ofertadas pela SEC/NTE**, por não haver previsão de um momento de estudo na carga horária de livre organização do CP. Dessa forma, enquanto proposição organizacional, evita-se que não seja respeitado o momento de estudo e de planejamentos específicos na agenda do coordenador pela escola, uma vez que a natureza de seu cargo exige profundidade de conhecimentos e saberes sobre as várias dimensões, como, por exemplo, referente à proposta educacional adotada e por articular um coletivo, especialmente, para a promoção de momentos formativos junto aos professores. Também que não sejam negligenciados os seus momentos de reunião e de formação junto aos representantes dos órgãos — SEC/NTE 17 e as outras instituições. Por conseguinte, momentos formativos que reúnam Coordenadores Pedagógicos de várias escolas, com o fim de trocar experiências, saberes, desafios e ações exitosas nas perspectivas formativa e relacional.

Decerto, fundamental, pois como comenta o autor Francisco Imbernón (2012, p.110-111) há alguns obstáculos no processo de formação do professorado. Destaca-se:

1º falta de debate sobre a formação inicial do professorado; 2º a falta de coordenação, acompanhamento e avaliação nos planos de formação; 3º predomínio de improvisação nas modalidades de formação; 4º ambiguidade em definir objetivos, princípios e procedimentos formativos. 'O que se escreve nada tem a ver com o que se ensina'; 5º falta de verbas para atividades de formação; 6º falta de formadores ou assessores e, muitos baseados em normativo-aplicacionista ou de gerenciamento; 7º formação individualista e personalista; e 8º a formação vista unicamente como incentivo salarial ou de promoção.

Na visão desse autor, os processos formativos devem analisar os obstáculos e elaborar medidas de recuperação e incentivo à qualificação e buscar uma redefinição da profissão, de suas funções e de formação. Percebe-se, então, o quanto essas falas contribuem para o repensar da atuação do CP, incluindo não apenas o exercício das atribuições, mas também, os momentos dedicados aos estudos para melhor exercê-las.

As 20 (vinte) atribuições foram distribuídas em 6 (seis) eixos equilibrados e interdependentes para promover a agrupação (reunião dessas atribuições para mobilizar as ações dos Coordenadores Pedagógicos), conforme apresentadas no **Quadro 6**, abaixo.

Quadro 6 — Agrupação das Atribuições do CP em Eixos

(continua)

<b>Lei nº 8.261, de 29 de maio de 2022.</b>	
<b>Eixos das Atribuições do CP</b>	<b>Agrupação dos Processos Pedagógicos: Distribuição passível (grifo meu)</b>
<b>Elaboração/Implementação/ Acompanhamento do Projeto Político Pedagógico</b>	Articulação da elaboração participativa do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola de modo a envolver os segmentos.
<b>Acompanhamento dos Processos avaliativos e Conselho de Classe</b>	Acompanhamento do processo de avaliação, dos resultados de desempenho dos estudantes e das ações da escola. Identificação, orientação e encaminhamento de estudantes para serviços especializados quando apresentem necessidades de atendimento diferenciado. Implantação e implementação do Conselho de Classe.
<b>Suporte aos Professores e Formação Continuada</b>	Coordenação e acompanhamento das atividades dos horários de Atividade Complementar, viabilizando a atualização pedagógica. Propostas de ações de Formação Continuada (Formação Permanente) para os diversos segmentos, especialmente, os professores. Estímulo à implantação de inovações pedagógicas. Acompanhamento do Currículo.
<b>Participação de ações e atividades de suporte ao Coordenador Pedagógico ofertadas pela SEC/NTE.</b>	Reserva de momentos para os estudos, reuniões e de formação junto aos representantes dos órgãos SEC/NTE 17 e outras instituições.

(conclusão)

<p><b>Ações Pedagógicas - Escola, Estudantes e Família</b></p>	<p>Promoção de ações que aperfeiçoem as relações interpessoais na comunidade escolar. Promoção e Incentivo à realização de palestras, encontros e similares, sobre temas relevantes para a educação preventiva integral e cidadania. Promoção de reuniões e encontros com os pais e colaboradores. Estímulo e apoio a criação de Associações de Pais, de Grêmios Estudantis e outras.</p>
<p><b>Observância às diretrizes e documentos oficiais e articulação com o planejamento, programa e projetos da unidade escolar</b></p>	<p>Divulgação e análise de documentos oficiais. Divulgação de experiências de sucesso promovendo intercâmbio entre unidades escolares. Elaboração de estudos, levantamentos qualitativos e quantitativos para fins de qualificação dos processos pedagógicos. Proposição de medidas e ações que contribuam para promover a melhoria da qualidade de ensino e o sucesso escolar dos alunos. Participação na elaboração de projetos especiais, planos e programas.</p>
<p><b>Suporte aos Professores e Formação Continuada</b></p>	<p>Coordenação e acompanhamento das atividades dos horários de Atividade Complementar, viabilizando a atualização pedagógica. Propostas de ações de Formação Continuada [Formação Permanente] para os diversos segmentos, especialmente, os professores. Estímulo à implantação de inovações pedagógicas. Acompanhamento do Currículo.</p>

Fonte: De autoria própria baseada na Lei estadual da Bahia, nº 8.261/2002 (2021).

Diante do exposto, podemos dizer que o explicitado coaduna com Teixeira (2020), o significado da coordenação pedagógica envolve aspectos como o trabalho educativo e a ação pedagógica. Com isso, pode-se dizer que o Coordenador Pedagógico, ao exercer suas atribuições, desenvolve um trabalho educativo de natureza pedagógica, que carrega a intencionalidade política na formulação de objetivos e de estratégias para viabilizar a organização do processo educativo da escola.

Consoante com as prerrogativas legais, o coordenador precisa estabelecer uma correlação entre o planejamento, o currículo, a metodologia e a avaliação, cientes de que esses elementos se manifestam nas relações com os segmentos da comunidade escolar, especialmente, os professores e estudantes.

Dessa forma, podem promover mudanças significativas nas ações cotidianas e coletivas, principalmente, envolvendo os professores com o propósito de superar o predomínio de uma formação transmissora e engessada com pouco impacto nos processos pedagógicos.

É urgente pensar acerca do aprimoramento das formações já existentes, trazendo para a discussão a necessidade de espaços formativos permanentes e regionalizados destinados a esses profissionais numa perspectiva interativo-reflexiva para serem estabelecidas ajudas mútuas entre os Coordenadores Pedagógicos (ainda que não atuem na mesma unidade escolar)<sup>20</sup>, considerando as situações apresentadas nas situações de trabalho. Logo, é relevante pensarmos na formação permanente voltada para esses profissionais, repensando as pautas referentes aos planos de formação propostas pela Secretaria Estadual da Educação da Bahia e seus parceiros, a fim de, também, inspirar outros tantos órgãos de diversos lugares.

#### 4.2 A FORMAÇÃO PERMANENTE DO COORDENADOR PEDAGÓGICO E AS PAUTAS DO PLANO DE FORMAÇÃO

Por que a adoção do termo **formação permanente** ao invés de **formação continuada**? Em resposta, primeiramente, abordar isso é admitir o desejo dos Coordenadores Pedagógicos almejarem aprofundar seus estudos para melhor desempenho do seu trabalho e a constituição da identidade profissional, aproveitando para trazer ao diálogo Freire e Faundez (1985, p.52).

Insisto em que a educação em geral é uma educação de respostas, em lugar de ser uma educação de perguntas. Uma educação de perguntas é a única educação criativa e apta a estimular a capacidade humana de assombrar-se, de responder ao seu assombro e resolver seus verdadeiros problemas essenciais, existenciais. E o próprio conhecimento.

Inspiradas por esses autores, que juntos ousaram discutir as diferentes experiências, confrontando-as e revendo numa perspectiva política e pedagógica, sobre a educação de jovens e adultos, mas tão interessante que cabe nesse nosso diálogo. Trago-lhes inicialmente essa pergunta, não apenas afirmações.

---

<sup>20</sup> Os Coordenadores Pedagógicos, sujeitos dessa pesquisa, são lotados nas escolas (lotação significa local de trabalho para o qual foi designado), conforme prevê a legislação em vigor (Estatuto do Magistério - SEC/BA, 2022).

Sem perder de vista a pergunta, também, encontra-se neste texto uma análise conceitual da área do Sistema Único de Assistência (SUAS) feita por Fernandes *et al.* (2018), constante na publicação intitulada **A educação permanente como experiência social: relatos de uma pesquisa no SUAS**, Anais do 16º Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social, por perceber extremamente condizente com o termo escolhido para os estudos — **formação permanente** —, visto que essa pesquisa ocorre no âmbito educacional e o seu objeto de estudo está relacionado aos espaços institucionais e aos sujeitos que efetivamente atuam.

Segundo Fernandes (2016) *apud* Fernandes *et al.* (2018, não paginado),

[...] numa linha conceitual, destaca-se que em muitas situações observa-se que o conceito de **educação continuada** é tratado como se tivesse o mesmo significado da **educação permanente**. Entretanto, a **educação permanente** não se sobrepõe nem inviabiliza a **educação continuada**, sendo estas apenas diferentes em seus processos. A perspectiva da **educação permanente** aparece como um princípio reorganizador de todo o processo educativo vivenciados pelos/as trabalhadores/as no e do SUAS. Esta orientação propõe-se a superar as concepções dominantes e as práticas escolarizadas, disseminando novas práticas de formação, como, por exemplo, no âmbito do trabalho na assistência social, valorizando as aprendizagens advindas das situações de trabalho, das reflexões dos coletivos que discutimos programas e ações do sistema, incluindo os conselhos locais de controle social, espaços de participação popular e democrático e, portanto, de reflexão crítica sobre a condução do SUAS.

Para reforçar ainda mais esse diálogo, pois, como ocorre no contexto do Serviço Social, destacamos que na área da educação também há necessidade de superação das concepções (não para invalidar um doutro), no que tange aos processos formativos, destaca-se que na citada publicação, as mesmas autoras Fernandes *et al.* (2018, não paginado) apresentam distintamente a **formação permanente da formação continuada**:

é nesse sentido que o conceito de educação permanente diferencia-se da educação continuada, pois esta última compreende somente os espaços formais e as práticas escolarizadas de formação, ao passo que aquela valoriza as situações advindas dos processos de trabalho, ou seja, são as possibilidades de problematização destes contextos que levam o/a trabalhador/a a adquirir um novo saber. A educação continuada diz respeito à continuidade da formação inicial visando o aperfeiçoamento profissional, conforme já citado, mas nem sempre esse aperfeiçoamento atende às necessidades oriundas do trabalho e tampouco modifica as estruturas e os processos de trabalho no sentido de qualificá-los no que diz respeito ao atendimento das demandas sociais (Fernandes, 2016, p.56).

Assim sendo, as duas abordagens formativas são importantes para o percurso profissional, mas vale enfatizar que sob essa ótica, a educação permanente procura trabalhar internamente, utilizando preceitos defendidos pela instituição e otimizando os processos formativos focados nas especificidades (temas e abordagens pensados e demandados pelo contexto e pelas vivências dos profissionais).

Contribuindo com isso, vale aludir ao autor Francisco Imbernón (2009), nos seus estudos a respeito da formação permanente, porque ele propõe processos formativos que se aproximem das situações problemas da escola, de modo atender as necessidades reais dos professores. Nessa perspectiva de trabalho, abandona-se a formação enquanto treinamento e, passa-se a pensar enquanto processo formativo permanente, a partir de projetos ou “pesquisas-ações”, nas quais a escola passa a ser o foco dos mesmos.

Amplia-se este fundamento, ressaltando, também, o escrito por Freire (2001, p.12):

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza “não apenas saber que vivia mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí.

Já, a educação continuada, abre espaços para a continuidade da formação inicial, para outras questões vinculadas aos avanços na carreira, envolvendo outras finalidades, programas e instituições, por exemplo, cursos de aperfeiçoamento livre, cursos de pós-graduação e outros. Ou seja, sobre esta, a cada ação formativa finalizada, outros processos formativos poderão surgir ou não.

Frisa-se, que na disponibilização de ambas, é importante observar o que diz Imbernón (2009), a formação precisa considerar as mudanças globais e contextuais, acompanhadas das trabalhistas, de carreira e de salários, de modo que despertem o desejo dos professores em qualificar-se.

Coadunando com o explicado anteriormente, a respeito da educação permanente, ao possibilitar que o Coordenador Pedagógico (CP) participe da formação permanente, almeja-se a melhoria das suas práticas de forma específica e de modo mais célere, inclusive junto aos outros profissionais, tendo em vista a



cotidianidade respaldada pelo olhar freiriano. Parafraseando Freire (1987, p.74), a formação permanente implica a reflexão crítica sobre a prática, funda-se exatamente nesta dialeticidade entre a prática e a teoria.

Nesse caso, aqui contempla a problemática proposta a respeito da mobilização nos saberes e dos processos formativos dos Coordenadores Pedagógicos, atuantes na última etapa da Educação Básica, para desenvolver ações de acolhimento aos estudantes no processo de transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio em escolas do NTE 17. Essa cotidianidade territorial precisa ser respeitada para que os coordenadores possam dialogar junto aos pares, sobre o que ocorre e vivenciam nas suas escolas, essas que compõem o NTE 17.

Trago-lhes, então, para aprofundamento desses conceitos associados à cotidianidade dos Coordenadores Pedagógicos, as contribuições de Freire (1987, p.19).

O fato, porém, de que ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe colocam o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática.

Todavia, com isso não estamos diminuindo a relevância da formação continuada, visto que essa permite a construção de conhecimentos mais globais e reflexões auxiliadoras para a modificação das práticas, respeitando as possibilidades inovadoras, alinhadas às clássicas das ciências, que estão associadas à sua profissão. Nas duas perspectivas, é importante que os órgãos e instituições deem condições para que esses profissionais participem.

É necessário aqui esclarecer exatamente o que se entende por **ensinante**<sup>21</sup> sob a ótica da coordenação pedagógica. O Coordenador Pedagógico (o ensinante) é o profissional que se responsabiliza pela autoformação, aprende com outros seus pares e formadores, responsabilizando-se também pela articulação dos processos

---

<sup>21</sup> Inspirada em Paulo Freire, a autora do projeto correlaciona a palavra ensinante ao contexto da coordenação pedagógica.

formativos de outros sujeitos do/no contexto escolar, principalmente os professores, por meio das trocas, considerando as experiências docentes e as especificidades do seu cargo.

As questões colocadas acima nos permitem trazer Gatti (2016, p.170),

[...] o contexto social contemporâneo e as condições formativas, nos levam a considerar que proposições em formação de professores precisariam ter em seu horizonte, bem mais concretamente, o professor como um profissional inserido em um contexto educacional, que é ao mesmo tempo nacional e local, numa inserção global, que tem eixos sócio-filosóficos, mas, se faz na heterogeneidade das condições geográfico-culturais deste território.

As discussões em torno do processo formativo permanente desse profissional do Magistério, que inclusive é profissional formador, porque faz a formação de outros profissionais nos âmbitos das escolas, é algo fundamental para a ampliação de conhecimentos e de saberes a favor da quebra de paradigmas a respeito das pautas formativas voltadas para a formação da coordenação pedagógica.

Essas que, muitas vezes, são selecionadas sem consulta a esses profissionais do magistério que atuam nas escolas da Educação Básica. Logo, ficam mais voltadas ao processo de atualização de conhecimentos a respeito da implementação de políticas e de tendências educacionais de modo a promover a formação dos professores, desconsiderando as necessidades formativas específicas da própria coordenação.

Esse tipo de pauta também é importante, entretanto, é interessante fazer abordagens acerca da identidade e das necessidades do CP, incluindo as outras dimensões de sua atuação. Não se pode restringir as propostas da formação, tampouco, compreender a atuação desse profissional do magistério, apenas na condição de replicador de informações institucionais na escola, sem vê-lo, primeiramente, como um Coordenador Pedagógico, que na natureza de seu cargo traz a questão do profissional formador.

Os planos de formação apresentam inúmeras lacunas, considerando o tempo insuficiente para apropriação dos conteúdos pelo CP e ainda formar outros sujeitos. Isso resulta em abordagens formativas aligeiradas e sem profundidade, por conta das urgências e das emergências. Daí, acentua-se o grande desafio: precisar garantir o aprimoramento desse profissional para/na sua atuação, considerando as múltiplas dimensões do seu cargo.

Em relação a isso, é pertinente enfatizar que esses planos formativos devem contemplar as questões de identidade do CP, à luz de Placco, Souza e Almeida (2012, p.762),

A identidade é definida, então, como processo de construção, imbricado com o contexto, com a história individual e social do sujeito, em que se articulam “atos de atribuição” (do outro para si) e de “pertença” (de si para o outro), em um movimento tensionado, contínuo e permanente.

Perceber quem ele é. Compreender sobre a sua importância, enquanto profissional no contexto escolar. Entender como agir. Saber relacionar com outro. Melhor dizendo, não apenas formar esse profissional, visando preparar outros, mas, primeiramente, prepará-los para ser coordenador pedagógico, cargo que tem como uma das premissas, a experiência na docência, mas que exige conhecimentos, saberes, competências e habilidades específicas para a função que acompanha a dinâmica pedagógica, incluindo as questões de currículo, objetos de conhecimentos, metodologias e avaliação. Além disso, relaciona-se com sujeitos (professores, estudantes, familiares, etc.) e universos (entendidos como as origens dos sujeitos, esses oriundos de locais diversos, zonas rural e urbana) com características distintas dadas a constituição dos perfis identitários. Portanto, exige comprometimento neste processo de constituição de Coordenador Pedagógico junto aos outros.

Com isso, podemos associar ao comprometimento dito por Freire (1996, p.37) como “Outro saber que devo trazer comigo e que tem que ver com quase todos os de que tenho falado é o de que não é possível exercer a atividade do magistério como se nada ocorresse conosco”. O fato é que ele precisa ser visto como um profissional do Magistério, que tem como base a docência, mas não atua como docente no âmbito escolar, tampouco, como gestor escolar/diretor escolar. É um profissional que atua junto a todos os segmentos da instituição escolar, principalmente, aos professores. Ele também exerce suas atribuições junto aos demais integrantes da comunidade escolar e fora dela, que precisa articular pessoas plurais, lidar com sentimentos/emoções, compreender situações distintas e ressignificar ações. Portanto, esse profissional também precisa ser olhado cuidadosamente para promover ações articuladas e transformadoras.

A atuação na coordenação pedagógica exige muito dos ocupantes do cargo, porque a sua ação é humana/com humanos, em seus aspectos cognitivos, relacionais e emocionais, que, por vezes, provoca incompreensão e questões de ordem psicológicas. Exige-se que cuide dos projetos da instituição e dos sujeitos que nessa atuam, mas não há quem cuide desses Coordenadores Pedagógicos.

Logo, a emergência do repensar sobre os processos formativos e permanentes, que transcendam as pautas das abordagens clássicas, visando escutar as vozes e sentir as fragilidades e as emoções do coordenador pedagógico. Pois bem, Almeida (2012, p.44), considerando a formação para o cuidar, diz que

[...] o Coordenador Pedagógico tem uma função formadora, uma articuladora e uma transformadora; como formador, cabe-lhe oferecer orientação pedagógica pela via de seus conhecimentos e pela procura de interlocutores qualificados para seus professores, dentro ou fora da escola, articulando os participantes da equipe escolar, cuidando tanto das relações interpessoais como das relações com o conhecimento. Para que a formação seja transformadora em conhecimentos, sentimentos e ações, é preciso que a proposta de formação tenha referência na atividade cotidiana do professor, que faça sentido para ele.

Diante disso, chama atenção à necessidade (como manifestação de cuidado) de se repensar as temáticas e suas abordagens metodológicas, que devem ser propostas para a formação do CP, considerando que esse profissional, muitas vezes **solitário**<sup>22</sup>, está lotado em instituição escolar. Ele precisa, sim, de cuidado para cuidar. A ele deve ser permitido assumir a sua formação para que se tornam protagonistas dos seus fazeres, num contexto social e profissional Consoante, Imbernón (2009) assinala que, “Uma forma de combater esse isolamento e individualismo [...] é a formação colaborativa [...]” (Imbernón, 2009, p.65).

Roborando, com isso, cita-se novamente Almeida (2012, p.42-43),

Como seres humanos, necessitamos ser cuidados e cuidar. Cuidar de outro e cuidar. Cuidar de outra pessoa, no sentido mais significativo, é estar atento ao seu bem-estar, ajudá-la a crescer e atualizar-se, e para isso o outro é essencial. Envolve um “sentir com o outro” - podemos chamar de *empatia*: é perceber, mesmo em leve indício, que algo está faltando ao outro, e que é preciso intervir. Cuidar implica ação (a ação pode ser a decisão de não intervir, em respeito à individualidade do outro, depois de “sentir com”, e na confiança de ele pode encontrar seu próprio caminho).

---

<sup>22</sup> O termo **solidário** se aplica às situações em que somente há um coordenador lotado na escola, não havendo outros colegas ocupantes do mesmo cargo.

Nas escolas de Ensino Médio isso ainda fica mais preciso, porque esses profissionais trabalham com outras perspectivas curriculares e situações inerentes a essa última etapa (às vezes, desgastantes), que normalmente não são contempladas no percurso da formação inicial, especialmente, dos cursos de Pedagogia, já que para atuar nas escolas estaduais baianas esses profissionais ingressam mediante concurso público e, um dos pré-requisitos para isso, é a formação em Pedagogia. Afinal, segundo Nunes (2021, p.121) “A questão da formação dos professores e dos educadores do Brasil é sempre um debate difícil. Há diferentes enfoques e diversas abordagens para tratar desse tema”.

Em conformidade com ele, enfatiza-se que essas abordagens não podem ser ignoradas, quando pensarmos na formação do coordenador pedagógico, abraçando às humanizadas por meio das escutas originárias dos diálogos a fim de alcançar os estudantes.

O ponto importante que deve ser considerado é que a Coordenação Pedagógica atua junto aos estudantes, isso deve ser também observado quando da escolha de temáticas para a formação continuada dos Coordenadores Pedagógicos que atuam em instituições escolares.

Em virtude disso, as redes de ensino e as instituições formativas precisam atentar para a elaboração/adequação/implementação de projetos políticos pedagógicos, porque é uma oportunidade de refletir a respeito dos princípios, valores e perfis, a saber, dos estudantes que precisam ser percebidos e contextualizados desde o ingresso na escola de Ensino Médio. Precisa-se pensar “(...) uma escola tem que ter qualidade social, humana e pedagógica” (Nunes, 2021, p.104).

Correlacionado às próprias vivências, percebo quanto às redes e as instituições educativas ao proporem um aprimoramento efetivo, direcionado ao Coordenador Pedagógico (que devido à natureza da função, torna-se uma liderança nos processos formativos que ocorrem à escola) podem trazer em seus planos de formação as temáticas, que abordem: a) o **Currículo da Educação Básica**, b) as especificidades o **Ensino Médio**, incluindo o **processo de transição dos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental para o Ensino Médio**; c) o **CP do Ensino Médio**. Essas que, podem ser contempladas ou não, ampliadas, (re)significadas..., quando do diálogo com os sujeitos envolvidos na pesquisa.

Para tanto, as redes de ensino devem fazer a escuta aos Coordenadores Pedagógicos a partir das contribuições freirianas e afins, a fim deles apontarem temáticas para aperfeiçoar os planos de formação, esses que devem contemplar a teoria e as práticas pedagógicas individuais e coletivas da escola, em prol do atendimento ao estudante desde o processo de transição.

Essa escuta está condicionada aos aspectos democráticos, como afirma Freire (1996, p.43),

se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a ferir com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele. Mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele.

As redes de ensino também devem observar as sugestões concedidas pelos Coordenadores Pedagógicos e, a partir dessas, fornecer subsídios e apoio para compreender os adolescentes e os jovens num contexto de transição de etapas de vida e de estudos, por conseguinte, promoverem ações junto aos professores na busca da atualização e de enriquecimento curricular e de acolhimento permanente do público-alvo do Ensino Médio.

Destaca-se, desde aqui, a transição dos estudantes para além das características biológicas, um enriquecimento curricular para além dos objetos de conhecimentos clássicos e um acolhimento muito mais abrangente que às ações iniciais de recepção aos alunos na escola. Isso porque a escola é movimento, acolhem pessoas e suas narrativas, integram-se aos entornos. Ou seja, segundo o pensamento de César Nunes (2021, p.194-105): “Escola de qualidade social e humana é a escola que busca formar bem as crianças e os adolescentes, que os prepara para viver, para conhecer, para amar e respeitar a própria vida e a vida de seus semelhantes!”

Convém, usar também o universo acadêmico, através de suas instituições de ensino e de pesquisa, para colaborar nesse processo de escuta junto a esses profissionais do Magistério, objetivando a qualificação desses saberes e os processos formativos dos Coordenadores Pedagógicos do Ensino Médio no acolhimento e transição dos estudantes.

Em suma, o acolhimento e a transição já referidos, somente dar-se-ão quando respeitadas também as contribuições dos Coordenadores Pedagógicos sobre os processos formativos, que possibilitem aos mesmos o entendimento dos aspectos que circundam a transição dos estudantes.

Por isso, findamos este texto da maneira que iniciemos, trazendo outro questionamento: **quais pautas formativas os Coordenadores Pedagógicos podem propor para serem consideradas nos planos de formação voltadas para o Ensino Médio, tendo em vista os saberes necessários que o CP deve ter para atuar no processo de transição dos estudantes do Ensino Fundamental para o Ensino Médio?** E, também, assinalando que a seguir, ampliamos essa discussão, anunciando outros textos em diálogo com alguns estudos realizados ao longo da pesquisa a respeito da formação permanente dos Coordenadores Pedagógicos e os saberes sobre o processo de transição dos estudantes, assim como mais adiante, com as análises textuais discursivas junto aos investigados.

#### 4.3 A FORMAÇÃO PERMANENTE DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS E OS SABERES SOBRE O PROCESSO DE TRANSIÇÃO DOS ESTUDANTES

Inicia-se esta escrita com o seguinte questionamento: Por que vincular a Formação Permanente dos Coordenadores Pedagógicos aos Saberes sobre o Processo de Transição dos Estudantes? É bastante significativo evidenciar desde o início o quanto estes dois elementos — Formação Permanente e Saberes — estão imbricados; para isso, convém trazer as definições de quatro palavras: **formação**, **permanente**, **saber**, **transição** para podermos avançar na compreensão do emprego das mesmas, associando-as ao tema em estudo, bem como, aos autores como Imbernón (2009), Nóvoa (1992; 2002, 2017), André e Vieira (2010), Tardif (2010) e Freire (1987, 2001).

Primeiramente, em consulta ao Dicionário UNESP do Português Contemporâneo, apresenta-se recortes das definições que cabem aqui.

- 1) formação: ação de formar (a formação de grupos de trabalho); ação de conferir formação e/ou formatura; conjunto de estudos especiais; educação.
- 2) permanente: que permanece; contínuo; constante; que tem posição ou estatuto estável.
- 3) saber: ter conhecimentos específicos de; poder explicar; compreender; prever; pressentir; ter capacidade ou habilidade para; ter muito

conhecimento ou ciência; ser erudito; ter sagacidade, jeito, esperteza; ocupar-se; preocupar-se com; experiência; prática.

4) transição: passagem; mudança; período de transição (BORBA, 2011, p.635; p.1.240, p.1.376).

Dáí, congregando essas definições à temática/ao título deste texto, pode-se dizer que a **formação** referente à educação contempla ações permanentemente formativas, destinadas ao grupo de trabalho relacionado à Coordenação Pedagógica, de modo a nos (re)aproximar reflexivamente de conhecimentos específicos e saberes junto aos professores e pares, bem como **experientiar** junto aos estudantes às questões emanadas da cotidianidade-temporalidade, relacionadas ao período de transição estudantil. Olhando, percebendo, verificando e sentido às práticas educativo-pedagógicas como elemento constitutivo da formação, sem desdenhar das situações de trabalho.

O autor, Francisco Imbernón (2009), aborda as mudanças sociais na formação permanente do professorado e, por conseguinte, no âmbito educacional. Para ele, devemos reflexionar as transformações educativas não somente nos aspectos relacionados à aprendizagem dos estudantes e ao sistema educativo, mas também, naqueles alusivos aos benefícios da formação e do desenvolvimento profissional dos professores.

Dessa maneira, é perceptível o foco numa formação voltada para a reflexão-ação-reflexão, já assinalando a importância da reserva de espaço-tempo para tal. Relaciona-se com o desenvolvimento pessoal-profissional num contexto educacional, que pode ir além da percepção formativa, continuada e acumulativa para fins de avanço remuneratório, de carreira e titulação, onde não se desprestigia os conhecimentos e saberes constituídos, especialmente, pelos Coordenadores Pedagógicos, professores e os estudantes nos processos formativos.

Estudos como o de Nóvoa (2002) podem ser relacionados ao parágrafo acima, porque, entende-se que a formação não se reduz à perspectiva acumulativa de conhecimentos, mas por meio da reflexão crítica a respeito das práticas. Logo,

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (Nóvoa, 2002, p.57).



Para tanto, a ideia de continuidade (formação continuada) desse processo não dá conta; por isso, aqui, do ponto de vista de Nóvoa (1992, não paginado; grifo meu), no texto **Formação de professores e profissão docente**, a defesa da formação permanente para o desenvolvimento consolidado de uma cultura de trocas de experiências, de saberes e de conhecimentos nas escolas, no qual seja reconhecida a função de Formador do CP, esse que num movimento coletivo formativo, também, torna-se um formando, tendo em vista a profissão e profissionalidade.

Em conformidade, Nóvoa (1992, não paginado) aponta que,

Práticas de formação contínua organizadas em torno dos professores individuais podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores [*sic*<sup>23</sup>].

Ao se abordar a formação permanente dos Coordenadores Pedagógicos voltada para a transição dos estudantes, deve-se considerar que esse processo é mais específico, por trazer uma questão curricular não comumente abordada nos currículos nem nos aportes legais, principalmente, quando se refere à passagem dos estudantes dos Anos Finais para o Ensino Médio. Essa acontece a cada ano letivo, com a inserção de novos estudantes nas escolas, por isso esse estudo deve ser contínuo para permitir o acompanhamento dos que já estão matriculados e o acolhimento dos recém-chegados. A saber, a BNCC trata superficialmente, referindo-se apenas à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, deixando um lapso na discussão junto às redes de ensino no tocante às demais etapas.

Acentua-se a necessidade da discussão desse assunto nos referenciais curriculares estaduais, por conseguinte, nas formações, especialmente, as permanentes de Coordenadores Pedagógicos atuantes no Ensino Médio, que precisam mobilizar conhecimentos e saberes para encaminhar essa pauta junto aos demais, em simultâneo, auxiliar no acolhimento aos estudantes que ingressam na

---

<sup>23</sup> Há palavras não acentuadas conforme o Novo Acordo Ortográfico, mantida a grafia em respeito à autoria.

escola. Essa formação é indispensável, de modo que os Coordenadores Pedagógicos (CPs) possam fortalecer os seus conhecimentos e saberes para articulá-los com as demandas apontadas pelos sujeitos com os quais atuam numa escola real, viva e dinâmica; nesse sentido usando a sua profissionalidade. Sobre isso, recorre-se à Nóvoa (2017, p.1.131), “A formação é fundamental para construir a profissionalidade docente, e não só para preparar os professores do ponto de vista técnico, científico ou pedagógico”.

Isso instiga a reflexão acerca dos caminhos que se tem percorrido, pois, se isso enfraquece o nosso atuar, é por falta de articulação entre a formação e a profissão, conforme pontua Nóvoa (2017). Não haverá profissionalidade do Profissional de Apoio à Docência, enquanto não formos valorizados, sendo contemplados por: a) formação pensada, planejada para nós, que vão além de nos preparar para orientar pautas urgentes advindas dos órgãos superiores, muito destoantes das realidades dos contextos escolares; b) subsídios construtivos para o fomento da identidade profissional — Coordenador Pedagógico, desde a remuneração e o respeito às suas atribuições.

Nota-se, a partir das consultas feitas durante a pesquisa, que há pouca pesquisa desenvolvida no Brasil a respeito dos saberes e dos conhecimentos voltados com mais especificidades para a formação permanente e o exercício do cargo de Coordenação Pedagógica, especialmente, para os profissionais que atuam na última etapa da Educação Básica — Ensino Médio. Também existe carência de estudos acadêmicos, cujos objetivos são estudar com mais profundidade a transição de estudos dos estudantes entre as etapas previstas no primeiro nível de ensino.

Enfaticamente, há fragilidades nas políticas públicas de formação para professor, maiores quando se propõe para o Coordenador Pedagógico, dado que as pautas formativas desenvolvidas igualam (em conteúdos e metodologia) à **docência** com o **apoio à docência**, ainda que haja aspectos comuns em razão da natureza dos cargos/das profissões, muitas especificidades são ignoradas.

Na literatura consultada, nesse ínterim, trazem-se as autoras André e Vieira (2010), por tratar do “Coordenador e a questão dos saberes”, considerando uma temática contemporânea. Acrescentando ainda, torna-se mais contemporânea quando associada à formação e a transição dos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental para o Ensino Médio.

André e Vieira (2010) trazem de modo contextualizado e fundante a respeito da experiência de uma coordenadora pedagógica que revela capacidade de articular vários tipos de saberes para solucionar os desafios do cotidiano. Portanto, cabe neste estudo, visto que os saberes dos CPs e a formação permanente estão sendo explorados, associando a transição dos estudantes. Para tanto, concentraram-se em Tardif (2002) para análise do relatório, identificando os saberes marcados pelos **fiões condutores** apontados pelo citado autor.

Ressalta-se que o Tardif (2010), no seu livro **Saberes docentes e formação profissional**, que reúne oito ensaios de Tardif publicados desde 1991, contribuiu com as ideias de prática docente e saberes, afirmando que os saberes são elementos constitutivos da prática docente. O professor deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, essas múltiplas articulações entre prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissional cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes (Tardif, 2010, p.39).

Quer isto dizer, os saberes são elementos que se constituem e conectam com cada fase das narrativas de vidas docentes nos diferentes espaços que ocupam e se movimentam socialmente. Somos mobilizados continuamente, (des)acomodados, mas tecendo os saberes numa relação com o homem, com o outro e com o mundo, ressignificando sentidos e (in)certezas. É o entendimento provocativo da “inconclusão do ser que se sabe inconcluso” (Freire, 1996, p.57) para a necessidade permanente de descobrir, sentir, aprender, viver e de ser.

Tardif (2010), no seu livro citado, situa o saber do professor a partir de **6 (seis) fiões condutores**, denominando-os: a) **Saber e trabalho**; b) **Diversidade do saber**; c) **Temporalidade do saber**; d) **Experiência do trabalho enquanto fundamento do saber**; e) **Saberes humanos a respeito de seres humanos** e f) **Saberes e formação de professores**. Esses saberes docentes, associados à coordenação pedagógica, estão vinculados aos contextos escolares e remete a diálogos com o CP, procurando conhecê-la e conhecer a formação, as práticas, vivências e experiências consoantes com as ações do cotidiano da vida escolar. Verifica-se uma articulação significativa desses saberes docentes na **Figura 4** a seguir:

Figura 4 — Fios condutores: saberes docentes e formação profissional



Fonte: De autoria própria baseada nos estudos de Tardif (2023).

O **primeiro** diz respeito ao **Saber e trabalho** — o saber do professor deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho na escola e na sala de aula — as relações não são estritamente cognitivas, são relações mediadas pelo trabalho que fornecem princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas.

O **segundo** fio condutor é a **Diversidade do saber** — compreende que o saber dos professores é plural, refere-se ao conhecimento, a saber — fazer pessoal, aos saberes curriculares, a própria experiência e a formação profissional; ou seja, um compósito e heterogêneo, por envolver, no próprio exercício da ação docente, conhecimentos e um saber-fazer bastante diverso e, normalmente, de natureza diferente.

Agora, o **terceiro** fio condutor é a **Temporalidade do saber** — reconhece o saber dos professores como plural e temporal, uma vez que o saber é constituído no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional, pontuando que ensinar supõe aprender a ensinar.

O **quarto** fio condutor, nomeado como **A experiência de trabalho enquanto fundamento do saber** — focaliza os saberes oriundos da experiência cotidiana profissional com base para a prática e as competências profissionais

contextualizadas, enfatizando que no contexto onde o ensino ocorre, o docente desenvolve o *habitus*, sendo certas disposições adquiridas na e pela prática real.

O **quinto** fio condutor — **Saberes humanos a respeito de saberes humanos** — expressa a ideia da interação humana, do trabalho interativo entre o trabalhador e o objeto de trabalho.

Por fim, o **sexto** e último fio condutor **Saberes e formação profissional** — é decorrente dos anteriores e contempla as diferentes formas de repensar a formação para a docência, isto é, expressa a necessidade de repensar a formação para o magistério, a partir dos saberes dos professores e as realidades específicas de seus trabalhos. Por meio do conhecimento do trabalho dos professores e considerando os saberes constituídos no cotidiano, permite-se a renovação da concepção da formação.

Pensa-se que, tendo esses fios condutores como referência, pautados numa ideia do próprio Tardif (2010, p.12), que diz que “[...] o saber docente é social [...]”, pode-se articulá-los aos eixos pensados por André e Vieira (2010), quando trataram do “Coordenador e a questão dos saberes”, com um intuito de estabelecermos diálogos reflexivos a respeito da **Formação Permanente e dos Saberes dos Coordenadores Pedagógicos sobre o processo de transição dos estudantes** (grifo meu).

André e Vieira (2010) apresentam os **6 (seis) Eixos**, ao analisar o relato da experiência de uma coordenadora pedagógica, classificando-os como:

**Eixo 1** — A pessoa do trabalhador e seu trabalho, no qual pontua uma estreita relação entre a pessoa que faz e aquilo que é feito, entre o saber e o trabalho;

**Eixo 2** — Pluralidade de saberes, refere-se a mobilização de saberes de natureza diversas, que vão desde a saberes gerenciais aos profissionais, éticos e políticos;

**Eixo 3** — Temporalidade do saber, mostram que os saberes evoluem, modificam-se ao longo do tempo, podendo ser adquiridos em diversos espaços, vivido e compartilhado com os pares. Novos conhecimentos podem ser gerados e testados, se necessário, reestruturados;

**Eixo 4** — A experiência enquanto fundamento do saber, evidencia a importância dos saberes oriundos das experiências profissionais constituídas no cotidiano escolar;

**Eixo 5** — Saberes Humanos a respeito de seres humanos, o qual aponta a necessidade de reflexão sobre as mudanças da sociedade e da escola, focando no coordenador como uma espécie de consultor, um apoiador do professor no processo de formação e profissionalidade que se dá no trabalho. Um processo que implica parceria, disponibilidade para a escuta e consciência de si.

Para encerrar, o **Eixo 6** — Saber repensar a formação dos professores, enfatiza que o coordenador deve pensar e repensar o processo de formação que desenvolve na escola por conta dos sucessos e insucessos de se relacionar com as pessoas, de ter que vivenciar diferentes estratégias de formar professores. Veja a **Figura 5**:

Figura 5 — Eixos: relato da experiência de uma coordenadora pedagógica



Fonte: De autoria própria baseada nos estudos de André e Vieira (2023).

Com efeito, o entendimento aqui é ampliar o conceito de saberes docentes, compreendendo-o sob o ângulo da constituição dos saberes do Coordenador Pedagógico, relacionando-os à profissionalidade do coordenador e ao processo de transição dos estudantes.

Considerando todos esses estudos, ao término da pesquisa realizada junto aos Coordenadores Pedagógicos, surgiram novos elementos e/ou ressignificam os

já apresentados para o estabelecimento de diálogos que ajudam a responder à problemática citada inicialmente:

**Quais saberes são mobilizados nos processos formativos dos Coordenadores Pedagógicos do Ensino Médio para desenvolver ações de acolhimento aos estudantes no processo de transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio em escolas do Núcleo Territorial de Educação — NTE 17?**

Respostas a essa pergunta emergiram a partir da inspiração nos **fios** e nos **eixos**, respectivamente dos autores citados, à medida que os estudos dialogavam/dialogam com análise dos dados e informações, ou seja, resultam numa organização em categorias a serem explicitadas posteriormente noutro capítulo.

Esses estudos lembram-nos também de Freire (1987, p.58) “Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também”.

Nessa perspectiva, há esperança que conhecimentos e saberes podem ser reinventados a partir da inquietude, para podermos nos (re)aproximar dos estudantes e de nós mesmos (enquanto pessoas e profissionais do magistério); percebê-los/percebermos enquanto sujeito em processo de transição, mas que aprende e ensina, quando há respeito à individualidade. O reconhecimento deste e a sua subjetividade, associados aos seus saberes e a cultura, precisam se conectar com os demais, que integram a coletividade na qual estejam inseridos, pois, como afirma Freire (1987, p.78), “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

Esta pesquisa colabora com o processo formativo dos Coordenadores Pedagógicos, coadunando com o exposto anteriormente, pois, ao considerá-lo permanente, associamos às necessidades e vivências escolares; essas são prementes diante dos desafios das políticas públicas em vigor e dos perfis dos estudantes e dos jovens que atendemos no ensino médio.

Afinal, a importância dos saberes dos Coordenadores Pedagógicos, cada vez mais, consolida-se pelas/nas redes de ensino, porque esses Profissionais do Magistério auxiliam aos professores, visando melhorar não apenas a aprendizagem cognitiva dos estudantes. Os saberes desses profissionais precisam ser aprimorados face às demandas do mundo contemporâneo, às próprias

necessidades e aos anseios pessoais e profissionais, e às carências dos sujeitos que vivem nesse meio, dentre esses os estudantes da Educação Básica, que passam por ritos de passagem entre as etapas desse nível de ensino até concluí-lo.

#### 4.4 A ORGANIZAÇÃO DAS ETAPAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ASPECTO IMPORTANTE PARA A COMPREENSÃO DA TRANSIÇÃO DOS ESTUDANTES

Por que trazer uma escrita a respeito da organização das etapas da Educação Básica brasileira? Parece interessante dar início a este texto enfatizando que a Constituição Federal (1988) assegura que a educação brasileira é um direito social de todos e da competência dos entes federativos. Cientes disso, deve-se entender que sendo um direito de todos é também um dever importante de todas as esferas governamentais (União, Estados, Distrito Federal e Município) e os estudantes devem transitar por todas as etapas.

Segundo a LDB de nº 9.394/96, a Educação brasileira está organizada em níveis — Educação Básica e Ensino Superior — sendo a primeira faseada (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). A Educação Básica tem caráter obrigatório e possui modalidades (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional). Nota-se que cada etapa e modalidade têm as suas especificidades, que exigem políticas educacionais diferenciadas, processos pedagógicos coerentes e coesos com as intencionalidades educativas.

No Artigo 22, a LDB, apresenta o compromisso desse nível de ensino, “[...] desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho em estudos posteriores” (Brasil, 2020).

Esse compromisso deve ser compartilhado com o Estado e a família, para que a educação assuma a sua função social, respeitando-o enquanto direito de todos em comum acordo com preconizado com a CF.

A Educação Infantil — primeira etapa da Educação Básica — atende crianças cuja faixa etária é de 0 (zero) a 5 (cinco) anos e 11 (onze) meses, sendo obrigatória a efetivação da matrícula da criança, de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade, pelos pais e/ou responsáveis. Destarte, a oferta em creche e pré-escola. A LDB (1996), em seu artigo 29, por meio da redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013, aponta a



finalidade dessa etapa, “[...] o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 2020).

Considerando o exposto, vale citar Antunes (2004, p.9), que aponta que “A educação infantil é tudo; o resto, quase nada [...]”, pois, a democratização do acesso dos estudantes a essa etapa, aproxima a educação e a família no compartilhamento da responsabilidade de educar as crianças.

Salienta-se também que, sobre esse aspecto, Bassedas, Huguet e Solé (1999, p.54) destacam que,

Paralelamente, à função social da escola infantil, é preciso recordar que, como todas as outras etapas, a sua função é também educativa; seu trabalho deve desenvolver ao máximo as capacidades de todos os alunos, através dos conteúdos educativos próprios para a etapa.

Desde dezembro de 2017, com a homologação da BNCC das etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, propõe-se que a Educação Infantil apresente em suas propostas curriculares/práticas pedagógicas, os eixos norteadores, a saber, as interações e as brincadeiras. As competências gerais da BNCC desdobram-se em direitos e em objetivos de aprendizagem e em campos de experiências.

Conforme Kramer (2007, p.19),

Educação Infantil e ensino fundamental são freqüentemente separados. Porém, do ponto de vista da criança, não há fragmentação. Os adultos e as instituições é que muitas vezes opõem a educação infantil e ensino fundamental, deixando de fora o que seria capaz de articulá-los: a experiência com a cultura [sic]<sup>24</sup>.

A etapa do Ensino Fundamental, perceptivelmente a mais longa de toda a Educação Básica, composta de 9 (nove) anos de duração, atende estudantes, cuja faixa etária é de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos. O chamado Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, distribuído em Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e Anos Finais (6º ao 9º ano), cuja intenção é oportunizar às crianças condições de prosseguir nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade.

---

<sup>24</sup> Há palavra que está acentuada em desacordo com a Nova Ortografia, mantida a grafia para preservar a autoria.

Dessa maneira, além de assegurar às crianças estudantes um tempo mais longo para o desenvolvimento das aprendizagens, em especial da alfabetização e do letramento, passa a atender uma necessidade educacional brasileira: melhorar as condições de equidade e de qualidade da Educação Básica.

Destaca-se que cada um desses anos, quer seja os Anos Iniciais, quer seja os Finais, desdobra-se em componentes curriculares e apresentam as competências específicas de área, estabelecendo um diálogo com as dez competências gerais da BNCC, que devem ser trabalhadas ao longo dos 9 (nove) anos. À luz da LDB, redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006, pontua-se que essa etapa de escolarização tem como objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

- I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (LDB, 2020, p.24).

Por fim, a última etapa da Educação Básica, cuja duração é menor, 3 (três) anos, visando à consolidação das aprendizagens dos estudantes. Essa etapa final de escolarização, segundo o Artigo 35 da LDB, tem a finalidade de:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (LDB, 2020, p.25-26).

Ressalta-se que a LDB, no seu Artigo 35 - A, incluído pela Lei nº 13.415, de 2017, que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, trata dos direitos e dos objetivos de aprendizagem do Ensino Médio, em conformidade com as diretrizes do Conselho Nacional de Educação, segundo organizados em áreas do conhecimento.

Ao término do segundo semestre de 2016, o Governo de Michel Temer, torna Medida Provisória (MP) nº 746/16, o projeto de Lei nº 6.840/13. E, em um momento conturbado, configura essa MP, em fevereiro de 2017, na Lei nº 13.415/2017. Logo, explicitado o motivo da alteração da LDB, sobretudo, nos artigos que contemplam a estruturação curricular dessa etapa final.

No entanto, esse posicionamento gerou críticas e resistências, a saber, o Fórum Nacional de Educação (FNE) emitiu a **45ª Nota Pública do Fórum Nacional de Educação — Sobre a Medida Provisória relativa ao Ensino Médio**, pontuando as seguintes considerações:

O Governo Federal editou a Medida Provisória (MP) com a intenção de promover (re)organização curricular e outras alterações para a última etapa da Educação Básica, o Ensino Médio, tema tão caro aos que se preocupam com a educação nacional. Preliminarmente, convém registrar que se trata de grave equívoco, já que mudanças estruturais na educação, especialmente no Ensino Médio, são necessárias 48 e, portanto, exigem ampla, responsável e qualificada discussão entre os(as) educadores(as), educandos(as), pais, mães, responsáveis, gestores(as), pesquisadores(as) em todo o país. Consequentemente, não pode dispensar e descuidar de ampla participação, compreensão e consenso entre entidades, movimentos e instituições. Ademais, deve considerar as dimensões de nosso país, sua rica diversidade e, também, as enormes desigualdades que ainda o caracterizam (Fórum Nacional de Educação, 2016, p.1).

Destarte, que não só o FNE publicizou posicionamentos críticos e resistentes ao processo de reorganização do Ensino Médio por meio de MP, mas também outras instituições da sociedade organizada como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

Nota-se que a Lei nº 13.415/2017 não traz mudanças apenas na organização do Ensino Médio; seu teor apresenta alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação no que se refere à organização curricular e pedagógica da última etapa da Educação Básica. Essas alterações, propostas pela legislação em vigor na LDB, reorganizam a citada etapa, assumindo a ampliação da carga horária de estudos para 1.000 (mil) horas/ano a partir da publicação do dispositivo legal no prazo de 5 (cinco) anos, conforme o Art. 24, § 1º, da referida Lei, totalizando, assim, 3.000 (três mil) horas/ano ao final da formação do Ensino Médio.

Convém lembrar que a citada lei provocara ruptura no processo de elaboração articulado da BNCC, envolvendo todas as etapas da Educação Básica

Nacional, divulgado e apresentado via versões preliminares para a consulta pública. A partir daí, uma versão reelaborada da BNCC foi feita para atender a lei em vigor. Em seguida, foi encaminhada ao Conselho Nacional de Educação (CNE), que instaurou audiências públicas em todas as regiões da federação.

Como esperado, isso gerou polêmicas, questionamentos e críticas à BNCC do Ensino Médio — Novo Ensino Médio, mas mesmo assim, com as contribuições dos partícipes dos territórios, o documento foi consolidado, posteriormente, aprovado pelo CNE e homologado em dezembro de 2018. Mesmo que a pauta referente à implantação de uma base nacional comum no Brasil não seja recente e a sua elaboração prevista na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, não podemos deixar de nos apropriar do seu teor com olhares críticos e reflexivos.

Segundo Branco *et al.* (2018), naquele contexto os objetivos que direcionaram a Reforma do Ensino Médio não era atender às necessidades e aos anseios de seu público-alvo, mas sim, direcionar o ensino para atender às demandas de mercado, que requerem trabalhadores flexíveis capazes de se adequarem. Ressalta-se que

Com a participação de diversos setores que não pertencem ao campo educacional, fica evidente que a implantação da BNCC e da Reforma do Ensino Médio não têm como função precípua a resolução de problemas da Educação, a melhoria da qualidade do ensino, o bem-estar comum e as questões sociais, mas revela-se fortemente relacionada aos interesses políticos e às demandas econômicas (Branco *et al.*, 2018, p.49.).

E, para endossar a fala acima, é inescusável citar César Nunes,

Com a promulgação da Base Nacional Comum Curricular em 2017 (BNCC, 2017) e a propalada Reforma do Ensino Médio (BNCC do Ensino Médio, 2018) começamos uma derrocada sem par no crescimento e da qualificação social e pedagógica da Educação Brasileira. Paulo Freire haveria de sofrer muito ao ver os desvarios dos dispositivos atuais, desconexos e mercantilistas, que inspiram as frágeis e medíocres políticas educacionais em curso na conjuntura atual (Nunes, 2021, p.105-106).

Assim, vale aludir o Observatório do Ensino Médio, que por meio de uma Carta Aberta pela Revogação da Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017)<sup>25</sup>, de

<sup>25</sup> Explica-se que a Carta Aberta pela Revogação da Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), divulgada pelo Observatório do Ensino Médio, foi assinada coletivamente, para pedir a revogação da Reforma do Novo Ensino Médio. Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/> Acesso em: 06 de abr. 2023.

08 de junho de 2022, assinada por diversas associações, fóruns, entidades, grupos de pesquisa, sindicatos e movimentos sociais, argumenta que há evidências para apontar que o compromisso da atual Reforma do Ensino Médio não é com a consolidação do Estado Democrático de Direito e nem com o combate às desigualdades sociais e educacionais no país, mas que, desde 2016, a Reforma do Ensino Médio assumiu a característica de projeto antipopular e de contornos autoritários. Em síntese, pelas razões expostas anteriormente, os interessados e envolvidos manifestaram por meio da carta citada o quanto:

[...]é fundamental que o próximo governo do campo democrático REVOGUE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO e abra um amplo processo de discussão sobre esta etapa da Educação Básica apoiado nos princípios estabelecidos na LDB de 1996 e nas discussões e construções teóricas acumuladas no campo progressista e democrático, de forma que qualquer mudança seja respaldada em um processo participativo e democrático (Carta Aberta pela Revogação da Reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415/2017, 2022, não paginado).

As críticas tecidas à Reforma do Ensino Médio são contundentes, pois, essa ocorrera ignorando os percursos já trilhados e os sujeitos que integram os cotidianos educativos e sociais brasileiros, nos quais as desigualdades socioeconômicas persistem e as diversidades territoriais existem, considerando os aspectos regionais e culturais. No estágio atual, que nos encontramos, no qual as redes de ensino, a exemplo da Bahia, já publicaram dois volumes dos documentos referenciais desdobrados da BNCC, mas continuam em processo de construção ou/e divulgação do volume 3 (Modalidades da Educação Básica), vale citar Callegari (2018, p.68):

A base poderá avançar ao sugerir novas formas de organização do tempo, do espaço e do trabalho escolar, mas haverá de preservar a liberdade de escolha de concepções, abordagens, métodos e estratégias de ensino pelos educadores e por suas escolas, liberdade que é o esteio da invenção e reinvenção autoral, crítica do currículo própria da Educação.

Pontua-se que o Plano Nacional de Educação (2014), já referenciara a BNCC como um documento normativo definidor de um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica. Também, essa fora instituída mediante a Resolução CNE/CP nº 2/2017, que dispõe de orientações para a implantação da BNCC a serem

obrigatoriamente respeitadas em todas as etapas e modalidades do âmbito da Educação Básica.

Ressalta-se que por conta do já explicitado, houve a necessidade de orientações complementares e específicas para o Ensino Médio — Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, a fim de atualizar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Essas diretrizes agregam doutrinariamente princípios, fundamentos e procedimentos que orientam as instituições escolares na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de seus projetos políticos pedagógicos.

Aproveitando o ensejo, é interessante deixar evidente que a BNCC não é currículo, o que essa apresenta são as aprendizagens essenciais para dialogar com a diversidade do sistema educacional brasileiro. Outrossim, as dez Competências Gerais para a Educação Básica propostas pela BNCC, perpassam todas as etapas, contemplando as competências de natureza cognitivas e socioemocionais, essas que não devem excluir os conteúdos.

Na versão final da BNCC, a qual incluiu o Ensino Médio, encontramos a palavra **conteúdos** 47 (quarenta e sete) vezes, justificada, inicialmente, pela referência aos marcos legais — constitucionais e na LDB, Artigo 9, que deixa claros dois conceitos decisivos para todo o desenvolvimento da questão curricular no Brasil. O primeiro, já antecipado pela Constituição, estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: as competências e as diretrizes são comuns, os currículos são diversos. O segundo refere-se ao foco do currículo. Ao dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados. Essas são duas noções fundantes da BNCC (BNCC, 2018, p.10-11).

Essa observância, todavia, exige posicionamentos curriculares associados ao respeito: à diversidade, às questões sociais e culturais, às especificidades dos objetos de conhecimentos, mesmo com a doação da interdisciplinaridade/transdisciplinaridade, aos saberes construídos pelos sujeitos que integram a escola de modo que haja a transição entre as etapas e a progressão dos estudantes até a conclusão da Educação Básica.

Diante do exposto, percebe-se que processo de transição entre as etapas da Educação Básica tem chamado mais atenção nos últimos anos, em especial: pela vigência da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que dispõe sobre o Plano Nacional de Educação (PNE), ainda que não trate da transição, dispõe sobre as metas e as estratégias que instigam a discussão de proposições a respeito dessa; por conta dos indicadores educacionais que o país tem apresentado e, também, por consequência das discussões em torno da BNCC, mesmo que essa não faça referência a transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio. Ou seja, já é uma pauta inquietante nos universos escolares e relacionada ao percurso escolar, que os estudantes devem seguir, considerando as etapas da Educação Básica. Reforçada pela ausência explícita da abordagem.

Nesta perspectiva de delimitação dos espaços e tempos pedagógicos, ao longo da vida do estudante, a BNCC, mesmo com algumas fragilidades, enquanto documento norteador, estabelece as diretrizes, as habilidades e os conhecimentos essenciais para a progressão da aprendizagem das crianças, adolescentes e jovens, respeitando as particularidades de cada etapa na qual o estudante está matriculado. É nessa etapa que ocorre o aprofundamento do explorado, aprendido, ensinado, nas etapas anteriores, articulando-se na construção de conhecimentos, na formação de atitudes e valores, etc.

Entretanto, para entender esse processo é necessária a compreensão, além da organização prevista por aportes legais da Educação do nosso país, dos aspectos que envolvem a transição dos estudantes.

#### 4.5 A TRANSIÇÃO DOS ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA O ENSINO MÉDIO

A transição dos estudantes do Ensino Fundamental para o Ensino Médio é desafiante por ser carente de atenção, não apenas pela peculiaridade do perfil do público-alvo, mas também porque a maioria dos estudantes não muda apenas de etapa, muda também de rede de ensino. Ou seja, muitos alunos são oriundos das redes municipais de ensino, de escolas públicas urbanas e rurais, ingressando pela primeira vez nas escolas estaduais, que para alguns parece distante não só geograficamente, mas também das suas vivências curriculares e juvenis.

Posto isso, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu Título IV — Da Organização da Educação Nacional, dispõe acerca do regime de colaboração entre os sistemas de ensino, incumbindo responsabilidades aos Municípios, Estados e a União. Nesse, no Artigo 10, inciso VI, diz que o estado deve oferecer com prioridade o Ensino Médio. Etapa, que passou por reformulação com a Lei nº 13.415, de 2017, que apresenta o Novo Ensino Médio (Brasil, 2020).

Faz-se necessário destacar que o termo **transição** é definido pelo “Dicionário Unesp do Português Contemporâneo” como “1 passagem; 2 período de transição” (Borba, 2011, p.1376). No âmbito educacional, especialmente neste estudo, esta palavra se refere às seguintes situações: os estudantes transitam entre a etapa do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, por conseguinte, entre as escolas de contextos e redes de ensino diferentes, vivenciando um processo temporário que se passa também entre as etapas de vida pessoal.

À vista disso, no tocante às essas situações citadas, o termo “transição” está inerentemente relacionado com as palavras **movimentação** e **passagem**.

Focaliza-se a “Etimologia (origem da palavra movimentação). A palavra movimentação deriva da junção do verbo movimentar, de movimento+ -ar, e do sufixo -ção”<sup>26</sup> dada a importância para a compreensão dos sentidos interpretativos a palavra **transição e/ou transições**, dada a diversidade de pessoas/estudantes, as movimentações plurais de tempos, espaços, convivência e de aprendizagens, de encontros repletos de inquietudes, incompletudes, expectativas e subjetividades. Movimentos de vidas!

Ao mesmo tempo, é importante compreendermos o porquê da palavra passagem relacionando também a “Etimologia (origem da palavra *passagem*). A palavra *passagem* tem sua origem no francês *passage*”<sup>27</sup>. Neste contexto, dialoga com as possibilidades do termo citado anteriormente, visto que os estudantes vão de um lugar para outro, transitam de uma coisa para outra, mudam de opiniões e posicionamentos para outros, mudam as percepções e impressões acerca de si e do outro à medida que vão se descobrindo e amadurecendo. Eles estão num processo de passagem de uma etapa para outra de tempos estudantil e de vida.

Segundo Corti e Souza (2012, p.19):

---

<sup>26</sup> Consulta feita ao Dicionário Online de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/movimentacao/> Acesso em: 17 mar. 2023.

<sup>27</sup> Consulta, também, feita ao Dicionário Online de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/passagem/> Acesso em: 17 mar. 2023.



[...] ser jovem significa pertencer a uma fase de vida singular conectada a experiência passadas (infância) e às potencialidades da vida futura (idade adulta), o que sugere que a juventude seja uma ponte entre o mundo infantil e o mundo adulto, um período de transição.

Precisam permitir-se a desfrutar novas vivências, fases e movimentos. Precisam compreender que estão autorizadas a seguir, pois eles já possuem o “comprovante” chamado direito à Educação Básica. Precisam compreender que as portas estão abertas ou entreabertas, esperando-os para atravessá-las, objetivando a descoberta de novos sentimentos, emoções, saberes e conhecimentos. Isso envolve acolhimento, orientação e apoio da escola. Dessa maneira, os estudantes não devem ser ignorados nos seus peculiares processos de transição estudantil.

Torna-se elucidado, que as transições não se restringem apenas às questões biológicas, tampouco aos momentos de adaptação do início de cada ano letivo, mas contemplam as questões pessoais, sociais e curriculares.

Logo, o tempo urge, precisa-se de uma ação articulada para a promoção dessa transição, e, isso exige a implantação, o monitoramento e a avaliação de políticas públicas desenvolvidas em processo colaborativo entre os entes federados, assim como, apontam a necessidade do envolvimento dos sujeitos, que integram direta ou indiretamente as comunidades educativas, que ofertam principalmente as etapas previstas no respeitado objeto de estudo da pesquisa, os Anos Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

A questão, a princípio, é como promover o entendimento disso através, por exemplo, de um processo formativo permanente, junto às equipes das escolas das redes municipais e estaduais, respectivamente, sendo responsáveis pelo Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Consoante com a LDB, a última etapa ao acolher os estudantes deve ter em vista os seus objetivos pautados na tríade — exercício da cidadania, preparação para a continuação dos estudos subsequentes e preparação para o ingresso no mundo do trabalho. Assim, percebe-se a importância dessa tríade nas discussões curriculares, principalmente, para fins de (re)elaboração dos projetos políticos pedagógicos nas escolas de Ensino Médio de modo que os interesses diversos, os projetos de vida e às necessidades curriculares dos estudantes sejam considerados.

Diante do exposto, deve haver zelo para não olhar o estudante — segundo a Lei nº 12.852/2013 são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade, em conformidade a Lei n.º 8069/1990, são considerados adolescentes as que possuem a idade entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) — apenas numa perspectiva futura, para a preparação para a vida adulta, mas também enxergá-lo no tempo presente/real, com suas narrativas construídas ou/e em construção. Afinal, a cada ano letivo, chegam novos estudantes. Por isso, cabe a contribuição de Corti e Souza (2012, p.19):

Mesmo concordando haver um caráter de transitoriedade na experiência juvenil, como em todas as outras fases da vida, fica claro que ela não se limita à expectativa de um tempo futuro. Afinal, os jovens participam ativamente da vida social, trabalhando, votando, vivendo sua sexualidade. Eles vivem o seu próprio tempo, desfrutando das vantagens e enfrentando as desvantagens de sua condição. Assim, negam-se a viver em função de um futuro incerto e buscam construir sentidos para a sua vida no presente.

Dessa forma, tanto a escola quanto a família não pode perder este estudante de vista, pois ambas são responsáveis pela preparação desses estudantes, que estão num processo de descobertas de si, do outro e do mundo, procurando sentidos para as experiências que vivem.

É importante destacar que o nosso sujeito integral — estudante neste processo de transição — encontra-se na fase da adolescência, segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS); portanto, os seus aspectos biológicos, psíquicos, comportamentais passam por mudanças. Ademais, continuam bastante inquietos quando as demandas da juventude, em especial, na dimensão social, já que as vivências em grupos são marcadas pelas — pluralidade e a heterogeneidade. Reparo que se questionam e são questionados, (des)constróem-se neste percurso identitário.

Em virtude de tal compreensão, convida-se Almeida<sup>28</sup> (2012, p.52), que nos lembra que devemos cuidar do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, pois é um período em que os estudantes em idade escolar adequada (segundo aportes legais/recomendada a cada etapa), sem defasagem idade/série, encontram-se à luz da

---

<sup>28</sup> Referência à Laurinda Ramalho de Almeida, autora do texto O Coordenador Pedagógico e a questão do cuidar.

periodização proposta por Wallon<sup>29</sup> para os estágios em desenvolvimento, no estágio categorial, posteriormente no estágio da puberdade e da adolescência.

Como, trata-se de um ambiente escolar, esse cuidado exige olhares sensíveis e comprometidos. Almeida (2012, p.42) pontua que,

as ações de cuidar, na relação pedagógica, são diferentes conforme o estágio de desenvolvimento do aluno, porém, envolvem sempre comprometimento, a disponibilidade para conhecer as necessidades do outro naquele momento, naquele contexto determinado.

Cabe, então, complementarmente dizer, que os estudantes do Ensino Fundamental findam a etapa mais longa da educação básica em um cenário onde é legalmente garantido o acesso, mas o desafio da consolidação da aprendizagem é acompanhado ao da permanência em instituições escolares longe do padrão de qualidade ao desenvolvimento integral do estudante. Sentir-se pertencido e pertencente dos/nos contextos escolares, continua distante das realidades dos nossos estudantes para ajudar no processo de compreensão de que a Educação Básica é um direito a ser ofertado, um dever a ser cumprido numa perspectiva de aprimoramento das suas dimensões humanas. As escolas eram para ser assim — espaços de acolhimento à diversidade, a heterogeneidade, as múltiplas dimensões do sujeito para tornarem-se um espaço de permanência do estudante, inclusive para alinhar a ideia de progressão dos estudos. Assim, Castagnolli<sup>30</sup> (2009) é perspicaz ao afirmar que,

ao término do Ensino Fundamental e o início do Ensino Médio coincidem com a fase do “não ser”, isto é, não se é criança e não se é adulto. Nesse período, o adolescente deixa para trás o “ser criança” e caminha rumo ao “ser adulto”, com muitas escolhas. Dentre elas a definição da profissão. Essa passagem é, na maioria das vezes, conturbada e conflituosa, gerando muitas angústias tanto para o adolescente como para a família (Castagnolli, 2009, p.61).

Nessa passagem de etapa da vida escolar, conforme citação acima, os estudantes estão passando por momentos de transformações, já que estão em

---

<sup>29</sup> Henri Paul Hyacinthe Wallon foi: psicólogo, filósofo e médico. Citado, complementarmente, neste texto apenas para subsidiar a escrita, considerando os seus estudos sobre os estágios do desenvolvimento.

<sup>30</sup> Ivane Beatriz Pasetti Castagnolli é autora do texto Um “rito de passagem”: do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, que integra o livro intitulado **Sou Professor!** A formação do professor formador, cuja organizadora é Isabel Parolin, da Editora Positivo, 2019.

processo de constituição da identidade, deparando-se com novas responsabilidades e dilemas.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação (2013):

As representações sobre os jovens que circulam pelas diferentes mídias interferem na nossa maneira de compreender os jovens. Além dos estereótipos já assinalados anteriormente, é muito comum que se produza uma imagem da juventude como uma transição, passagem; o jovem como um vir a ser adulto. O jovem é aquele que ainda não chegou a ser. Nega-se assim o presente vivido. Desta forma, é preciso dizer que o jovem não é um pré-adulto. Pensar assim é destituí-lo de sua identidade no presente em função da imagem que projetamos para ele no futuro (Brasil, 2013).

À vista disso, nessa transição, especialmente, do 9º ano do Ensino Fundamental para o 1º ano do Ensino Médio, os estudantes precisam de apoio (diferentes e diversos) de adultos, a saber, de pais, de psicólogos, de assistentes sociais e de profissionais do magistério, dentre os últimos, os Coordenadores Pedagógicos. Percebe-se que, muitos dos jovens estudantes entre 15 e 17 anos, não expressam interesse em continuar os estudos na etapa final, por motivos de ordem diversos, mas que as escolas precisam observar, inclusive lançando olhares para as maneiras que os têm acolhidos.

Em virtude disso, neste estudo, também, dialogamos com o conceito de **afiliação**, cujo propósito é estabelecer uma relação da **transição** com o **acolhimento**. Salienta-se que este conceito de **afiliação**, proposto pelo sociólogo francês Alain Coulon<sup>31</sup>, para investigar a passagem do ensino médio para a educação superior, aqui será adaptado ressignificadamente aos estudos sobre a transição dos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental para o Ensino Médio. Isso porque este autor não trabalha especificamente com a transição estudantil em questão nesta dissertação. Esse apresenta reflexões acerca da passagem do Ensino Médio para a Educação Superior, trazendo uma discussão acerca da complexidade enfrentada pelo estudante, na busca de novo *status*, aprender o ofício de estudante universitário.

Segundo Coulon (2017, p.1247), “Por afiliação — conceito que utilizei pela primeira vez em um artigo de 1985 (Coulon, 1985) —, designo, então, o processo

---

<sup>31</sup> O francês Alain Coulon é Sociólogo e etnometodólogo. Professor titular em Ciências da Educação na Universidade Paris 8 desde 1990, agora um professor honorário. Professor visitante da UFBA, Faculdade de Medicina, PPGSAT. Doutor em Ciências da Educação, Universidade Paris 8, 1975. Doutorado de Estado em Letras e Ciências Humanas, 1990.

pelo qual alguém adquire um estatuto social novo.” Ainda, diz Coulon (2017, p.1246), sobre o que é um estudante afiliado, após ter feito inúmeras pesquisas de campo, entre 1984 a 1989, junto a estudantes do primeiro ano em diferentes universidades francesas, que lembrou da leitura de um livro de Van Gennep (1981).

Em seus vastos estudos sobre os ritos de iniciação que sempre marcam a passagem de um estatuto social a outro, Gennep indicava poder distinguir três fases sucessivas em todas as passagens, dentre elas uma muito conhecida e, porque não dizer, universal que se refere à passagem do estatuto de adolescente para adulto. Segundo Van Gennep, três momentos podem ser identificados: a) a fase da separação, em que o iniciado é separado fisicamente do antigo grupo a que pertencia; b) a fase da ambiguidade, difícil e dolorosa sobre vários planos, psicológico e físico, em que o sujeito não tem mais um passado e nem tem, ainda, um futuro; c) a fase da agregação, quando o adolescente renuncia a seu antigo grupo de pertencimento e seus valores para passar ao novo grupo: ele se tornou adulto (Coulon, 2017, p.1246).

Logo, ele entendeu que o conjunto dos dados coletados sobre os estudantes iniciantes podia, de fato, ser classificado segundo os três momentos assinalados por Van Gennep ao observar os primeiros meses seguintes ao ingresso de um estudante universitário. Parafraseando o Coulon (2017, p.1246-1247), os novos estudantes experimentam um tempo de estranheza, o tempo da aprendizagem passa a ser vivido de forma dolorosa, repleto de dúvidas, incertezas e ansiedades e até que chega o tempo da afiliação no qual os estudantes descobrem e aprendem a utilização dos numerosos códigos, institucionais e intelectuais, que são indispensáveis a seu ofício de estudante.

Entende-se que na perspectiva desse autor, o processo de aquisição do novo *status* é denominado pelo sociólogo como afiliação, caracterizando-a sob duas óticas: afiliação institucional e afiliação intelectual.

Em vista do apresentado, a afiliação institucional abrange aprender as questões locais e as regras institucionalizadas, como matrícula, frequência, assiduidade, etc., já a afiliação intelectual, podemos dizer que Coulon (2017), à luz de Van Gennep em consonância com seus estudos, propõe três estágios: **tempo de estranheza** (estranhamento dos estudantes) referente ao o ritmo das aulas, as mudanças das regras, o grau de exigências dos professores, inquietando os estudantes sobre o que realmente devem fazer; o **tempo de aprendizagem** (aprendizagem dos estudantes), pois o estudante não se familiariza mais com o seu passado escolar e ainda não visualiza um futuro universitário ou profissional,

transitando entre os dois; e, por último, o **tempo a afiliação** (afiliação dos estudantes, de fato, referida), no qual os estudantes iniciam o processo de reconhecimento e assimilação das evidências e as rotinas no tocante ao trabalho intelectual.

Também, Coulon (2017), p.1247) esclarece:

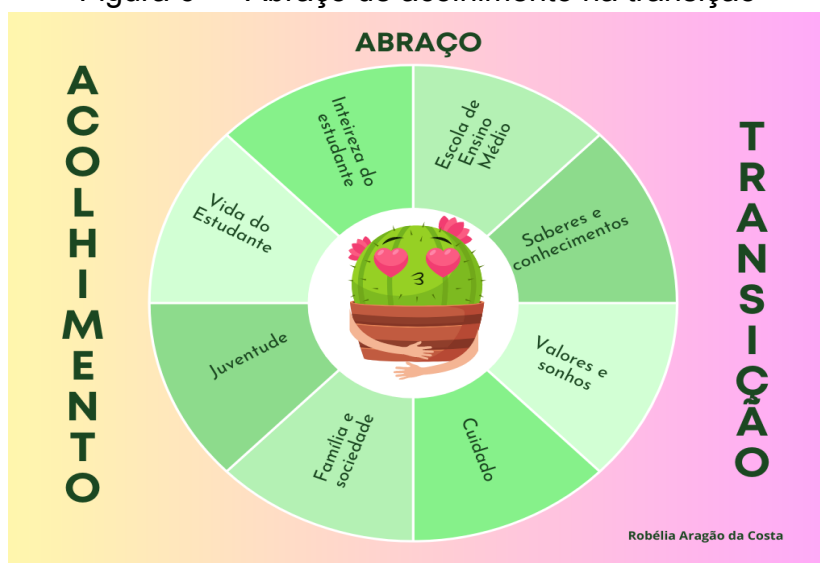
Um estudante afiliado sabe ouvir o que não foi dito, sabe ver o que não foi designado. Ele sabe transformar as inúmeras instruções do trabalho intelectual em ações práticas: ele descobriu a praticidade das regras e começa a se tornar um membro competente, uma pessoa dotada da cultura exigida, que atribui o mesmo sentido às mesmas palavras e aos mesmos comportamentos.

Sob esse prisma, continua no ensino superior aquele estudante, que se sente afiliado, tornando-se integrante deste nível de ensino. Esse processo de pertencimento/acolhimento pode ser facilitado ou dificultado a depender dos processos institucionais.

Assim, ao investigar os saberes e os processos formativos dos Coordenadores Pedagógicos do Ensino Médio vinculados às escolas pertencentes ao Núcleo Territorial de Educação - NTE 17 no **acolhimento e transição dos estudantes do Ensino Fundamental para o Ensino Médio**, busca-se estabelecer uma reflexão com o **conceito de afiliação, adaptando-o**, dada às questões contextuais das escolas e das vidas dos estudantes para pensar ações de acolhimento aos estudantes no processo de transição citado.

Portanto, é imprescindível, para uma melhor compreensão, qual a concepção do termo **acolhimento** defendida neste estudo pela pesquisadora. O acolhimento é o **abraço à inteireza dos adolescentes/jovens estudantes**, considerando as suas narrativas de vida constituídas com os seus/na família e na sociedade, os seus conhecimentos e saberes, os seus valores e sonhos, as suas culturas e identidades, as suas potencialidades e dificuldades. Trata-se do acolhimento que contempla as dimensões institucionais das escolas da última etapa da Educação Básica e as questões exigidas no tocante ao trabalho pedagógico defendido para essa etapa, que até este tempo apresenta descontinuidade do desenvolvido no Ensino Fundamental. Isso, até, antecedendo e indo além do primeiro ano de ingresso do estudante, pois se almeja a permanência acolhedora do estudante na escola. Observe a **Figura 6**, a seguir:

Figura 6 — Abraço de acolhimento na transição



Fonte: De autoria própria (2023).

Associado a isso, é o cuidado de todos os dias, sem perder de vista a dimensão educativa da escola, respeitando os objetivos do Ensino Médio (o exercício da cidadania, a preparação para a continuação dos estudos subsequentes e preparação para o ingresso no mundo do trabalho).

César Nunes pontua que:

E, de algum modo, é também dever da sociedade, através de seus espaços e de todas as suas instituições, a geração de uma atmosfera de cuidado e de orientações para a promoção da felicidade e a proteção do crescimento e da vivência das crianças e dos adolescentes (Nunes, 2021, p.105).

Isso realça a urgência de práticas humanizadas dentro dos contextos escolares; os integrantes da escola, dentre esses, o CP, têm um papel fundamental nesse acolhimento, pois quando se acolhe o estudante, acolhe suas experiências e aqueles com os quais estão envolvidos. Em virtude disso, os estudantes são instigados a também acolher uns aos outros. Entretanto, as responsabilidades dos adultos são maiores neste processo de acolhida, esses devem explorar suas sensibilidades (ainda que venha ser despertada) para entender os jovens estudantes.

Castagnolli (2009) explana que,

Os adultos, sejam eles pais ou educadores, têm um papel fundamental e intransferível durante “os ritos de passagens” pelos os quais passam os jovens: o de serem “cuidadores”. Cuidadores no sentido do olhar, de cuidar,

orientar, dialogar, supervisionar sem sufocar, dando a eles liberdade, mas com limites. Limite entendido não no sentido negativo, como algo tolhedor, mas significando espaço/área. De segurança na qual o jovem pode pensar, agir, atuar, desenvolvendo-se sem correr riscos (Castagnolli, 2009, p.64).

O primeiro ano do Ensino Médio traz inúmeros desafios para os estudantes, pois nessa etapa, historicamente, além de se depararem com um leque de componentes curriculares, professores de diversas áreas, assuntos e temas didaticamente abordados de maneira mais complexa dada às especificidades curriculares e pedagógicas, começam a se preocupar, ao longo dos dois outros anos, em dar continuidade aos estudos superiores através da aprovação em processos seletivos e exames, sobre o último, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); e/ou, ao mesmo tempo, preparar-se para ingressar no mundo do trabalho. Essa complexidade inicial pode levar o estudante ao abandono escolar.

Dada a complexidade e as incertezas do processo de transição, a preocupação da chegada deste estudante no primeiro ano, faz-nos lembrar do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), volume1, para a Educação Infantil e Ensino Fundamental (2021):

[...] os Anos Finais do Ensino Fundamental precisam estabelecer uma conexão mais sólida com a etapa final da Educação Básica, sobretudo, quando refletirmos sobre a função social da escola e sobre a efetividade dela na construção dos projetos de vida dos estudantes (Documento Curricular Referencial da Bahia para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, 2021, p.467).

Com relação ao exposto acima, principalmente neste mundo globalizado e com a BNCC em vigor, há evidências de que se precisa estabelecer diretrizes que permitam discussões e estudos contínuos nas escolas para não ignorar esses desafios, mas explorá-los quando a da elaboração e o acompanhamento do projeto político pedagógico e nos encontros formativos mediados pelos Coordenadores Pedagógicos junto aos demais integrantes da comunidade educativa. Deve haver buscas de estratégias voltadas para o perfil do estudante neste processo de transição para garantir a inclusão, tentando entender de onde os estudantes vieram, que vai além da discussão da etapa de estudo anterior. Isso precisa ser criteriosamente mapeado/estudado.



Em razão disso, retomam-se os estudos de Coulon (2017), pois nessa movimentação de acolhência<sup>32</sup> faz-se necessário pensar nos tempos e tipos de acolhimento em diálogo com a transição estudantil, que podem emergir, noutros capítulos, quando da Análise Textual Discursiva, mas que já coadunam com o estudante — ser humano.

Nesta perspectiva, é substancial o que diz Nunes (2021, p.104), precisamos de uma “escola de qualidade social e humana”. E, especificamente, uma,

Escola que reúne conhecimentos e cultura, arte e sabedoria, em relações de igualdade, afetividade e solidariedade. A escola de qualidade humana e social tem que ter relações orgânicas com a família e a sociedade, considerando a pluralidade das concepções de famílias e de unidades parentais basilares. Não pode a família terceirizar para a escola a formação moral, ética e social de seus filhos. À escola cabe formar os conhecimentos, as condutas, as posturas, solidificar os valores, acentuar e legitimar as práticas de solidariedade, de responsabilidade, de sustentabilidade, mas o lugar do nascimento e de reforço dessas práticas é a família, com todas as mudanças sociológicas, políticas e institucionais, que a mesma instituição assumiu em nossos dias (Nunes, 2021, p.105).

A BNCC, ao pontuar a progressão das aprendizagens dos estudantes, respeitando as singularidades e as diferentes relações com os conhecimentos de cada etapa, instiga-nos a pensar em ações também voltadas para as equipes, para os formadores dos docentes (Coordenadores Pedagógicos), de modo que seja impulsionada a mobilização de saberes e de conhecimento a respeito dos aspectos envolventes no processo de transição para agregar às práticas educativas cotidianas.

Entende-se que os profissionais das escolas são sujeitos importantes neste processo de transição entre as etapas da Educação Básica e nas ações de acolhimento permanente, especialmente, em período de implantação das políticas educacionais voltadas para o “Novo Ensino Médio”, esse proposto a partir da influência dos movimentos globalizados e das pautas curriculares.

Em concordância com o exposto,

Entre as etapas da Educação Básica, o Ensino Médio é a que mais requer constantes estudos e pesquisas para compreender a necessidade de jovens com perfis e valores diversos, inseridos em comunidades, famílias e grupos singulares, com desejos e posicionamentos em fase de transição. Além

---

<sup>32</sup> Sob a perspectiva do acolhimento, da afabilidade, da amabilidade, dos atos de (re)colher nas relações instituídas por meio da mobilização de ações dialógicas, nas quais o respeito reine.

dessas características e da dificuldade de lidar com algumas delas, os jovens enfrentam um cenário social desafiador, que exige conhecimentos, posicionamento, equilíbrio, envolvimento, ética e um olhar veloz e perspicaz para questões pessoais, sociais e globais, em transformações constantes (Documento Curricular Referencial da Bahia para o Ensino Médio, 2022, p. 113).

Mais uma vez, dialoga-se com Almeida (2012, p.43), que aborda a escola enquanto espaço para trabalhar o conhecimento e as relações interpessoais, devendo estar comprometida para o estabelecimento de uma relação entre os mesmos. Dessa forma, a ênfase no cuidar numa perspectiva de prosseguimento dos estudos,

- a) o ensino fundamental (ampliado para nove anos), porque acreditamos que não só o tempo na escola é importante, mas que a qualidade do uso desse tempo é necessária; b) o ensino médio, porque dele uma parcela significativa de jovens tem se evadido (Almeida, 2012, p.43).

E, sabiamente, à luz dessa autora, percebe-se a presença do Coordenador Pedagógico, enquanto profissional que pode instigar essa discussão do cuidar para colaborar, nessa transição entre o Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Portanto, questiona-se: Em quais estratégias deve-se pensar para a promoção de uma transição saudável entre os Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio? Quais diálogos pedagógicos devem ser estabelecidos? Como o Coordenador Pedagógico pode mediar esse diálogo junto aos estudantes e professores? Há uma contínua formação desse profissional e suportes, que possam auxiliar neste processo? Quais saberes mobilizam para colaborar com essa transição?

Não se pode esquecer da importância da sensibilização e da assertividade para debruçarmos sobre a coleta de dados/informações e estudos a respeito de ações de acolhimento para favorecer a permanência dos estudantes na escola. Sozinhos, esses adolescentes e jovens não podem ficar ou se sentirem excluídos; eles precisam, desde o ingresso inicial no Ensino Médio, de apoio dos profissionais da escola. Eles precisam ser vistos, tornarem-se visíveis.

Esses desafios ficam maiores quando a própria BNCC, que passou a vigorar obrigatoriamente nas escolas brasileiras em 2020, não traz orientações sobre a passagem dos Anos Iniciais para os Anos Finais do Ensino Fundamental, nem para

o Ensino Médio, fazendo referência sucintamente apenas a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Destaca-se que o DCRB, volume 2, etapa do Ensino Médio, sobre o exposto traz o seguinte:

Na travessia entre as etapas do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, reconhecendo o universo discente, nas dimensões sociais, culturais, geracionais, identitárias, fisiológicas e socioemocionais, experimentadas de formas plurais e diversas e que implicam as maneiras com as quais se relacionam com o mundo, torna-se importante referendar que aspectos dessa travessia não podem tornar-se invisíveis no currículo escolar, estimulando e viabilizando, para isso, uma escuta atenta aos discentes no que confere, sobretudo, o lugar das culturas juvenis. Pensar e operacionalizar uma escola para eles e elas, com eles e elas constituem premissas dessa transição (Documento Curricular Referencial da Bahia para o Ensino Médio, 2022, p.137).

Nesse sentido, a relevância desse estudo sobre a importância da Coordenação Pedagógica nesse processo de transição dos estudantes entre as etapas da Educação Básica acentua-se, sendo necessário o aprofundamento por meio de uma metodologia que acolha, expresse o objeto, os sujeitos, os contextos e os objetivos da pesquisa. Conforme, será perceptível nas escritas posteriores.

*Comunicação...*

**estabelecida**

entre

*Estudos,*

*Leituras,*

**Escritas...**

*Enriquecidas!*

**Experiências vivenciadas**

*Pesquisadores em construção*

*Percursos... investigação.*

*Diálogos na educação.*

## 5 O INTERCURSO METODOLÓGICO INVESTIGATIVO DO ESTUDO

Neste capítulo, é feita uma abordagem teórico-metodológica a respeito da investigação qualitativa em educação, incidindo particularmente no Estudo de Caso Qualitativo, pois fora o escolhido pela pesquisadora, dada a natureza temática apresentada a partir das inquietações e da relevância social e educacional. Seguidamente, é feita uma breve fala que se relaciona com os aspectos da abordagem qualitativa, as propostas de objeto, os sujeitos e o contexto da pesquisa, as sinalizações dos possíveis participantes na investigação. Diante disso, é interessante anunciar o porquê.

A investigação qualitativa proporciona uma maior aproximação entre os sujeitos da pesquisa e o pesquisador, qualificando o estudo do cotidiano a ser investigado. Assim, os pesquisadores em educação estão continuamente suscetíveis a questionar os sujeitos da investigação, com o propósito de perceber e acompanhar suas experiências, seus modos de vida, suas aproximações com o mundo social em que vivem, dentre outros elementos significativos à investigação qualitativa (Morés, 2012, p.87).

Também serão mencionados os instrumentos metodológicos para (re)colher os dados e as informações durante a pesquisa. Para Morés (2012, p.87),

[...] a metodologia vai além de definir os métodos a serem utilizados pelo pesquisador. Ela se torna um ponto estrutural no trabalho de investigação científica, porque aponta às condições necessárias para que o pesquisador se guie durante a investigação.

A partir disso, surge a urgência em elucidar os fundamentos e os percursos metodológicos utilizados ao longo da execução do projeto de pesquisa, que tornaram este intercurso metodológico<sup>33</sup> possível e resultaram nesta dissertação.

### 5.1 OS FUNDAMENTOS E OS PERCURSOS METODOLÓGICOS UTILIZADOS

O projeto de pesquisa dialogou com os fundamentos teórico-metodológicos que subsidiaram a pesquisadora no decorrer das etapas da pesquisa, considerando: o seu objeto, os sujeitos e o contexto de estudos; a problemática e os objetivos, de

---

<sup>33</sup> Intercurso aqui defendido como as relações estabelecidas entre os estudos, (re) encontro de ideias, dados e informações que se deram de maneira investigativa até a escrita da dissertação.

modo que resultaram neste trabalho de conclusão de curso. Para tanto, a autora desta dissertação dispôs-se, inicialmente, com objetivo de solidificar mais os seus conhecimentos e saberes, a retomar algumas leituras, dentre as quais, a respeito da classificação das pesquisas, com base em seus objetivos.

*A priori*, traz-se para este debate Gil (2002, p.41), porque aborda que toda e qualquer classificação se faz mediante algum critério, por exemplo, com base em seus objetivos gerais. Assim, é possível classificar as pesquisas em três grandes grupos: exploratórias, descritivas e explicativas.

Cabe dizer que o autor se refere às pesquisas exploratórias com precisão, especialmente, contribuindo com aqueles que se debruçam para desenvolver uma pesquisa, como ocorreu aqui: **Os Saberes e a Formação Permanente dos Coordenadores Pedagógicos frente aos desafios da Transição dos Estudantes do Ensino Fundamental para o Ensino Médio: um estudo nas escolas do Núcleo Territorial De Educação - NTE 17/BA.**

Segundo esse autor, as pesquisas exploratórias proporcionam familiaridade com o problema, podendo torná-lo mais explícito, assim como, tem como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Convém dizer ainda que, para Selltiz *et al.* (1967, p.63 *apud* Gil, 2002, p.41),

seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. Na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem: a) levantamento bibliográfico; b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e c) análise de exemplos que "estimulem a compreensão" (Selltiz *et al.*, 1967, p.63).

Esse grupo de pesquisa apresenta um planejamento bastante flexível, geralmente assume outras formas como a de pesquisa bibliográfica ou de estudo de caso.

A título de busca, quanto a revisão de literatura, fora observado também a metodologia adotada em outras produções, ao analisar o projeto de pesquisa, exemplaridade de dissertações e as outras produções, cujo objeto e metodologia dialogassem de alguma maneira com esta pesquisa. Com o intuito de ilustrar melhor a escrita, por exemplo, foram lidos o projeto de pesquisa (2019) e a dissertação (2021) de Francio, por aproximar-se com o proposto e das orientações da

Professora Orientadora Andréia Morés<sup>34</sup>. Ressalvas no que tange a redação da metodologia, pois alguns aspectos são mais comuns por serem estruturais, ampliando as referências de escrita da investigadora, distanciando da ideia de reprodução.

Por conseguinte, propõe-se que todo o processo fosse pautado na abordagem qualitativa, compreendendo-a, como aquela que se adéqua às pesquisas das ciências sociais, a saber, a área da educação; também, destacou como relevante o fato de estarmos lidando com contextos humanos, o que coaduna com a Pesquisa Qualitativa. Essa que poderá colaborar para a investigação dos saberes mobilizados nos processos formativos dos Coordenadores Pedagógicos do Ensino Médio, para desenvolver ações de acolhimento aos estudantes no processo de transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio em escolas do NTE 17.

Isso se deu no contato da investigadora com os participantes investigados (Coordenadores Pedagógicos de Ensino Médio das escolas estaduais da Bahia, localizadas no Semiárido Nordeste II, incluindo os atuantes nas escolas-pilotos de Ensino Médio), sem perder de vista as possibilidades de: contextualização do perfil desses participantes e do processo formativo, a identificação dos saberes dos Coordenadores Pedagógicos que dialogam com o processo de transição dos estudantes, as contribuições dos coordenadores sobre os processos formativos para a melhoria do entendimento acerca da transição citada e o mapeamento dos desafios, sob a ótica dos Coordenadores Pedagógicos referente ao processo de transição dos estudantes do Ensino Fundamental para o Ensino Médio. Fez-se necessário o diálogo e a interação entre os sujeitos, também, a interpretação de dados e de informações, seguindo as etapas da pesquisa. Por certo, imbuídas pelo rigor científico.

Opta-se, então, por referendar Bogdan e Biklen (1994), porque a investigação qualitativa possui cinco características: (1) a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados; (2) os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter descritivo; (3) os investigadores que utilizam metodologias qualitativas, interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados; (4) a análise dos dados é feita

---

<sup>34</sup> Professora Orientadora da autora dessa pesquisa Robélia Aragão da Costa e de Alana Francio.

de forma indutiva; e (5) o investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

Ao dar-se ênfase para essas cinco categorias, é possível compreender que a pesquisadora tem relação com o objeto, os sujeitos e os contextos da pesquisa, conforme já explicitado em capítulos anteriores; o planejamento é flexível, mas, ao mesmo tempo, concreto e pautado no rigor e na contextualidade, para que os dados e informações sejam coletados e descritos; atenção ao processo da pesquisa e aos processos formativos e de constituição de saberes; e, por fim, o significado dado às experiências formativas e aos saberes constituídos ou a serem constituídos pelos participantes, investigador e investigados. Esses, quando fazem parte do contexto investigado e possuem uma relação direta com o objeto de pesquisa, possibilitam uma análise mais abrangente.

Logo, como foi empregada a pesquisa do tipo **Estudo de Caso** sobre os Saberes e a Formação Permanente dos Coordenadores Pedagógicos que atuam em escolas de Ensino Médio sob a jurisdição do NTE 17, destacando que esse fora um dos desafios, eleger que tipo de pesquisa/abordagem seria adotada.

O estudo de caso, como observado nas leituras feitas, carece de atenção, pois precisa ser compreendido e delimitado. Neste contexto, como enfatizam Lüdke e André (2018, p.20) “O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo, distinto, pois tem um interesse próprio, singular”.

Portanto, pode ser originário de uma inquietação provocada em certo espaço e tempo, pelo fato de ser único, particular, específico, mesmo que em alguns aspectos dialogue com outros casos e/ou situações. E o estudo proposto possui essa característica dado as lacunas da realidade das formações dos Coordenadores Pedagógicos do Ensino Médio e os seus saberes num contexto onde as políticas públicas, especialmente no tocante a essa última etapa, exigem cada vez mais desses Profissionais do Magistério.

Nesse hiato, as colocações de Lüdke e André (2018, p.24) afirmam que,

A preocupação central ao desenvolver esse tipo de pesquisa é a compreensão de uma instância singular. Isso significa que o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada.



O projeto foi desenvolvido junto aos CPs da Educação Básica, neste caso, atuantes em escolas do Ensino Médio da rede pública de ensino do estado da Bahia, especialmente, as pertencentes aos municípios vinculados ao NTE17, sediada em Ribeira do Pombal - BA, no Território de Identidade Semiárido Nordeste II. Reitera-se que esse é composto de 18 (dezoito) municípios — Ajustina, Antas, Banzaê, Cícero Dantas, Cipó, Coronel João Sá, Euclides da Cunha, Fátima, Heliópolis, Jeremoabo, Nova Soure, Novo Triunfo, Paripiranga, Pedro Alexandre, Ribeira do Amparo, Ribeira do Pombal, Santa Brígida e Sítio do Quinto. Dentre esses, apenas 8 (oito) municípios representam este território nesta pesquisa.

Entretanto, com o propósito de delimitação do estudo, destaca-se o seguinte **recorte**: estimou-se no projeto a participação **de 3 (três) a 9 (nove) Coordenadores Pedagógicos do Ensino Médio** atuantes em escolas públicas estaduais, respectivamente, localizadas em alguns dos diferentes municípios citados. Por conseguinte, a pesquisa alcançou 9 (nove) **CPs** lotados nas escolas públicas da Rede Estadual de Ensino do estado da Bahia, situadas em **8 (oito) municípios**. Destaca-se que dos 9 (nove) CPs participantes, 2 (dois) são lotados em diferentes escolas de um mesmo município. A seguir o **Quadro 7** refere-se ao quantitativo de sujeitos participantes e os seus respectivos contextos:

Quadro 7 — Sujeitos participantes da pesquisa e os contextos representativos

<b>Município</b>	<b>Escola</b>	<b>Número - CP</b>	<b>Número - Estudantes</b>
Coronel João Sá	A - Ensino Médio	1	753
Banzaê	B - Ensino Médio	1	418
Cícero Dantas	C - Ensino Médio	1	331
Fátima	D - Ensino Médio	1	575
Paripiranga	E - Ensino Médio	1	937
Cícero Dantas	F- Ensino Médio	1	966
Novo Triunfo	G - Ensino Médio	1	385
Santa Brígida	H - Ensino Médio	1	582
Ajustina	I - Ensino Médio	1	561

Fonte: De autoria própria, considerando as informações do SIGEduc (2023).

Ao analisar os dados do **Quadro 7**, observa-se que por questões éticas, as escolas participantes não foram listadas nominalmente, para não ser feita a correlação ao CP que atua em cada uma, enquanto participante da pesquisa. Desta maneira, estas escolas (Ensino Regular, Ensino Integral, etc.) acolhem o nosso contexto/objeto de estudo da pesquisa, enquanto representação do NTE 17/Território de Identidade Semiárido Nordeste II. Ressalta-se que foram informados o quantitativo de Coordenadores Pedagógicos lotados na escola, que participaram da pesquisa, e para melhor compreensão, a quantidade de estudantes matriculados no Ensino Médio, 5.508 (cinco mil e quinhentos e oito) conforme informação obtida neste ano de 2023 — SIGEduc<sup>35</sup>, visto que, fala-se deles quando dos estudos da transição estudantil.

Observa-se que Morés (2012, p.87-88) expressa:

no estudo de caso, tal como a expressão sugere, examina-se o caso (ou um pequeno número de casos) em profundidade, no seu contexto natural, reconhecendo-se sua complexidade e se recorrendo para isso a todos os métodos que se revelem apropriados. A finalidade dessa pesquisa é sempre holística (sistêmica, ampla, integrada), ou seja, visa a preservar e compreender o caso no seu todo e na sua unicidade.

A escolha dos municípios, não ocorreu previamente, deu-se por **convites** enviados aos Coordenadores Pedagógicos de escolas localizadas em um desses municípios, visto que em cada um há pelo menos uma escola pública de Ensino Médio. Um critério adotado previu que os convidados/investigados fossem vinculados à instituição escolar, considerada, preferencialmente, escola-piloto<sup>36</sup> de implementação do Novo Ensino Médio. Pontua-se que a preferência dada à escola-piloto não gera impedimento para as representações das demais cujo interesse em participar fosse manifesto.

Esse critério, diria que indicador educacional, fora pensado pelas demandas arroladas — a construção dos projetos políticos pedagógicos das escolas e o planejamento de formações para os docentes, a contemplar a BNCC, a BNCC do

---

<sup>35</sup>Sistema Integrado de Gestão da Educação — SIGEduc. Disponível em:

<https://sigeduc.educacao.ba.gov.br/sigeduc/public/home.jsf> . Acesso em: 26 de maio de 2023

<sup>36</sup>Após adesão da Secretaria da Educação do Estado da Bahia ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, do MEC, via assinatura de termo de compromisso, anexado à Portaria nº 649/18 e, também, por meio da adesão de 565 escolas da Rede Estadual da Bahia, intituladas de escolas-pilotos, a implementação do processo de flexibilização curricular fora iniciada em 2020. Essas escolas passam por todas as fases de preparação e de planejamento visando a implementação do Novo Ensino Médio, com apoio técnico do Ministério da Educação.

Novo Ensino Médio e o Documento Curricular Referencial da Bahia. Todas esses, que exigem olhares críticos e reflexivos, via subsídios fundantes para acolher os alunos desde o processo de transição dos estudos até a conclusão da última etapa.

Ademais, a justificativa reflete a necessidade de formação permanente para que os Coordenadores Pedagógicos possam ser fortalecidos no exercício do seu cargo e na constituição de sua identidade; por conseguinte, preparados para exercer uma das suas atribuições, das suas funções — formador de professor.

Neste **Estudo de Caso** foram pesquisados e analisados documentos institucionais da Rede Estadual de Ensino da Bahia, que não precisam de autorização para seu uso, já que são documentos públicos de livre acesso aos cidadãos interessados, de modo impresso ou/e virtual. Vale citar, alguns desses documentos, como o **Estatuto do Magistério Público**, o **Regimento Escolar do sistema público estadual de ensino da Bahia**, os **Documentos Curriculares Referenciais da Bahia** e outros institucionais cabíveis. Também foi observada a existência de políticas de Formação Continuada de Coordenadores Pedagógicos, a exemplo, da **Formação Continuada Territorial** em contexto profissional para Coordenadores(as) Pedagógicos(as), gestores(as) escolares e equipes técnicas, das redes que fizeram a adesão ao regime de colaboração e, também aos educadores da rede estadual.

Segundo Lüdke e André (2018, p.44-45) a análise documental,

embora pouco explorada não só na área de educação como em outras áreas de ação social, 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.

Em outras palavras, mesmo não a usando, mas buscando inspiração e fundamentação, ocorreu a **análise de documentos**, a qual foi importante para situar a pesquisa, articular as referências teóricas e subsidiar o percurso trilhado.

Antes de iniciar a pesquisa, foi enviado o Termo de Anuência Institucional ao Diretor do NTE 17, no **Apêndice G**, o qual foi muito bem recebido pela direção do NTE 17, por conseguinte, assinado autorizando o desenvolvimento da pesquisa. Para uma melhor compreensão das etapas, vale informar os passos seguidos nos parágrafos posteriores.

Em seguida, foi enviado um **convite** a todos os Coordenadores Pedagógicos, que integram o NTE17, transmitido via *e-mail*, *WhatsApp* e enfatizado a existência do mesmo em momento presencial da investigadora com os mesmos, já que aquela também integra esse grupo de profissionais.

Após, os Coordenadores Pedagógicos, terem recebido o **convite e 9 (nove) manifestado o interesse em participar**, estes foram envolvidos nas etapas posteriores da pesquisa, sendo orientados a prosseguir lendo e assinando os **Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**, referentes ao Questionário e ao Grupo Focal. Enfatiza-se que o quantitativo estimado era no máximo **9 (nove) Coordenadores Pedagógicos participantes**, sendo alcançando-o nessa etapa de manifestação de interesse. Todavia, desses **9 (nove) CPs** que aceitaram o **convite**, apenas **8 (oito) CPs** cumpriram o compromisso em participar do **questionário e 7 (sete) CPs participaram do Grupo Focal**.

No decorrer do processo de investigação foi aplicado 1 (um) **questionário on-line** através da ferramenta formulário do *Google Apps*, justificado, por exemplo, devido à distância geográfica (extensão territorial) entre as escolas, conforme previsto no projeto de pesquisa submetido e aprovado pelo Comitê de Ética. Esclarece-se que o *link* do questionário foi encaminhado para o *e-mail* de cada participante e foi requerida a assinatura do TCLE para participar do mesmo. Neste questionário constaram as perguntas de múltipla escolha e perguntas abertas, respondidas sem a presença do pesquisador, conforme a compreensão dos participantes, expressando suas percepções e entendimentos acerca dos questionamentos referentes ao objeto e objetivos da pesquisa.

Obeve-se com uso do questionário os dados e as informações sobre o **perfil e o percurso formativo** dos Coordenadores Pedagógicos, de modo que foi possível fazer uma contextualização associando à temática. Salienta-se que para Gil (2002, p.116), “A elaboração de um questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos”.

Com efeito, tanto os termos relacionados ao convite quanto o questionário, respectivamente nessa ordem, estão presentes nos **Apêndices A e B** para fins de verificação do uso dos documentos para a execução da proposta de pesquisa. O último tomou do participante cerca de 10 (dez) a 30 (trinta) minutos para responder,

com limitação de apenas uma resposta. Os textos do convite constam no **Apêndice D** e do Questionário no **Apêndice E**.

Acrescenta-se que foi empregado o **Grupo Focal (GF)** para possibilitar uma interação entre os envolvidos, bem como, objetivando (re)colher os dados e as informações que ampliaram as respostas dada à problemática e a correspondência aos objetivos da pesquisa. Conforme Gatti (2005), o trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade, práticas cotidianas, ação e reação dos indivíduos a determinados fatos sociais.

Como já dito, estimou-se que cerca de 3 (três) a 9 (nove) Coordenadores Pedagógicos, aceitassem voluntariamente participar tanto do questionário quanto do GF. Entretanto, **dos 9 (nove) CPs** que aceitaram o **convite**, apenas **8 (oito) CPs** responderam ao **questionário** e, destes, **6 (seis)** participaram do encontro do **Grupo Focal**, eles tiveram a companhia de mais **1 (um) CP** que não respondeu ao questionário. Essa participação se deu através do *link* do *Meet* gerado na Plataforma *Google/ Google Apps* com data e horário pré-definido. Destaca-se que o *link* do encontro foi enviado para cada participante, e os motivos para serem realizados virtualmente são os mesmos já expostos, dentre os quais, às questões logísticas e geográficas, que impossibilitam a realização no formato presencial.

Planejou-se que ocorresse até **2 (dois)** encontros do GF, cuja duração, para cada um, fosse de, aproximadamente, de 40 minutos até 1 hora. Levando isso em consideração, tivemos apenas **1 encontro** de GF mediado pela pesquisadora, pois, fora suficiente para atender aos objetivos. Para tanto, foi necessário o uso de uma pauta/um roteiro elaborado previamente para a organização da agenda dos participantes e do processo de escuta/diálogos, por conseguinte, de registro de dados e de informações. Esse roteiro encontra-se no **Apêndice F** desta dissertação, o qual já integrou o projeto de pesquisa.

Convém dizer que a plataforma *Google Education/Google Meet* é bastante acessível e pode ser acessada em qualquer lugar, foi popularizada no âmbito educacional, especialmente, durante a Pandemia. Essa possibilitou o acesso dos participantes ao GF sem custos para os usuários, acessando a plataforma pelo celular e computador. Eles fizeram uso do vídeo e áudio.

Em nome da ética e da segurança, é importante enfatizar que segundo a Plataforma *Google/Google Apps*, as videochamadas são seguras para todos e

também criptografadas. As configurações padrão incluem um *link* para entrar em uma reunião, e é necessário esperar que o anfitrião aceite o acesso do participante. No caso desta pesquisa, a pesquisadora aceitou o acesso de cada participante (Coordenador Pedagógico) e somente ela realizou a gravação do áudio em equipamento externo, pois não fora possível a gravação. Ainda sobre o uso do *Meet*, por certo, não foi permitida a gravação de áudio e/ou vídeo e captura da tela com dispositivo externo de uso do investigado. Recomendou-se, antecipadamente, que se tivesse maior segurança de dados durante a realização do GF, por isso cada participante precisou estar em um ambiente isolado, sem ruídos internos e externos, sem a presença física ou/e a circulação de pessoas, que pudessem interferir na participação dos sujeitos envolvidos.

Dessa maneira, procurou-se permanecer com a essência do GF, que é justamente a interação entre os participantes e o pesquisador, com o intuito de colher os dados e as informações a partir de discussões organizadas em tópicos específicos, por isso, a previsão de roteiros. O interessante é que nesta proposta, os participantes ocupam o cargo de Coordenador Pedagógico, ingressaram em momentos diferentes na área de educação e atuam em escolas distintas, ressaltando que apenas 2 (dois) são do mesmo município. Cabe, então, sobre a composição do GF, o argumento de Gatti (2005, p.17-18),

o grupo será composto a partir de alguns critérios associados às metas da pesquisa. Deve ter uma composição que se baseie em algumas características homogêneas dos participantes, mas com suficiente variação entre eles para que apareçam opiniões diferentes ou divergentes. Por homogeneidade, entende-se aqui alguma característica comum aos participantes que interesse ao estudo do problema.

Com essa proposta, que contempla o GF, visualiza-se que não apenas o resultado, mas também o processo da pesquisa, foram significativos para os sujeitos da pesquisa, de modo que entenderam a relevância de acolhimento permanente e da transição entre as etapas da Educação Básica, mediante um permanente processo formativo por conta do dinamismo das políticas educacionais e da construção de saberes e de conhecimentos.

O moderador do GF, no caso a investigadora, procurou criar espaços propícios no encontro, para que diferentes percepções e pontos de vista fossem externados pelos participantes (Coordenadores Pedagógicos), de modo que as

discussões ocorridas nesses momentos se aproximaram da realidade das respostas às questões evidenciadas no questionário, trazendo questões correlatas ou não.

Sobre a moderação, Gatti (2005) defende a escolha de um moderador que seja flexível, empático e com habilidade suficiente para conduzir o grupo com segurança, possibilitando a interação entre os sujeitos, inclusive essa função foi assumida pelo próprio pesquisador.

A propósito, o TCLE do Grupo Focal, que está disponibilizado no **Apêndice C**, foi apresentado aos participantes por meio da leitura compartilhada, no início da reunião do GF, sendo que esse procedimento foi gravado após a aceitação de cada em partícipe, pois essa gravação, também, serviu como o registro do aceite dado.

O material resultante (anotações/gravação/transcrição) desta pesquisa ficará sob a guarda da pesquisadora responsável pelo período de 5 (cinco) anos e seu armazenamento será num *drive* externo pessoal da pesquisadora. Após esse período, todo o material será inutilizado. Por fim, entende-se que o **GF** possibilita o aprofundamento das investigações sobre o tema proposto, pois é uma técnica que agrega fontes de dados/informações relativos aos objetivos deste projeto.

Salienta-se que os participantes se sentiram confortáveis durante a realização do GF, mediados pela investigadora, manifestando seus pontos de vista frente aos demais. Tornou-se um momento rico em discussão, exposições divergentes, etc.

Questionara-se: O que fazer com os dados e as informações (re)colhidas? Como usá-los para a construção dos textos que comporão a Dissertação de Mestrado em Educação, correspondendo aos objetivos e aos pressupostos elencados? Em resposta, coube a sistematização do resultado das práticas de investigação, incluindo a realização da análise dos dados e das informações, especialmente, por se referir à pesquisa qualitativa. Nesse sentido, avançou-se em direção à construção de informações que o ajudou a reinterpretar ou/e ressignificar a realidade observada e (re)colhida.

Essa sistematização das experiências, dos dados e das informações não desconsideram os elementos — valores, crenças, pontos de vista e demais representativos de uma dada realidade, neste caso, do NTE17- Semiárido Nordeste II.

Nesse processo, observaram-se as fases respeitadas no desenvolvimento da pesquisa, conforme expostas no **Quadro 8**.

Quadro 8 — Fases previstas para a sistematização

Fases	Descrição
<b>Fase de análise</b>	As informações (re)colhidas na pesquisa por meio dos seguintes métodos, a saber, análise de documentos, questionário respondido e grupo focal.
<b>Categorização</b>	Categorização possibilitará a organização das informações em categorias, no processo de estudo, para poder orientar a escrita da pesquisadora quando advindas do campo da pesquisa. Também, as denominadas de emergentes – são decorrentes de um processo interpretativo, com base no material levantado na pesquisa de campo. Análise Textual Discursiva.

Fonte: De autoria própria, baseada nos estudos de Moraes e Galiuzzi.(2022).

Em vista disso, a análise dos dados foi considerada, porque estão em diálogos com as informações, desmotivando o conflito entre os aspectos de natureza quantitativa x qualitativa. Como foi mencionado, essa fase da análise de dados e informações torna-se um momento de grande importância para o pesquisador, especialmente, numa pesquisa de natureza qualitativa, por isso a escolha de uma ferramenta analítica — Análise Textual Discursiva (ATD) — para proporcionar mais segurança ao longo do processo.

Complementando a informação acima, Moraes e Galiuzzi (2006, p.118) discutem que a análise textual discursiva é uma abordagem de análise de dados que transita entre duas formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa, que são: a análise de conteúdo e a análise de discurso. Decerto, essa abordagem dará sentido ao (re) colhido junto aos sujeitos da pesquisa.

A análise das informações cria espaços de reconstrução, pois segundo Moraes e Galiuzzi (2006, p.126),

o movimento produtivo e criativo, portanto, corresponde a um processo auto-organizado composto de dois movimentos principais. O primeiro deles é de desconstrução, de desmontagem dos sentidos e conhecimentos existentes, de aproximação ao caos. O segundo é de reconstrução, de organização das unidades de sentido produzidas pela desconstrução, com emergência de categorias e textos expressando os novos entendimentos construídos no processo. Estes dois movimentos estão sempre acontecendo, embora possa se dedicar mais tempo a um e a outro em determinado momento da análise. A desconstrução é sempre uma reconstrução. Essas produções são sempre inacabadas, incompletas, solicitando constantes reescritas e aperfeiçoamentos.



Ainda à luz Moraes e Galiuzzi (2006), pode-se dizer que esta dissertação, originária do projeto de pesquisa desenvolvido junto aos CPs, buscou apoio deles, para essa desmontagem do texto, o estabelecimento de relações e a captação de um novo emergente para o recorte da análise, o estabelecimento de relações, a formação de categorias e as interpretações advindas do processo de investigação.

A seguir, apresenta-se a **Figura 7**, que mostra a intensidade do percurso metodológico da investigação, considerando o proposto no projeto de pesquisa desenvolvido.

Figura 7 — Percurso metodológico investigativo trilhado



Fonte: De autoria própria (2023).

Enfatiza-se que a pesquisa foi somente colocada em prática, após a aprovação do Comitê de Ética. Depois disso, o percurso metodológico investigativo guiou as ações da investigadora, que teve, resumidamente, como pressuposto — a pesquisa consoante com a proteção dos direitos dos sujeitos participantes, de modo que a pesquisadora pudesse conduzir sua investigação pautada na segurança dos investigados. Isso foi importante para não ocasionarem danos para o pesquisador, muito menos para os pesquisados e a instituição. Portanto, desde o início, foram explicitadas as recomendações para todos os envolvidos no processo, através das informações presentes no convite e outros instrumentos, bem como quando da

realização do encontro do GF. Eles consentiram livremente, assinando os termos socializados.

## 5.2 SOBRE O PERÍODO DEDICADO AOS ESTUDOS: DESAFIOS E SUPERAÇÕES

A dissertação resulta de um projeto de pesquisa que apresentou um planejamento de ações, considerando um tempo estimado. No caso deste estudo, não diferiria de outras propostas, por isso foram apresentados cronogramas que contemplassem a progressão da constituição do projeto de pesquisa — um cronograma observado referente às atividades iniciais desenvolvidas pela autora no exercício de 2021 (maio a dezembro), que estão relacionadas ao processo de estudo e a redação. Esse cronograma contemplou ações ocorridas individualmente e em grupo, relacionadas ao projeto (in)diretamente, assim como as atividades acadêmicas.

Destaca-se que o contato com a orientadora, desde esse período, foi fundamental para a organização das ideias e escritas, inclusive para demonstrar a importância da conciliação entre a vida profissional e acadêmica.

Seguidamente, outros cronogramas que previam as atividades desenvolvidas no exercício de 2022 (janeiro-dezembro) e 2023 (janeiro-agosto/2023), visto que estes últimos sofreram ajustes em decorrência da morosidade do Comitê de Ética em emitir a devolutiva junto à pesquisadora/orientadora, devido às suas próprias demandas. Logo, considerando a dimensão da pesquisa e os prazos institucionais, pensou-se numa reestruturação do cronograma que contemplasse as exigências do curso, bem como, os objetivos da pesquisa. Dessa maneira, foi priorizado o tempo em prol das etapas da pesquisa, tendo em vista a necessidade de apresentar uma dissertação com a devida qualidade e relevância social.

Pontua-se que neste íterim, ocorreram algumas situações que exigiram organização, comprometimento e otimização do uso do tempo. Cita-se: a conciliação das jornadas de trabalho da pesquisadora (60 horas semanais) com os seminários e os estudos dedicados à pesquisa; representação da turma em parceria com outra colega junto à UCS; participação do grupo de estudo e do Observatório em Educação; participação em eventos, inclusive em âmbito nacional e nos cenários

institucionais; produções para fins de publicação; problemas sérios de saúde da pesquisadora e atraso da emissão do parecer referente ao projeto e seus instrumentos submetidos ao Comitê de Ética.

Outrossim, as sextas-feiras, sábados e domingos, bem como os feriados, salvo algumas exceções, foram dedicados aos estudos, aos registros desses e as produções textuais/científicas.

Conforme exposto acima, aqui se evidencia o percurso da pesquisa, destacando os desafios inerentes ao tempo e as atividades de trabalho e acadêmicas realizadas concomitantemente. Segundo Gil (2002, p.157),

é claro que o cronograma de pesquisa corresponde apenas a uma estimativa do tempo. Por uma série de fatores imprevistos, os prazos podem deixar de ser observados. Contudo, à medida que o pesquisador tenha ampla experiência e a organização a que pertence disponha dos recursos necessários, o cronograma elaborado tem grandes chances de ser observado.

Salienta-se que os cronogramas nortearam as ações da pesquisa, de modo que ocorresse o aperfeiçoamento do uso do tempo e o foco em cada fase, sem perder de vista os objetivos previstos.

Diálogos **acolhem...**

Fazem bem.

Estabelecem conexões

*teorias e práticas*

Pessoas adentram

*nos micros e macros territórios*

mas também adentramos nos **alheios.**

*Atravessamos o semiárido* do

*Conhecimento*

permitindo-nos **amar** a **resistência** dos

**cactos** e respeitar as **angústias** provocadas

nas relações com eles.

## 6. DIÁLOGOS ACOLHENTES: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, trago-lhes a análise e discussão dos resultados (re)colhidos por meio dos instrumentos de pesquisa e em diálogos com o já exposto anteriormente nesta dissertação. Para tanto, fundamentei-me na Análise Textual Discursiva (ATD), que Moraes e Galiuzzi (2006, p.118) destacam:

A análise textual discursiva é descrita como um processo que se inicia com uma unitarização em que os textos são separados em unidades de significado. Estas unidades por si mesmas podem gerar outros conjuntos de unidades oriundas da interlocução empírica, da interlocução teórica e das interpretações feitas pelo pesquisador.

Num movimento significativo de compreensão e auto-organização, considerando os estudos de Moraes e Galiuzzi (2006), foram se delineando as categorias emergentes identificadas a partir da unitarização fundamentada nos pressupostos teóricos, na atenção dada aos sujeito e contextos da pesquisa, na observância à problematização, aos objetivos, aos documentos analisados, aos dados e as informações obtidos a partir do emprego do questionário aplicado e da transcrição das falas que emergiram do grupo focal.

Esta fase da escrita faz parte da trilha do **Percurso Metodológico Investigativo**, que permite sintonizá-lo ao próprio percurso de vida da investigadora (meu peculiar percurso formativo, profissional e pessoal), entrelaçando às vivências impregnadas de sensações, emoções e reflexões acerca da temática.

Sublinha-se, então, a partir de Moraes (2003), que para a análise dos resultados foi empregada ATD, que considera um ciclo de análise de três elementos, que são: a unitarização, categorização e a comunicação. Assim, a ATD da pesquisa foi se constituindo, inicialmente com a revisitação aos capítulos/leituras anteriores, por conseguinte, a observação dos dados e das informações (re)colhidos dos questionários respondidos pelos Coordenadores Pedagógicos e, por conseguinte, da utilização da técnica do Grupo Focal, buscando obter informações complementares e fundantes acerca do tema da pesquisa. Ressalta-se que os instrumentos de pesquisa utilizados foram primordiais também para que a pesquisadora se aproximasse dos contextos reais dos sujeitos da pesquisa.

Após, a revisitação aos capítulos anteriores deste trabalho de conclusão de curso, a partir de pressupostos teóricos, foi estabelecida uma relação entre a

problemática e o seu desdobramento em outras questões norteadoras com os objetivos geral e específicos, considerando a mobilização das possibilidades de leitura e significação. Segundo Moraes (2003, p.192-193):

[...] que nos propomos é descrever e interpretar alguns dos sentidos que a leitura de um conjunto de textos pode suscitar. Sempre parte do pressuposto de que toda leitura já é uma interpretação e que não existe uma leitura única e objetiva. Ainda que, seguidamente, dentro de determinados grupos, possam ocorrer interpretações semelhantes, um texto sempre possibilita múltiplas significações. Diferentes sentidos podem ser lidos em um mesmo texto.

Assim, o ciclo da análise textual deste estudo de caso, articula-se por essa relação estabelecida, porque há sentido entre a problemática e os objetivos da pesquisa, considerando os sujeitos e contextos da pesquisa.

Quadro 9 — Relação estabelecida entre a problemática e os objetivos

(continua)

<b>Problemática</b>	<b>Objetivo geral</b>
1. Quais saberes são mobilizados nos processos formativos dos Coordenadores Pedagógicos do Ensino Médio para desenvolver ações de acolhimento aos estudantes no processo de transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio em escolas do Núcleo Territorial de Educação - NTE 17?	1. Investigar os saberes e os processos formativos dos Coordenadores Pedagógicos do Ensino Médio vinculados às escolas pertencentes ao Núcleo Territorial de Educação - NTE 17 no acolhimento e transição dos estudantes do ensino fundamental para o ensino médio.
<b>Questões norteadoras</b>	<b>Objetivos específicos</b>
1.1 Quais saberes podem ser propostos para mobilizar as Formações Permanentes dos Coordenadores Pedagógicos do Ensino Médio?	1.1.1 Contextualizar o perfil e o processo formativo dos Coordenadores Pedagógicos do Ensino Médio.
	1.1.2 Identificar de que modo os saberes dos Coordenadores Pedagógicos dialogam com o processo de transição dos estudantes do Ensino Fundamental para o Ensino Médio.
1.2 Como o Coordenador Pedagógico pode colaborar para a ocorrência de uma transição coesa dos estudantes do Ensino Fundamental para o Ensino Médio?	1.2.1 Analisar as contribuições dos Coordenadores Pedagógicos sobre os prováveis temas a serem explorados na formação permanente, que possibilitem

(conclusão)

	aos mesmos a ressignificação do entendimento da transição dos estudantes do Ensino Fundamental para o Ensino Médio.
1.3 Quais os desafios do processo de transição dos estudantes entre o Ensino Fundamental para o Ensino Médio nas escolas pertencentes ao NTE 17?	1.3.1 Mapear os desafios presentes, sob a ótica dos Coordenadores Pedagógicos, acerca do processo de transição dos estudantes do Ensino Fundamental para o Ensino Médio.

Fonte: De autoria própria (2023).

Neste estudo de caso, enfatiza-se que, para uma melhor compreensão dessa relação entre os elementos constituintes da pesquisa, em síntese, os sujeitos da pesquisa, a problemática, os objetivos os conceitos, os procedimentos, os instrumentos, etc., associando-o à Análise Textual Discursiva; foi necessário recorrer à leitura dos textos fundantes, a consulta às próprias produções e a busca aos registros referentes às informações e aos dados obtidos, a partir dos conhecimentos subjacentes e teóricos que guiaram a sistematização desta escrita, de modo que fosse permitido, segundo Moraes (2003, p.193): “colocar entre parênteses as próprias ideias e teorias e exercitar uma leitura a partir da perspectiva do outro.”

Nesse sentido, a autora desta dissertação assumiu, zelosamente, a função de intérprete<sup>37</sup> das vozes manifestadas pelos investigados no contexto determinado, pois revisitar os textos e as falas exigiu atenção para a organização das ideias e pensamentos. Moraes e Galiuzzi (2006, p.118) salientam que:

Neste movimento de interpretação do significado atribuído pelo autor exercita-se a apropriação das palavras de outras vozes para compreender melhor o texto. Depois da realização desta unitarização, que precisa ser feita com intensidade e profundidade, passa-se a fazer a articulação de significados semelhantes em um processo denominado de categorização. Neste processo reúnem-se as unidades de significado semelhantes, podendo gerar vários níveis de categorias de análise.

<sup>37</sup> Acolhera as vozes dos participantes, sendo fiel ao expresso por cada um (ainda que também seja uma coordenadora pedagógica), transcrevendo-as e submetendo à análise sustentada por fundamentos e os objetivos da pesquisa. A escolha do termo “intérprete” surge das vivências da autora dessa dissertação nos âmbitos da área de Linguagens e da cultura.

Daí, à luz de Moraes e Galiazzi (2007), parte-se para os quatro momentos da ATD: **desmontagem dos textos; estabelecimento de relações; captação do novo emergente e o processo de auto-organização.**

Salienta-se quando da desmontagem dos textos, também denominada de processo de unitarização, o primeiro contato com os textos ocorreu com a examinação aprimorada dos mesmos, cujo intuito era estabelecer as unidades que caracterizam o fenômeno investigado. Na definição destas unidades de análise considerou-se as respostas obtidas que foram digitadas e interpretadas respeitando a ideia principal de cada unidade estabelecida para atingir unidades que distinguíssem o fenômeno explorado ao longo da pesquisa.

Propôs-se, dessa maneira, o *corpus*, construído dos elementos unitários retirados das técnicas/dos instrumentos de pesquisa utilizados. Essa etapa, a unitarização, possibilitou a progressão da produção dos resultados da pesquisa, considerando as respostas obtidas e o compartilhamento das percepções e conhecimentos dos mesmos.

Esta tessitura foi desafiante, pois, vi-me em deliberações que não eram minhas, mesmo sentindo-me pertencente ao universo dessa pesquisa. Essa metodologia tem seus próprios encaminhamentos para analisar os textos, os que devem ser respeitados, visto que auxilia na compreensão dos fenômenos investigados por essa professora/coordenadora pedagógica/pesquisadora, em busca de atender aos objetivos.

Diga-se, então, após as revisitas aos estudos/as informações/aos dados, ocorreram a desorganização e a desconstrução, evidenciando os elementos que compuseram o *corpus*, similarmente ao modo que se dá o processo de fragmentação, no qual foi possível compreender as particularidades de cada um. A partir do fundamentalmente exposto e das vozes/ narrativas dos CPs, surgiram as categorias de análise, como sugere Moraes:

Categorizar, mais do que focalizar exclusivamente partes de um sistema, passa a significar dar ênfase a uma parte como modo de melhorar a compreensão do todo. Cada categoria de análise passa a constituir uma perspectiva de exame, um direcionamento do olhar dentro do todo. Entendida desta forma, a categorização supera a regra da exclusividade mútua, podendo uma mesma unidade de significado ser utilizada em diferentes categorias, ainda que explorada de diferentes perspectivas (Moraes, 1994, p.9).



Segue-se para a categorização das unidades (categorias e subcategorias), vistas a partir da unitarização, por meio dela foram reunidos elementos semelhantes que as nomeiam e definem com rigorosidade. Das ideias agrupadas, emergiram as 3 (três) categorias a serem apresentadas, considerando a centralidade na figura do Coordenador Pedagógico, interligando os saberes, a formação e a transição. A listagem da categoria ficou da seguinte maneira: aspectos da formação do Coordenador Pedagógico no percurso da vida profissional; aspectos da formação do coordenador pedagógico voltados para os saberes, a formação e a transição dos estudantes; a transição do ensino fundamental para o ensino médio transversalizada pelo acolhimento. Observemos o **Quadro 10 — Categorias, subcategorias e unitarização**:

Quadro 10 — Categorias, subcategorias de análise e unitarização

(continua)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNITARIZAÇÃO OBSERVADA
<p><b>ASPECTOS DA FORMAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO PERCURSO DA VIDA PROFISSIONAL</b></p>	<p><b>Participação em cursos e apoio concedido pela secretaria de educação</b></p> <p><b>Subsídios formativos e contribuições para o exercício do cargo</b></p>	<p><b>Participação em cursos e apoio concedido pela secretaria de educação:</b> estímulo do plano de carreira e a formação continuada do CPs; oferta de cursos de aperfeiçoamento para os CPs; cursos destinados ao CP promovido pela SEC; participação de cursos destinados ao CP por iniciativa própria.</p> <p><b>Subsídios formativos e contribuições para o exercício do cargo:</b> dimensão e contribuições da formação continuada; contribuições da formação continuada para o exercício do cargo de CP numa escola; dificuldades para a participação da Formação Continuada; tipos de dificuldades e suas descrições para a participação; temas abordados na Formação Continuada; formação continuada para o Ensino Médio.</p>

(conclusão)

<p><b>ASPECTOS DA FORMAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO VOLTADOS PARA OS SABERES, A FORMAÇÃO E A TRANSIÇÃO DOS ESTUDANTES</b></p>	<p><b>Formação Continuada: os saberes dos CPs e a transição dos estudantes</b></p>	<p>Saberes, a formação e a transição.</p> <p><b>Formação Continuada: os saberes dos CPs e a transição dos estudantes;</b> fios condutores dos saberes/eixos saberes; diferença entre as formações - Formação Permanente e Formação Continuada. A importância da formação permanente dos/para os CPs; compreensão da adolescência e da juventude através dos estudos.</p>
<p><b>A TRANSIÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA O ENSINO MÉDIO TRANSVERSALIZADA PELO ACOLHIMENTO</b></p>	<p><b>Os desafios que dificultam a transição dos estudantes</b></p> <p><b>As contribuições do Coordenador Pedagógico no/para a transição dos estudantes</b></p> <p><b>Saberes mobilizados para/no acolhimento aos estudantes</b></p> <p><b>Ampliação das vozes dos Coordenadores Pedagógicos</b></p>	<p>Conexão entre os Anos Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio.</p> <p><b>Os desafios que dificultam a transição dos estudantes.</b></p> <p>Aprendizagem; questões sociais, econômicas, culturais e relacionais.</p> <p><b>As contribuições do Coordenador Pedagógico no/para a transição dos estudantes</b></p> <p><b>Aproximando-se do entendimento acerca dos saberes mobilizados para/no acolhimento aos estudantes</b></p> <p>Tipos de Saberes nas perspectivas contextuais, relacionais, socioemocionais, teóricos, técnicos, legais.</p> <p><b>Oportunizando a ampliação das vozes dos Coordenadores Pedagógicos por meio do Grupo Focal</b></p> <p>Fortalecimento da escuta; saberes; formação; acolhimento; transição.</p>

Fonte: De autoria própria (2023).

Como percebido, as categorias expostas neste **Quadro 10** dialogam com o teor do **Quadro 9** — Relação estabelecida entre a problemática e os objetivos, estabelecendo uma coesão e coerência tão necessárias num estudo acadêmico.

As categorias expostas, a partir dos estudos de Moraes e Galiuzzi (2016, p.45), foram respaldadas em duas propriedades: a validade ou pertinência e homogeneidade das categorias. A primeira propriedade refere-se aos objetivos e ao objeto de análise à medida que se conseguem interpretar e compreender sobre os fenômenos pesquisados e a segunda relaciona-se à construção das categorias a partir de um mesmo princípio e contínuo conceitual.

Destaca-se, ainda, que dentre as duas categorias denominadas *a priori* e emergentes, esta pesquisa traz as **emergentes** porque a pesquisadora utilizou-se de construções teóricas organizadas a partir do *corpus*. O momento destinado à captação do novo emergente buscou a construção de metatextos analíticos por meio de uma estrutura organizada em categorias e subcategorias procedentes de análise, conforme **Quadro 10**.

Já no processo de auto-organização, quando dos momentos da análise textual discursiva e da produção de metatextos, conforme será visto nas escritas posteriores, surgiram o processo da compreensão, considerando os textos do *corpus* fracionados e desordenados num percurso intuitivo. Segundo Moraes e Galiuzzi (2016, p.63), ao seguir o processo intuitivo de auto-organizado de reconstrução podem surgir, emergentemente, novas compreensões que, então, necessitam ser comunicadas e validadas cada vez com maior clareza em forma de produções escritas.

Consoante com a metodologia adotada e a exposição feita, dar-se-á continuidade às escritas nos próximos subcapítulos, aproximando-os dos sujeitos/objeto/ contextos da pesquisa.

## 6.1 SUJEITOS DA PESQUISA: COMO PODEMOS ANUNCIÁ-LOS?

Quem são os Coordenadores Pedagógicos do NTE 17 partícipes da pesquisa? Como podemos anunciá-los, considerando as questões éticas já explicitadas? Estes questionamentos são importantes para que, neste estudo de caso, não se tomem friamente as vozes dos Coordenadores Pedagógicos

investigados, por conseguinte, sob óticas que não são as deles. Pois, como diz o Paulo Freire no livro **Pedagogia da Autonomia**:

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele (Freire, 1996, p.128)

Logo, como a pesquisa também conversa com essa fala, precisou-se estabelecer uma relação democrática, onde os participantes tiveram espaço para falar e escutar através dos instrumentos empregados, cabendo ao investigador fazer uso da rigorosidade e amorosidade, ao invés de participar com posicionamentos polêmicos e críticos. Nesta situação, a inspiração em Freire tornou/torna os estudos sérios, legítimos e acolhedores das diversas vozes manifestadas.

Para respeitar e manter o sigilo em relação aos partícipes da pesquisa, bem como, um melhor entendimento acerca da participação deles, optou-se por associar os Coordenadores Pedagógicos aos **pseudônimos**, inspirados por nomes populares dos **Cactos**, já que a pesquisa ocorreu no Semiárido Nordeste II, do estado da Bahia, cujo clima é semiárido e o Bioma predominante é a Caatinga, constituída, por exemplo, por cactáceas<sup>38</sup>.

Destaca-se que, para situar melhor os interessados na pesquisa e considerando o exposto anteriormente Quadro 7 — Sujeitos participantes da pesquisa e os contextos representativos, propõe-se no Quadro 11, uma correspondência entre os investigados e às escolas nas quais os Coordenadores Pedagógicos atuam, sendo as instituições escolares, identificadas por letra do alfabeto.

A seguir, o **Quadro 11 — Pseudônimos dos sujeitos participantes da pesquisa**, para anunciar como os CPs foram nomeados, preservando-os e possibilitando que eticamente os dados e as informações sobre o seu perfil, o percurso formativo e as suas vozes tornassem constituintes do *corpus* da investigação.

---

<sup>38</sup> Cactaceae é uma família botânica de arbustos, árvores, ervas, lianas e subarbustos representada pelos cactos ou cactus. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Cactaceae>. Acesso em: 30 de abr. 2023.

Quadro 11 — Pseudônimos dos sujeitos participantes da pesquisa

<b>Escola</b>	<b>Pseudônimos dos CPs</b>
Escola A - Ensino Médio	Cacto Cérebro
Escola B - Ensino Médio	Cacto Chapéu de Bispo
Escola C - Ensino Médio	Cacto Coral
Escola D - Ensino Médio	Flor de Maio
Escola E - Ensino Médio	Cacto Mandacaru
Escola F - Ensino Médio	Cacto Sianinha
Escola G - Ensino Médio	Cacto Samambaia
Escola H - Ensino Médio	Cacto Palma
Escola I - Ensino Médio	Cacto Orquídea

Fonte: De autoria própria (2023).

Logo, podemos anunciá-los como: Cacto Cérebro, homem com 32 (trinta e dois) anos de idade; Cacto Chapéu de Bispo, homem com 46 (quarenta e seis) anos de idade; Cacto Coral, mulher com 37 (trinta e sete) anos de idade; Flor de Maio, mulher com 45 (quarenta e cinco) de idade; Cacto Mandacaru, mulher com 30 (trinta) anos de idade; Cacto Sianinha, mulher com 43 (quarenta e três) anos de idade; Cacto Samambaia, mulher com 42 (quarenta e dois) anos de idade; Cacto Palma, mulher, cuja idade é de 38 (trinta e oito) anos e Cacto Orquídea que possui 52 (cinquenta e dois) anos de idade. Esclarece-se que as informações acerca do último Cacto foram obtidas via outras consultas, a saber, quando da realização do Grupo Focal, pois os dados não constam na base do questionário.

Esses Cactos personificados representam os profissionais que atuam nas escolas, confrontados com as exigências sociais e educacionais cada vez mais complexas, em face de situações diversas que ocorrem nas escolas nas quais precisam de ajuda: público heterogêneo, problemas sociais, etc. Ao mesmo tempo representam as pessoas que trabalham na educação, especialmente, à pública, que convivem mais com outros profissionais, do que com seus familiares, elas possuem vivências, sonhos, problemas, etc. Nesses ambientes, nas relações estabelecidas constituem suas trajetórias de vida, enriquecendo-as através dos seus múltiplos saberes e das suas fragilidades e lacunas, já que a vida não é sinônimo de

perfeição. É interessante a concessão deste espaço de partilha, tendo em vista às trocas de experiências que podem se efetivar/se efetivam.

### **6.1.1 Sujeitos da pesquisa: identificação dos coordenadores pedagógicos**

Em respeito a abordagem qualitativa que fundamenta esta investigação, as análises e interpretações dos dados e das informações foram construídas a partir das percepções (re)colhidas junto aos Coordenadores Pedagógicos do Ensino Médio, lotados em escolas pertencentes ao Núcleo Territorial de Educação - NTE17, em interlocução com os referenciais teóricos que as sustentam-na, a saber, defendidos por Freire, Nóvoa, Imbernón, Nunes, Almeida e Tardif.

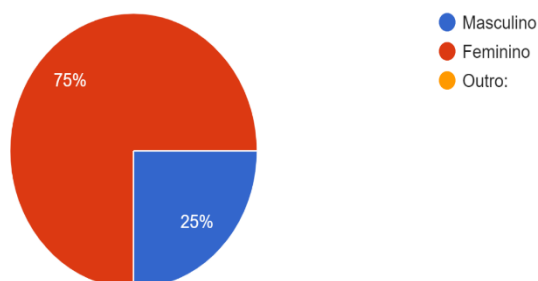
Nesse sentido, desde já, inteiro-lhe que os dados obtidos nas questões fechadas por meio de perguntas de múltipla escolha do instrumento de pesquisa — **questionário** — tiveram o único propósito de construir, mesmo que sucintamente, o perfil dos Coordenadores Pedagógicos, especialmente no que diz respeito ao gênero, ao nível de formação, ao tempo de docência na rede estadual de ensino, à carga horária semanal exercida. Por sua vez, esses dados foram tratados e traduzidos em gráficos, para melhor análise e reflexão na dimensão dados gerais de identificação, considerando os **8 (oito) CPs** que responderam ao **questionário**. Evidencia-se que quando da análise das informações/dados obtidos por meio da aplicação das questões mistas constantes no questionário, serão considerados apenas os respondentes: 2 (dois) Coordenadores Pedagógicos e 6 (seis) Coordenadoras Pedagógicas. As colaborações da outra investigada será contemplada quando da análise das informações obtidas no grupo focal, contemplando o total de 9 (nove) participantes da pesquisa.

Representada pelo universo feminino, com 75% (setenta e cinco por cento), a coordenação pedagógica é ocupada por mulheres. Essa informação, permite afirmar o protagonismo da mulher no cargo de Coordenador Pedagógico, considerando os participantes da pesquisa, conforme **Gráfico 1 — Perfil da amostra: gênero dos CPs**, a seguir:

### Gráfico 1 — Perfil da amostra de gênero dos CPs

Qual o seu gênero?

8 respostas



Fonte: De autoria própria (2023).

Ou seja, dos 8 (oito) participantes da pesquisa, 6 (seis) são do sexo feminino e 2 (dois) masculino.

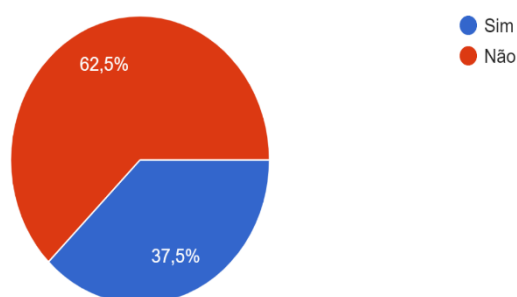
Constata-se, no que tange a idade dos Coordenadores Pedagógico, a faixa etária varia entre 30 (trinta) a 46 (quarenta e seis) anos. Interessante perceber que os mesmos são adultos no exercício da do cargo, cujas possibilidades de atuação podem perdurar por mais anos vindouros.

No tocante à atuação no Magistério, nota-se que os ocupantes do cargo de Coordenador Pedagógico, trazem experiências além daquelas exercidas na Coordenação Pedagógica, cujos saberes ampliam as leituras acerca das atribuições e articulações com os integrantes da escola. Verifica-se **Gráfico 2 — Perfil da amostra: atuação nos cargos do Magistério**, a seguir:

### Gráfico 2 — Perfil da amostra: atuação nos cargos do Magistério

Você acumula o cargo de Coordenador Pedagógico com de Professor?

8 respostas



Fonte: De autoria própria (2023).

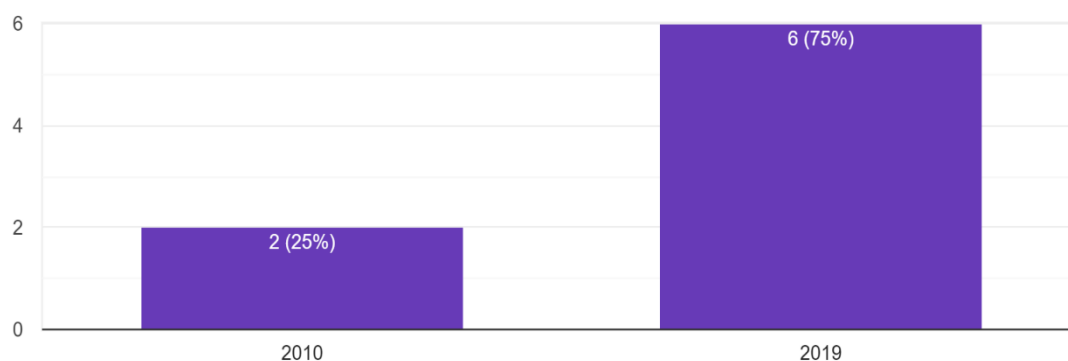
No gráfico acima, nota-se que dos 8 (oito) Coordenadores Pedagógicos, 3 (três) CPs acumulam o cargo de Coordenador Pedagógico com o de Professor, correlacionando percentualmente, 37,5% (trinta e sete vírgula cinco por cento) afirmam acumular os dois cargos (professor e CP) e apenas 62,5% (sessenta e dois vírgula cinco por cento) dizem atuar apenas como CP. Considerando as informações obtidas, também é possível afirmar, que entre esses, há 1 (um) homem e 2 (duas) mulheres.

Com relação ao tempo de atuação na rede estadual de ensino, considerando o ingresso no cargo de Coordenador Pedagógico dos investigados, a concentração está em CPs com ingresso em 2019, pois dos 8 (oito) CPs, 75% (setenta e cinco por cento) ingressaram no cargo no citado ano, enquanto 25% (vinte e cinco por cento), ou seja, 2 (dois) ingressaram no ano de 2010. Observa-se o **Gráfico 3 — Perfil da amostra: tempo de atuação no Cargo de Coordenador Pedagógico:**

**Gráfico 3 — Perfil da amostra: tempo de atuação no Cargo de Coordenador Pedagógico**

Em qual ano ingressou no cargo de Coordenador Pedagógico na rede estadual de Ensino?

8 respostas



Fonte: De autoria própria (2023).

Ou seja, conforme gráfico acima, o tempo de atuação no cargo varia de 4 (quatro) a 13 (treze) anos. Esses dados são significativos para a pesquisa, especialmente quando trato da compreensão das atribuições, tendo em vista que esses Coordenadores Pedagógicos passaram por momentos diferentes no que tange às discussões e os processos implementação de políticas públicas relacionadas ao Ensino Médio.

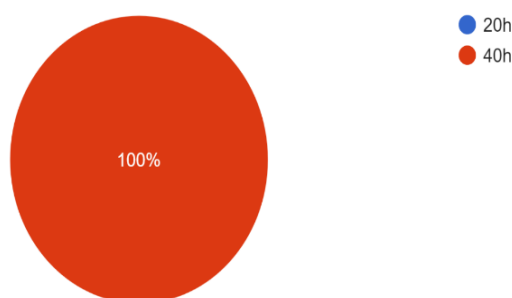


Destaca-se que o tempo no cargo também está associado às experiências diversas constituídas durante o período, que vão desde aos processos de formação de professor, implementação da proposta pedagógica e curricular, atendimento aos estudantes e familiares, organização e apoio aos conselhos escolares e de classe e outras.

Quanto à carga horária semanal de trabalho no cargo de Coordenador Pedagógico, verifica-se que 100% (cem por cento) dos Coordenadores Pedagógicos do contexto investigado, atuam 40 (quarenta) horas semanais. Observa-se **Gráfico 4 — Perfil da amostra: carga horária semanal do CP:**

**Gráfico 4 — Perfil da amostra: carga horária semanal do CP**

Qual a sua carga horária no cargo de Coordenador Pedagógico?  
8 respostas

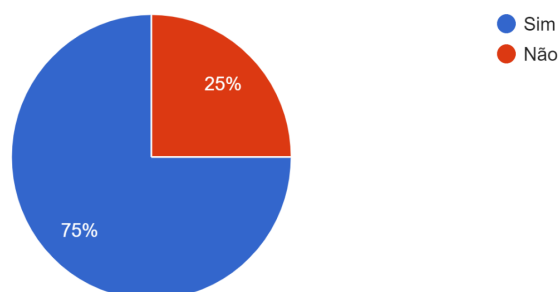


Fonte: De autoria própria (2023).

Dos 08 (oito) participantes da pesquisa, 06 (seis) atuam em escolas integrantes do grupo de escola-piloto do Novo Ensino Médio da rede pública estadual de ensino, composto de 565 (quinhentos e sessenta e cinco) desde 2019, quando iniciou a elaboração das Propostas de Flexibilização Curricular. Ou seja, apenas 2 (dois) CPs passaram até contato mais direto com a proposta do Novo Ensino Médio entre os anos de 2022/2023. Verifica-se **Gráfico 5 — Perfil da amostra: atuação em escola-piloto do Novo Ensino Médio** exposto a seguir:

### Gráfico 5 — Perfil da amostra de atuação em escola-piloto do Novo Ensino Médio

A escola na qual trabalha integra o grupo de escola-piloto do Novo Ensino Médio?  
8 respostas

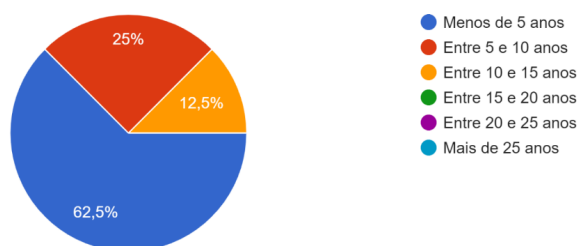


Fonte: De autoria própria (2023).

Ao referir-se ao tempo de atuação desses Coordenadores Pedagógicos na escola em que exerce seu cargo, quando do momento da pesquisa, é possível observar que se situa na escala entre menos de 5 (cinco) a 15 (quinze) anos, sendo: 62,5% (setenta e dois vírgula cinco por cento) atua na escola há menos de 5 (cinco) anos; 25% (vinte e cinco por cento) atua na escola entre 5 (cinco) e 10 (dez) anos e 12,5% (doze vírgula cinco por cento) atua na escola entre 10 (dez) e 15 (quinze) anos. Percebe-se, que a lotação do Coordenador Pedagógico evita a remoção, inclusive as que possam ganhar conotações de interesse político-partidário, contribuindo para o espírito de pertencimento à escola e a estabilidade no exercício das atribuições junto aos integrantes da comunidade educativa. Verifica-se, portanto, no **Gráfico 6 — Perfil da amostra: tempo de atuação na Escola de Ensino Médio**.

### Gráfico 6 — Perfil da amostra: tempo de atuação na Escola de Ensino Médio

Há quanto tempo você atua nesta escola?  
8 respostas



Fonte: De autoria própria (2023).

Cientes dos aspectos acima referente ao perfil dos sujeitos pesquisados, sigamos para outra dimensão, que trata dos aspectos formativos da carreira do Coordenador Pedagógico, considerando o contexto pesquisado.

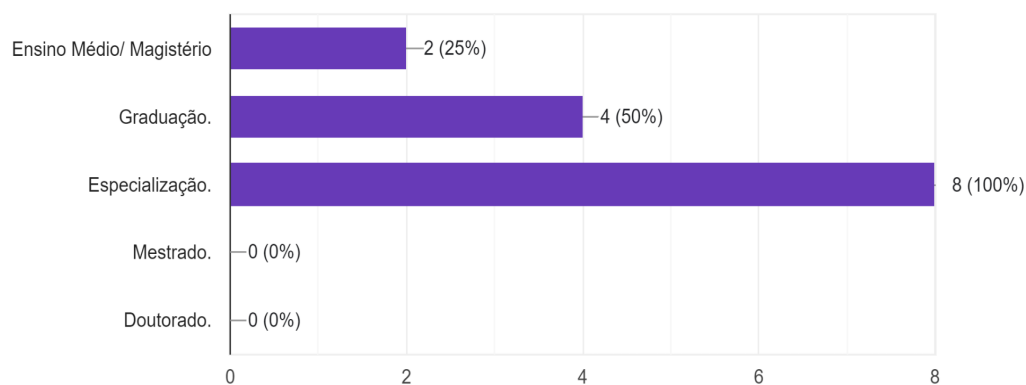
### 6.1.2 Sujeitos da pesquisa: aspectos formativos da carreira do magistério

As informações sobre a formação acadêmica dos Coordenadores Pedagógicos demonstraram que todos os 8 (oito) participantes possuem Pedagogia, já que é uma exigência para pleitear e ingressar no cargo na rede pública estadual de ensino da Bahia. Destaca-se que desses: 25% (vinte e cinco por cento) cursaram o Ensino Médio — Curso de Magistério; 100% (cem por cento) apresentam curso de Pós-graduação — Especialização na área de educação. Pede-se a verificação do **Gráfico 7 — Perfil da amostra: formação dos CPs.**

Gráfico 7 — Perfil da amostra: formação dos CPs

Assinale as formações que possui.

8 respostas



Fonte: De autoria própria (2023).

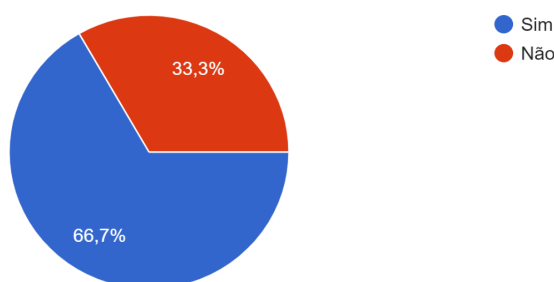
Esclarece-se, como complementaridade das informações, que quanto ao Curso de Especialização, 4 (quatro) CPs, possuem formação específica voltada para a Coordenação Pedagógica, 3 (três) possuem em Psicopedagogia, 1 (uma) Coordenadora Pedagógica possui Especialização em Tutoria em Educação a Distância e 1 (uma) outra possui Especialização em Avaliação Educacional.

Até o momento da aplicação do questionário, não há Coordenador Pedagógico com Mestrado nem o Doutorado. Evidenciando, que há poucas possibilidades de acesso a estes cursos na região, especialmente, no nosso Território de Identidade Semiárido Nordeste II.

Neste Estudo de Caso, apenas 4 (quatro) CPs possuem mais de uma graduação/licenciatura, ou seja, possuem a formação em Pedagogia e mais outra, por exemplo, Licenciaturas em Artes Visuais, História, Letras e Física, escolhas justificadas pelo interesse e identificação na/com área de conhecimento. Consta no **Gráfico 8 — Perfil da amostra: formação em segunda licenciatura ou complementação pedagógica dos CPs:**

Gráfico 8 — Perfil da amostra: formação em segunda licenciatura/complementação pedagógica dos CPs

Você possui uma segunda licenciatura ou complementação pedagógica?  
6 respostas



Fonte: De autoria própria (2023).

Pode-se dizer que nesta dimensão os aspectos formativos da carreira do magistério dos Coordenadores Pedagógicos contemplam, a saber, a formação inicial e outras formações relacionadas ao avanço vertical na carreira, quer dizer, mudança de nível por titulação em cursos acadêmicos.

### **6.1.3 Em síntese: o perfil e o percurso formativo da carreira dos coordenadores pedagógicos deste estudo de caso**

Em síntese, para um entendimento acerca dos participantes, retomamos o **Quadro 10** — Pseudônimos dos sujeitos participantes da pesquisa, que fez uma correlação da identificação dos Coordenadores Pedagógicos aos pseudônimos,

inspirados por nomes populares dos Cactos, os quais foram pensados a partir da respectiva função dos participantes, associando-os ao contexto da pesquisa. Com brevidade, expõe-se uma descrição a respeito dos sujeitos da pesquisa, uma vez que os instrumentos utilizados permitiram o contato com os dados e as informações acerca dos CPs, bem como, às escutas de suas vozes, enquanto elementos constituintes do *corpus* da investigação.

Resumidamente, os Coordenadores Pedagógicos possuem formação em Pedagogia e cursos de Pós-graduação de Especialistas, há uma predominância de mulheres ocupantes do cargo, a faixa etária compreende, aproximadamente, entre 30 (trinta) a 52 (cinquenta e dois) anos de idade. A carga horária exercida é de 40 (quarenta) horas semanais, nas escolas estaduais de Ensino Médio e o tempo de serviço compreende o período entre menos de 5 anos a 15 anos. Por fim, pessoas profissionais — seres humanos.

## 6.2 ASPECTOS DA FORMAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO PERCURSO DA VIDA PROFISSIONAL

Precipuamente, nesta escrita dialogamos com os resultados obtidos, colhidos mediante o uso de questões mistas constantes do questionário aplicado junto aos CPs. Enfatiza-se, mais uma vez, que apenas 8 (oito) dos 9 (nove) participantes, responderam o questionário disponibilizado. Focou-se em assuntos referentes à formação continuada, compreendendo: a participação dos Coordenadores Pedagógicos; a oferta de cursos e apoio da Secretaria de Educação do Estado da Bahia; a relevância da oferta e as dificuldades para participar dessas formações; as pautas desses encontros formativos; a pertinência dos saberes e a diferenciação entre as formações continuada e a permanente, tendo em vista os objetivos da pesquisa.

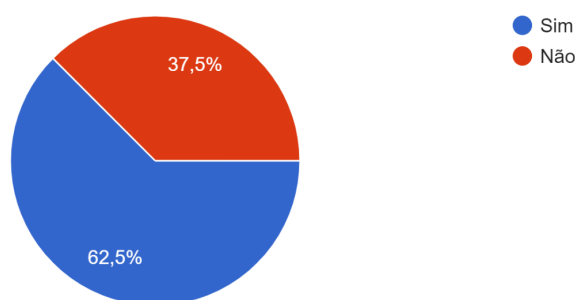
### 6.2.1 Participação em cursos e apoio concedido pela secretaria de educação

A formação dos Coordenadores Pedagógicos deve ser apoiada pelas Secretarias de Educação por intermédio de seus planos de carreira em prol dos avanços possíveis, nesta situação, considera-se o avanço horizontal previsto na

legislação em vigor que coaduna com o tempo de serviço, bem como as vantagens, que podem ser adquiridos mediante aprimoramento profissional. Para este grupo de CPs investigados, o plano de carreira fomenta a formação continuada, basta verificar que 62% (sessenta e dois por cento) afirmam positivamente que há estímulo à formação continuada prevista em plano de carreira, enquanto 37,5% (trinta e sete vírgula cinco por cento) dizem que não há este estímulo para o servidor do Magistério estatutário. Nota-se o que pontua o **Gráfico 9 — Perfil da amostra: estímulo do plano de carreira a formação continuada do CPs.**

Gráfico 9 — Perfil da amostra: estímulo do plano de carreira a formação continuada do CPs

O plano de carreira estimula a formação continuada do coordenador pedagógico?  
8 respostas



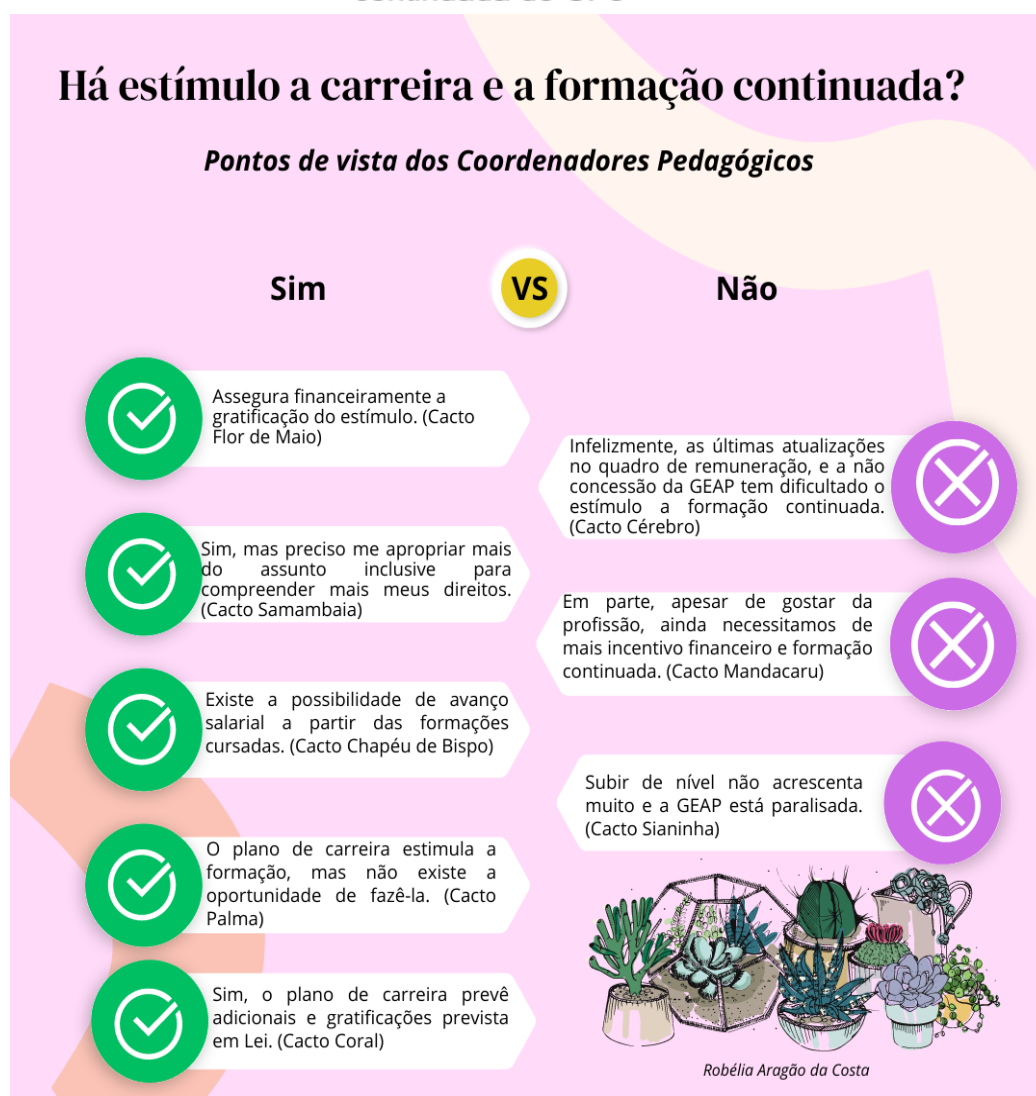
Fonte: De autoria própria (2023).

Os participantes expuseram as justificativas para as suas respostas “sim” — 5 (cinco) CPs ou “não” — 3 (três) CPs, a partir de suas experiências e de seus percursos profissionais na rede estadual de ensino da Bahia, relacionando-os ao previsto na legislação em vigor, bem como aos procedimentos adotados pela SEC-BA para o (in)deferimento das vantagens aos servidores.

Frisa-se associando estes dados aos do tempo de serviço, que os CPs não se encontram mais em estágios probatórios, eles podem apresentar requerimentos para a obtenção de benefícios que estimulem a carreira profissional e a formação continuada deles, respeitando os requisitos e interstícios estabelecidos em aportes legais. Isso é importante porque além de favorecer o CP com subsídios remuneratórios para fins de melhoria da qualidade de vida, impulsiona o olhar valorativo da sua atuação.

A seguir, a sistematização das vozes dos participantes, que explicitaram as justificativas para as suas respostas no tocante à questão “o plano de carreira estimula a formação continuada do Coordenador Pedagógico?”. Elas estão presentes didaticamente na **Figura 8** — Explicações de justificativa sobre o estímulo à carreira e a formação continuada do CPs, visando facilitar a compreensão dos interessados acerca dos pontos de vista desses profissionais, certamente, induzidos pelos posicionamentos da SEC, neste cenário atual.

Figura 8 — Explicações de justificativa sobre o estímulo à carreira e a formação continuada do CPs



Fonte: De autoria própria (2023).

Neste quesito, o apoio aqui evidenciado pelos investigados, relaciona-se aos avanços na carreira do CP, tanto o horizontal quanto o vertical. Faz-se referência ao

Estatuto do Magistério, por se tratar da gratificação privativa da carreira do Magistério Público Estadual do Ensino, quando o servidor apresenta cursos de atualização, aperfeiçoamento ou pós-graduação, com aproveitamento e conclusão.

Não foram abordados neste tópico pelos CPs, o apoio no que tange a logística (locomoção, alimentação e hospedagem) para a participação dos encontros, tampouco no que se refere à liberação de recursos para fins de pagamentos de possíveis mensalidades de cursos.

Esse aspecto chama atenção, pois é notório que os CPs já conseguem diferenciar as possibilidades de apoio para valorização do magistério, que vai além desses pontos citados, já que há direitos que devem ser respeitados para a melhoria do cômputo da remuneração ao longo da carreira. Ou seja, respeito aos vencimentos iniciais e aos elementos que compõem a remuneração a fim de que haja a concessão da vantagem pecuniária durante a sua evolução na carreira, respeitados os percentuais previstos em aportes legais.

Ao se referir a gratificação, os CPs fazem alusão à gratificação de Estímulo ao Aperfeiçoamento Profissional. Ressalta-se que, segundo a SEC-BA (2023), a Gratificação de Estímulo ao Aperfeiçoamento Profissional e à Melhoria do Ensino (GEAPME) para os professores e coordenadores pedagógicos, integrantes do quadro do magistério público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia, está condicionada à qualificação profissional e à melhoria do desempenho escolar, observados requisitos e critérios estabelecidos em normativas legais e no decreto específico do Executivo.

Entretanto, ainda que exista o Estatuto do Magistério, as leis e outros dispositivos de atualização, às críticas feitas ao governo/a SEC é que eles se apegam a referência aos vencimentos iniciais baseado no piso nacional de professores a fim de dizer que há valorização, mas desconsideram os avanços na carreira em melhores percentuais para os coordenadores já efetivos/pensionistas, os quais findam com suas remunerações defasadas; e, após o Decreto nº 22.047, de 17 de maio de 2023, corre-se o risco de outros impactos na carreira, se não houver uma política pública educacional voltada para apoiar às escolas no que tange a evolução dos indicadores educacionais. Segundo o Decreto nº 22.047/2023, a melhoria do desempenho escolar será aferida com base no alcance da meta anual de desempenho (indicadores de permanência e sucesso escolar) fixada para a

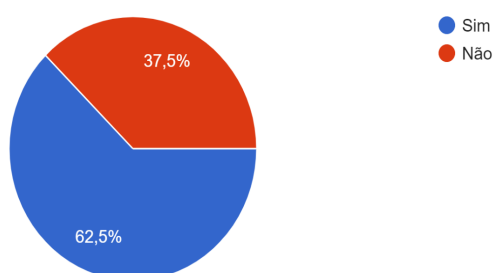


unidade escolar de lotação do Professor ou do Coordenador Pedagógico, por ato da Secretária da Educação.

No que se refere ao questionamento se a Secretaria de Educação do Estado da Bahia tem oferecido cursos de aperfeiçoamento voltados para o Coordenador Pedagógico, considerando o ingresso e atuação no cargo, 62,5% (sessenta e dois vírgula cinco por cento) disseram que “Sim” e 37,5% (trinta e sete vírgula cinco por cento) disseram que “Não”. Esses percentuais correspondem a 5 (cinco) e 3 (três) CPs. Observa-se o que traz o **Gráfico 10 — Perfil da amostra: oferta de cursos de aperfeiçoamento para os CPs**:

Gráfico 10 — Perfil da amostra: oferta de cursos de aperfeiçoamento para os CPs

A Secretaria de Educação do Estado da Bahia tem ofertado cursos de aperfeiçoamento voltados para o Coordenador Pedagógico, considerando o seu ingresso no cargo?  
8 respostas



Fonte: De autoria própria (2023).

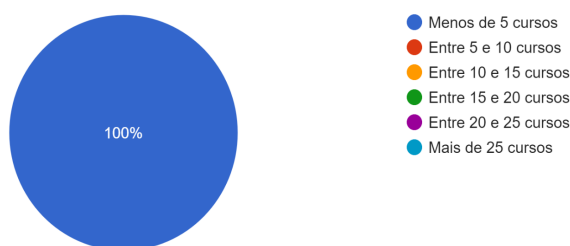
Ou seja, 5 (cinco) CPs consideram que há oferta de cursos que subsidiam a sua prática no exercício profissional na comunidade educativa em que atuam, enquanto 3 (três) dizem que não há essa oferta. Percebe-se que mesmo assim não há uma associação da oferta do curso de aperfeiçoamento com as demandas da escola e o tempo de atuação no cargo, já que aqueles que possuem mais experiências na função, afirmam que não há esse tipo de oferta. Demonstram-se lacunas nessa oferta ao logo dos anos, o que deixa fragilizada a atuação do Coordenador Pedagógico perante às demandas escolares.

Seguidamente, ao responderem ao questionamento — De quantos cursos destinados ao Coordenador Pedagógico, promovido pela SEC-BA, você participou? Observa-se que 100% (cem por cento), ou seja, 8 (oito) dos investigados, respondentes do questionário, participaram de menos de 5 (cinco) cursos disponibilizados gratuitamente pelo órgão. Sublinha-se que quando da oferta dos

cursos há a divulgação para toda a rede estadual de ensino por meio de vários canais de informação, inclusive os oficiais/institucionais, para alcançar aos profissionais do Magistério. Percebe-se o que traz o **Gráfico 11 — Perfil da amostra: cursos destinados ao CP, promovido pela SEC:**

Gráfico 11 — Perfil da amostra: cursos destinados ao CP, promovido pela SEC

De quantos cursos destinados ao Coordenador Pedagógico promovido pela SEC – BA você participou?  
8 respostas

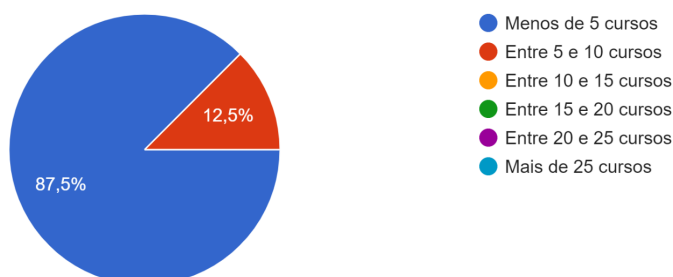


Fonte: De autoria própria (2023).

Já no que se refere aos dados sobre à participação em cursos destinados ao CP que participaram pelas próprias iniciativas, nota-se que 87,5% (oitenta e sete vírgula cinco por cento) se dispuseram a participar de menos 5 (cinco) cursos, enquanto 12,5% (doze vírgula cinco por cento) tiveram a iniciativa de participar de entre 5 (cinco) a 10 (dez) cursos. Ou seja, esses percentuais respectivamente correspondem a 7 (sete) CPs e a 1(um) CP. Leia-se o que traz o **Gráfico 12 — Perfil da amostra: participação de cursos destinados ao CP por iniciativa própria:**

Gráfico 12 — Perfil da amostra: participação de cursos destinados ao CP por iniciativa própria

De quantos cursos destinados ao Coordenador Pedagógico, você participou pela própria iniciativa?  
8 respostas



Fonte: De autoria própria (2023).

## 6.2.2 Subsídios formativos e as contribuições para o exercício do cargo

Os processos formativos no âmbito da educação precisam fazer sentidos para àqueles que participam, que vão além do aprender a ensinar. Esses dialogam com as diversas etapas e diferentes dimensões da vida profissional do Coordenador Pedagógico, associando-os aos contextos de trabalho.

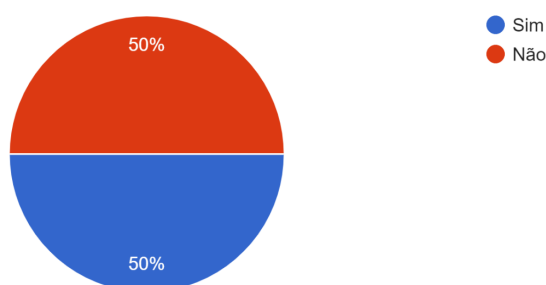
Ademais, esses processos formativos continuados/contínuos são importantes por contemplar os conhecimentos profissionais do CP, seus fundamentos, suas produções e análises diante da complexidade e diversidade das situações que ocorrem nas instituições escolares nas quais atuam.

Para os 50% (cinquenta por cento) dos Coordenadores Pedagógicos respondentes do questionário, a Formação Continuada tem subsidiado o CP que atua no Ensino Médio no exercício do seu cargo na escola, enquanto os outros 50% (cinquenta por cento) afirmaram que não subsidiam. Ou seja, 4 (quatro) CPs responderam “Sim”, outros 4 (quatro) responderam “Não”. Leia-se o que traz o **Gráfico 13 — Perfil da amostra: subsídios da Formação Continuada para o exercício do cargo de CP:**

Gráfico 13 — Perfil da amostra: subsídios da Formação Continuada para o exercício do cargo de CP

A Formação Continuada tem subsidiado o Coordenador Pedagógico que atua no Ensino Médio no exercício do seu cargo na escola?

8 respostas



Fonte: De autoria própria (2023).

A interpretação e a construção do perfil dos CPs possibilitaram uma melhor compreensão dos sujeitos de investigação desta pesquisa, instigando a adentrar no universo das narrativas, originadas das questões abertas para justificar as respostas

dadas, incluindo os subsídios e as contribuições da formação continuada para o exercício do cargo de CP na escola.

As justificativas foram organizadas no **Quadro 12 — Dimensão e contribuições da formação continuada**:

Quadro 12 — Dimensão e contribuições da formação continuada

<b>Dimensão (Formação Continuada)</b>	<b>Contribuições da formação continuada para o CP exercer o seu cargo na escola</b>
Pedagógica	<p>“Tem poucas formações existentes, dimensão pedagógica” (Cacto Flor de Maio, 2023).</p> <p>“Pedagógica e formação continuada”(Cacto Samambaia, 2023).</p>
Formadora	<p>“Sim, na dimensão formadora” (Cacto Mandacaru).</p> <p>“Elas nos ajudam a construir e aprimorar conhecimentos básicos necessários à atuação profissional, assim como nos atualiza sobre as novas legislações e parâmetros da educação” (Cacto Sianinha, 2023).</p>
Ações Cotidianas	<p>“Apesar das formações ofertadas pela rede terem tido um bom referencial teórico, oportunizar boas trocas entre os pares, sinto falta de formações que dialoguem e auxiliem na prática do trabalho cotidiano” (Cacto Cérebro, 2023).</p> <p>“Na atuação cotidiana” (Cacto Coral, 2023).</p>

Fonte: De autoria própria (2023).

Sob a ótica dos Coordenadores Pedagógicos, as **contribuições da formação continuada para o exercício do cargo de CP numa escola**, foram organizadas em 3 (três) dimensões das contribuições da formação continuada: pedagógica, formadora e ações cotidianas.

A dimensão Pedagógica refere-se às práxis educativa, ações intencionais, reflexivas e propulsoras de transformações da teoria-prática, aproximando-se dessa fala do **Cacto Chapéu de Bispo** (2023), “Melhora o processo e facilita a compreensão de temas ligados ao público atendido”.

A dimensão Formadora relaciona-se com os processos formativos do próprio Coordenador Pedagógico, cuja intenção é o aprimoramento profissional no que tange aos seus eixos de atuação, dentre esses a formação de professor, tendo em

vista as atribuições previstas para o cargo. Verifica-se o quanto essa se faz presente na fala de **Cacto Sianinha** (2023), quando questionada sobre o quanto os momentos formativos podem ressignificar a atuação na escola: “Sim. Auxiliando na formação dos professores que atuam diretamente com o alunado. E em ações coletivas que promovam a autonomia do educando em seu processo educacional” (Cacto Sianinha, 2023).

Considerando as duas dimensões acima, a respeito da importância da formação para fins de melhoria da atuação do CP, essa fala de **Cacto Coral** (2023) é pertinente: “São conhecimentos básicos que o coordenador precisa possuir para colaborar na formação continuada dos professores na busca de melhorar as práticas pedagógicas que visam aprimorar o processo de ensino e aprendizagem” (Cacto Coral, 2023).

Por fim, a dimensão intitulada de Ações Cotidianas: são aquelas ações que integram o conjunto de atribuições do CP em sintonia com o currículo escolar da instituição em que atua e as suas demandas, envolvendo os sujeitos integrantes da comunidade educativa e embasadas naquilo nos aspectos sociais, culturais, filosóficos, etc. Para tanto, vale observar como essa dialoga com a fala de **Cacto Mandacaru** sobre a relevância da formação: “Nos subsidiam nas práticas cotidianas, visto que, a formação continuada e em serviço é o que mais nos auxilia no ofício diário” (Cacto Mandacaru, 2023).

Pode-se dizer que as falas acima, distribuídas nas três dimensões, coadunam com os olhares de Nóvoa (2009, p.14) afirma que:

A formação de professores ganharia muito se conseguissem se organizar, preferentemente, em torno de situações concretas, de insucesso escolar, de problemas escolares ou de programas de ação educativa. E se inspirasse junto dos futuros professores a mesma obstinação e persistência que os médicos revelam na procura das melhores soluções para cada caso.

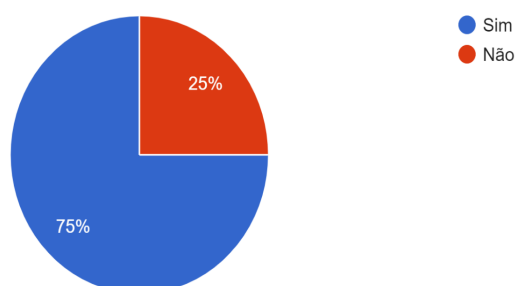
Essas considerações reforçam o quanto às formações devem articular-se com os contextos de trabalho e os perfis profissionais, de modo a instigar o fortalecimento de processos formativos dos CPs, e destes juntos aos professores, pautados em informações reais e elementos fundantes.

Questionados se sentem dificuldades para participar das Formações Contínuas oferecidas, 75% (setenta e cinco por cento) afirmam que “Sim”, enquanto 25% (vinte e cinco por cento) afirmam que “Não”. Consulta-se o que traz o

## Gráfico 14 — Perfil da amostra: dificuldades para a participação da Formação Continuada.

Gráfico 14 — Perfil da amostra: dificuldades para a participação da Formação Continuada

Você sente dificuldades para participar das Formações Continuidas que são oferecidas?  
8 respostas



Fonte: De autoria própria (2023).

Essas dificuldades elencadas permitem que não sejam naturalizadas e esquecidas. Expõe-se a seguir as dificuldades sob a ótica dos CPs, no **Quadro 13 — Tipos de dificuldades e suas descrições para a participação das formações continuadas:**

Quadro 13 — Tipos de dificuldades e suas descrições para a participação das formações continuadas

(continua)

Tipos de dificuldade	Descrição das dificuldades (2023)
Logística	<p>“Deslocamento, muitas demandas na escola” (Cacto Flor de Maio, 2023).</p> <p>“Logística de deslocamento, etc” (Cacto Samambaia, 2023).</p> <p>“Por residir numa cidade distantes dos espaços onde são ofertadas as formações presenciais, e não ter apoio financeiro condizente com minhas dificuldades de deslocamento” (Cacto Cérebro, 2023)</p> <p>“A dificuldade se resume ao deslocamento, pois resido na zona rural” (Cacto Mandacaru, 2023).</p>

(conclusão)

Tempo	<p>“Falta de reserva técnica da carga horária destinada para essa finalidade” (Cacto Coral, 2023).</p> <p>“Falta de tempo reservado, dentro da carga horária de atuação profissional, para estudo e aprimoramento profissional” (Cacto Sianinha, 2023).</p> <p>“As demandas da secretaria impedem que eu seja uma aluna como gostaria ser na formação continuada. A rotina da escola não permite que me organizei para essa formação continuada” (Cacto Palma, 2023).</p>
-------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: De autoria própria (2023).

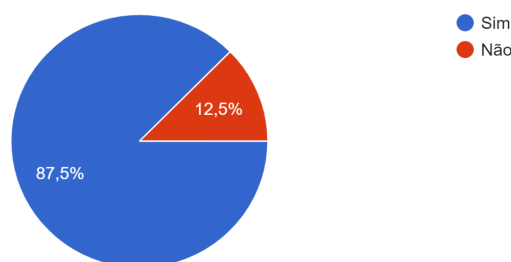
Ainda que haja as dificuldades de logística e tempo para os Coordenadores Pedagógicos participarem das formações, essas são importantes, pois podem abordar pautas que correspondem às necessidades desses profissionais do Magistério.

Para tanto, fez-se necessário estabelecer uma relação entre o esperado e o ocorrido nestas formações das quais participaram ao longo do seu exercício no cargo. Quando interrogados se os temas abordados nas formações (ofertadas ou de iniciativa própria) dialogam com as demandas do Ensino Médio, 87,5% (oitenta e sete vírgula cinco por cento) dos CPs responderam que essas dialogam, mas 12,7% (doze vírgula sete por cento) informaram que não há diálogo entre os conteúdos da formação com as demandas da última etapa da Educação Básica. Consulta-se o que traz o **Gráfico 15 — Temas abordados na Formação Continuada**.

Gráfico 15 — Temas abordados na Formação Continuada

Os temas abordados nas formações (ofertadas ou de iniciativa própria) dialogam com as demandas do Ensino Médio?

8 respostas



Fonte: De autoria própria (2023).

Os investigados citaram alguns dos temas abordados na formação continuada das quais participaram, dentre esses: a) Tecnologias da Informação e Comunicação, Formação do Novo Ensino Médio; b) Projeto de vida, DCRB, BNCC, Protagonismo juvenil, etc. c) Avaliações de externas, planejamento, inclusão, etc. d) Avaliação; e) Projeto Político Pedagógico; Metodologias Ativas, História e cultura dos povos indígenas e africanos...; f) PNLD, Modalidades de Ensino, entre outros; g) Plano de ação; dupla gestora; SAEB, IDEB. Esses que também dialogam com as observações inicialmente apresentadas sobre as pautas do plano de formação no 4.2.

Mesmo que identificadas as fragilidades da programação das formações, os temas citados acima estabelecem diálogos com os seguintes elementos expostos na **Figura 9** — Temas abordados na formação do CP.

Figura 9 — Temas abordados na formação do CP



Fonte: De autoria própria (2023).

Para estes Coordenadores Pedagógicos, considerando as respostas concedidas no questionário, esses momentos formativos podem ressignificar a



atuação na escola, considerando as suas atribuições que contemplam desde a formação do professor ao contato com o estudante. Segundo o CP **Cacto Flor de Maio** (2023) “possibilitam momentos de estudos que respaldam a práxis pedagógica do coordenador”. Nesta perspectiva, percebe-se um olhar para uma formação onde a teoria e a prática dialoguem entre si e fortaleça a relação com os docentes.

O **Cacto Samambaia** (2023) respondeu o seguinte: “Sim, nos dá subsídios teóricos para embasarmos nossa atuação, nossa prática pedagógica e maior autonomia no desenvolvimento das ACs, discussões, etc.”

Observando-a e associando à resposta anterior, cabe trazer Imbernón (2006), porque ele aborda a formação baseada na reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc. num processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho.

O **Cacto Cérebro** (2023) afirma neste diálogo que os “Educadores precisam estar em constante formação, ainda mais para a coordenação que tem ampla função, precisando dialogar com os diversos sujeitos da comunidade escolar”. Enquanto isso, surge outra perspectiva, **Cacto Palma** (2023), destaca que:

Esses momentos formativos deveriam ressignificar a minha atuação, mas não ocorre isso. Isso não ocorre porque existe uma distância entre a proposta da formação e atuação profissional, distância entre a formação e a Realidade. Precisamos de aspectos de fundamentação teórica e aspectos práticos de rotina sobre Novo Ensino Médio e tudo mais. A formação continuada deve facilitar o nosso cotidiano para facilitar o cotidiano de professores e alunos. Propostas que viabilizem os possíveis entraves e não crias outros.

Sobre isso, destaca-se o quão importante aproximar as abordagens temáticas das formações aos contextos e vidas dos sujeitos envolvidos, já que Nóvoa (2009, p.14) diz:

[...] a importância de conceber a formação de professores num contexto de responsabilidade profissional, sugerindo uma atenção constante à necessidade de mudanças nas rotinas de trabalho, pessoais, colectivas ou organizacionais. A inovação é um elemento central do próprio processo de formação.

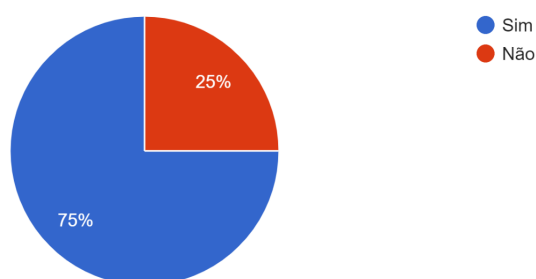
Dada a urgência de estudos a respeito do Novo Ensino Médio, visto que os Coordenadores Pedagógicos atuam em escola que oferta essa última etapa da

Educação Básica, assim como a pesquisa contempla a transição dos estudantes do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, foi questionado aos investigados: você já participou de Formações Continuidas voltadas para os estudos sobre o Novo Ensino Médio? Consulta-se o que traz o **Gráfico 16 — Formação Continuada voltada para o Ensino Médio**:

Gráfico 16 — Formação Continuada voltada para o Ensino Médio

Você já participou de Formações Continuidas voltadas para os estudos sobre o Novo Ensino Médio?

8 respostas



Fonte: De autoria própria (2023).

A respeito disso, 75% (setenta e cinco por cento) dos Coordenadores Pedagógicos respondentes do questionário responderam que participaram de formação voltada para o tema, enquanto 25% (vinte e cinco por cento) informaram que ainda não participaram de cursos sobre o Novo Ensino Médio. Esses percentuais equivalem, respectivamente, a 7 (sete) CPs e 1 (um) CP.

Segundo os investigados, a abordagem auxiliará o Coordenador Pedagógico no processo de construção colaborativa do projeto político pedagógico de escola de Ensino Médio. Por exemplo, a fala afirmativa de **Cacto Flor de Maio** (2023) diz que “a reformulação do PPP de forma colaborativa requer momentos de aprofundamento em estudos coletivos que respaldem legal e pedagogicamente as ações da escola.” Também há a fala fundante de **Cacto Samambaia** (2023) “todas as atividades são desenvolvidas de forma colaborativa e isto é um exercício para nossa ação pedagógica”, essa no que tange o quanto esse tipo de formação pode contribuir para o processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico.

Entretanto, há falas de **Cacto Cérebro** (2023) e de **Cacto Mandacaru** (2023) que, respectivamente, pontuam o quanto a formação da qual participaram, deram-lhes subsídios para a elaboração/implementação do Projeto Político

Pedagógico (PPP): “A formação para a implementação do novo ensino médio não foi suficiente para a construção do PPP” e “Sim, em partes, mas ainda precisamos de mais formação”.

Ressalta-se que numa dessas escutas foi possível perceber o quanto essa formação citada poderá alcançar os integrantes da escola, por meio das ações do CP, visando a construção do Projeto Político Pedagógico. O **Cacto Coral** (2023) argumenta: “Discutimos sobre as necessidades de releitura constante do PPP e a necessidade de envolvimento de toda a comunidade escolar.”

A qualidade da formação, certamente, afeta a escola e a sua proposta, ao ter como princípio a participação democrática, inclusive nos processos formativos mediados para/pelo CP para a construção do Projeto Político Pedagógico em atendimento aos aportes teóricos e legais do Novo Ensino Médio. Parafraseando Nunes (2021, p. 104, grifo meu) *o que diferencia uma suposta qualidade da escola hoje é o projeto, ético e pedagógico, de construir valores, de orientar para condutas apropriadas*, diante do mundo atual, inclusive, da tecnologia também abordada pelo Novo Ensino Médio.

Destaca-se a fala de **Cacto Sianinha**, representativa daqueles que não participaram da formação, cuja temática era o Novo Ensino Médio:

Senti por não participar, pois apesar de atuar na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), os conhecimentos sobre o Novo Ensino Médio me auxiliariam na adaptação do material didático que utilizamos, os da Base Nacional Comum Curricular que, aliás, são os mesmos do Novo Ensino Médio (Cacto Sianinha, 2023).

Esclarece-se que no rol dos investigados, houve a participação de CP que não atua numa escola-piloto do Novo Ensino Médio, por isso alguns desses não tiveram a oportunidade de participar de momentos formativos desde a etapa de elaboração do Plano de Flexibilização Curricular (PFC).

Considerando a última etapa da Educação Básica, independente da modalidade, a saber, Educação Profissional e Tecnológica (EPT), é importante que o Coordenador Pedagógico participe das formações para qualificar os seus estudos e processos aliados aos aspectos normativos, teóricos, metodológicos e avaliativos demandados pela proposta do Novo Ensino Médio e às questões problemáticas que o cercam.

### 6.3 ASPECTOS DA FORMAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO VOLTADOS PARA OS SABERES, A FORMAÇÃO E A TRANSIÇÃO DOS ESTUDANTES

Esta pesquisa evidencia o quanto devem existir formações para os Coordenadores Pedagógicos, que considerem os aspectos da sua identidade profissional e de suas atribuições nas redes de ensino e, conseqüentemente, nas unidades de ensino. E, de maneira contundente, a urgência em pensar em formação, objetivando o aprofundamento dos estudos voltados para os saberes dos CPs, que contemplem os aspectos do acolhimento no processo de transição dos estudantes.

Diante disso, os **saberes**, a **formação** e a **transição** integram este estudo, pois não há como falar de ampliação de saberes sem falar de formação, se quer compreender as fases estudantis dos estudantes, sem falar de transição/transições, as quais associadas a **afiliação universitária** proposta de Coulon (2008), diga-se aqui, **afiliação educacional**. Há questões a serem respondidas ao longo desta escrita, que nos estimulem a pensar e agir numa perspectiva contextual, envolvendo experiências singulares dos participantes.

Enfatiza-se, que esses elementos, ainda se constituem desafios para os pesquisadores, também para as políticas públicas.

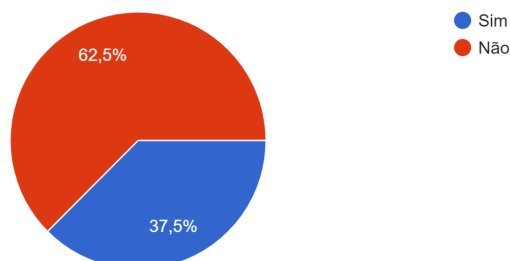
Portanto, no questionário, foi perguntado a cada investigado: você já participou de Formações Continuadas voltadas para os estudos sobre os Saberes que os Coordenadores Pedagógicos possuem ou devem possuir no que tange a transição dos estudantes do Ensino Fundamental para o Ensino Médio? Ou que tenha contemplado essa temática no programa do curso. Para os investigados, 62,5% (sessenta e dois vírgula cinco por cento) responderam que “não” ocorreu essa formação, enquanto 37,5 (trinta e sete vírgula cinco por cento) disseram que “sim”, existiram formações que fizeram essa abordagem temática. Isso corresponde, respectivamente, a 5 (cinco) e 3 (três) CPs.

Consulta-se o que traz de informações o **Gráfico 17 — Formação Continuada: os saberes dos CPs a transição dos estudantes**.

### Gráfico 17 — Formação Continuada: os saberes dos CPs e a transição dos estudantes

Você já participou de Formações Continuidas voltadas para os estudos sobre os Saberes que os Coordenadores Pedagógicos possuem ou devem po...templado essa temática no programa do curso.

8 respostas



Fonte: De autoria própria (2023).

Como já dito no 4.3, A formação permanente dos coordenadores pedagógicos e os saberes sobre o processo de transição dos estudantes, desta dissertação, os **saberes** dos CPs, aqui abordados, relacionam-se ao processo de **transição** dos estudantes em diálogos contextualizados com Tardif (2010) e André e Vieira (2010). Autores que, respectivamente, como já visto, tratam dos 6 (seis)  **fios condutores dos saberes** e apresentam os 6 (seis) **eixos**, ao analisar o relato da experiência de uma coordenadora pedagógica. Ambos, dialogam com às questões do *trabalho*, da **pluralidade/diversidade**, da **temporalidade**, das **experiências e fundamentos**, da **humanização dos seres humanos** e da **formação de professores**.

Os saberes voltados para a transição dos estudantes podem possibilitar uma significativa aproximação com o universo juvenil, pois segundo Corti e Souza (2012, p.33), “Refletir sobre a juventude é um passo importante para elaborar ações voltadas para moças e rapazes que se encontram nas salas de aulas nas escolas brasileiras”.

Em consideração ao exposto, perguntou-se por meio do questionário aos investigados se a abordagem correspondeu aos desafios referentes a esse processo de transição, as respostas obtidas revelam o seguinte:

“Não recorro de formação voltada ao momento de transição”, respondeu o **Cacto Flor de Maio** (2023), enquanto **Cacto Sianinha** (2023) diz que “Não foram suficientes”. Percebe-se que essas respostas demonstram a necessidade desse tipo de estudos formativos permanentes para melhor subsidiar o CP, a cada ano letivo,

no processo de acolhimento aos estudantes na transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio.

O **Cacto Coral** (2023) já respondeu à pergunta dessa forma: “Sim, nos ajudou no fortalecimento da formação de identidade e no delineamento do nosso campo de atuação dentro da escola.” Destaca-se que **Cacto Samambaia** (2023) pontou: “Em partes, sim, ainda sinto que existem lacunas latentes que precisam ser estudadas.”

Nota-se que a superficialidade e a ligeireza na abordagem desses saberes pela característica do formato da formação (formação continuada) e do tempo destinado aos estudos perante a urgência da ampliação dos conhecimentos e saberes dos Coordenadores Pedagógicos. Isso, em decorrência do currículo da sua formação inicial (Pedagogia) e das demandas atuais relacionadas às orientações e aportes legais para/da última etapa da Educação Básica.

Portanto, para contemplar esses estudos, é importante também a compreensão dos conceitos a respeito das formações — Formação Permanente e Formação Continuada. Sobre isso, iniciemos por **Cacto Samambaia** (2023), “Gostei da pergunta e precisarei estudar a etimologia e a contextualização de cada uma para compreender melhor”.

Os demais CPs apresentam algumas elucidações, que sustentam os objetivos da pesquisa. **Cacto Cérebro** (2023) diz que:

Formação permanente é aquela que dialoga com as necessidades de aprimoramento do trabalho cotidiano, das discussões para subsidiar a resolução das dificuldades e melhoria dos processos cotidianos. Já a formação continuada é o processo de aprofundamento teórico e prático, dando continuidade ao desenvolvimento iniciado na graduação. Apesar de suas diferenças, acredito ambas precisam dialogar para uma melhor construção profissional.

Coadunando, **Cacto Chapéu de Bispo** (2023) enfatiza que “São formações que se completam, pois precisamos estar sempre nos atualizando”. **Cacto Coral** (2023) pronuncia-se: “Educação continuada se relaciona com atividades de ensino após a graduação, possui duração definida. A educação permanente está voltada para o processo cotidiano da sua atuação.”

Perante o exposto, é salutar a mencionar Imbernón(2009), já que ele faz pertinentes considerações a respeito o processo formativo dos professores, além de propiciar reflexões no tocante à necessidade de aperfeiçoamento da formação

permanente, levando em conta as constantes transformações sociais, culturais, econômicas e comunicativas.

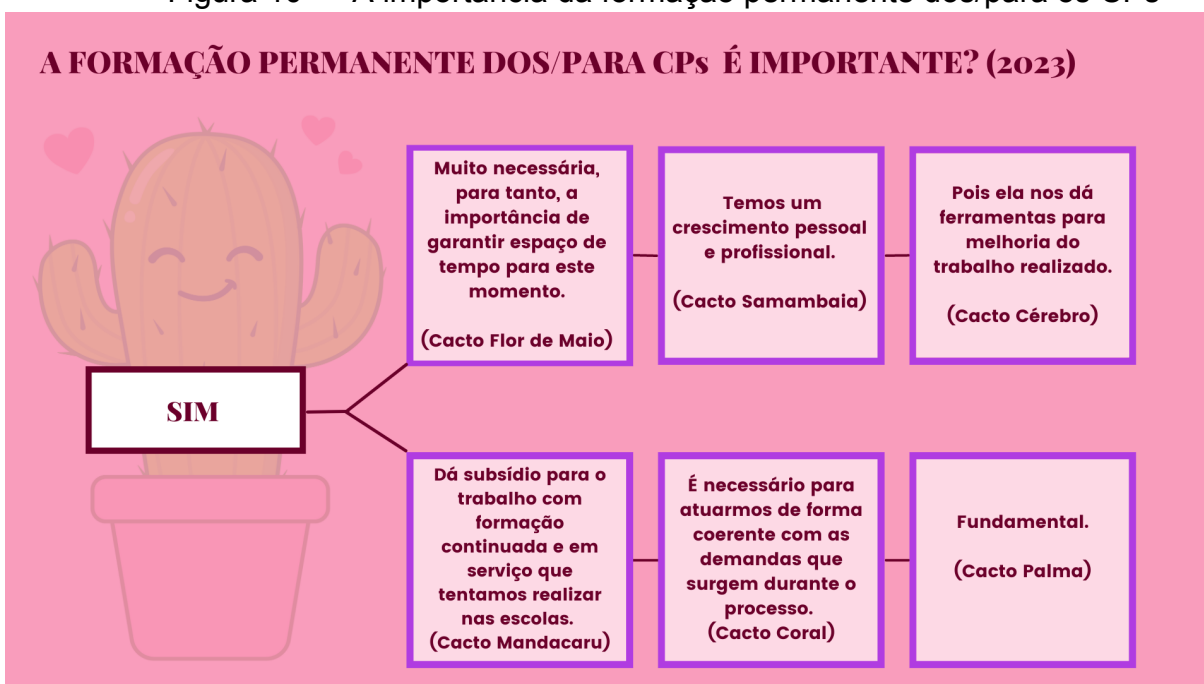
Especificamente, a respeito da formação permanente, 2 (dois) investigados trazem elementos importantes nas suas respostas.

O investigado **Cacto Sianinha** (2023) profere que “A permanente é aquela que está ligada ao local onde atuo e serve para aprimorar a continuada num exercício de reflexão teoria-prática”. Nessa perspectiva, **Cacto Palma** diz-nos que “A formação permanente deve ser um princípio para qualquer profissional”.

A respeito da formação permanente, as falas dos CPs estão concatenadas com Imbernón (2009), pois sob a perspectiva dele, as demasiadas mudanças, provenientes da globalização cultural e da comunicação, afetam o contexto educacional de tal maneira que nos instiga a repensar a necessidade da formação permanente e a rever o formato padronizado da maioria dos cursos até então praticados.

A relevância da formação permanente, à luz da **Figura 10** — A importância da formação permanente dos/para os CPs, traduzida pelos Coordenadores Pedagógicos.

Figura 10 — A importância da formação permanente dos/para os CPs



Fonte: De autoria própria (2023).

Entretanto, para que os Coordenadores Pedagógicos participem dos momentos de formação, na carga horária de trabalho deve haver tempos reservados para esse fim. Por isso, foi proposto o seguinte questionamento: você consegue reservar tempo da sua carga horária para a sua formação permanente? Por conseguinte, se considera importante a reserva de tempo para esse fim. Estas foram as exposições dos CPs apresentadas aqui, a saber: “Não, percebo que esse tempo de estudo do coordenador, é entendido por muitos, como uma fuga para cumprir suas obrigações ”(Cacto Flor de Maio, 2023).

Analisando a resposta de **Cacto Flor de Maio**, percebem-se os equívocos no tocante às atribuições desses profissionais, já que os mesmos precisam se fundamentar para exercê-las junto aos integrantes da comunidade educativa, principalmente, os professores e estudantes, mas não possui na sua carga horária um tempo reservado para esse fim. A fundamentação somente se efetiva se eles participarem de formações para ampliar/fortalecer seus saberes em prol de si e das formações de outros.

Segundo **Cacto Cérebro** (2023),

Essa é uma dimensão que precisamos pleitear não rede. Temos muita necessidade de estudos, mas infelizmente na dinâmica de trabalho na escola é impossível ter esse tempo para estudos. Sempre acabo ocupando parte meu tempo de descanso e lazer para isso.

Confirmam-se situações como essa nas falas de **Cacto Mandacaru** (2023) e **Cacto Palma** (2023), pois afirmam ser de extrema importância, mas não conseguem reservar tempo para os estudos formativos devido às demandas intensas numa escola advindas de todas as partes.

Por conta disso, o **Cacto Coral** (2023) enfatiza que raramente reserva um tempo para a formação, mesmo considerando fundamental para o fazer pedagógico. Quando conseguem dedicar aos estudos é devido às convocações ou/ emergências temáticas que surgem. Ou seja, não há uma rotina de estudo instituída. Como diz o **Cacto Chapéu de Bispo** (2023) “é preciso estar sempre se atualizando”, participando de ambientes formativos, como explicita o **Cacto Samambaia**: “Faço o exercício de estar lendo, fazendo algum curso, assistindo vídeos relevantes, ouvindo *podcast*, etc.” (Cacto Samambaia, 2023).



Enfatiza-se, que os trabalhos dos Coordenadores Pedagógicos são complexos, pois se relacionam com aspectos dos direitos e deveres dos estudantes de todas as classes e grupo de professores. Por isso, imprescindível que os CPs possuam uma boa formação inicial e a inevitável formação permanente para fortalecê-los, visando a melhoria dos processos referentes à tomada de decisões diante das situações diversas inerentes aos contextos escolares e perante as situações inesperadas. Estas que impulsionam, desde o início de cada ano letivo, o surgimento de ações/estratégias/atividades contempladas pelo planejamento da rotina escolar, a saber, a formação e o acompanhamento do professor, o atendimento aos pais e aos estudantes, etc.

E, para atender ao considerado neste estudo, que traz a proposição de formação permanente para os CPs voltadas para a transição dos estudos, é necessário atentar para a voz de **Cacto Sianinha (2023)**:

Sim. Não há um horário definido, mas sempre que posso, aproveito para tal. Seria muito interessante a reserva de tempo só para esse propósito, pois o coordenador está diretamente relacionado à formação continuada do professor e necessita se prepara para esse fim.

O horário definido para esse fim possibilitará que haja: trocas de experiências; reflexão sobre as atribuições do cargo; a melhoria dos processos formativos junto, principalmente, aos professores; incorporação de conteúdos que surgem diante das demandas escolares, a saber, a transição anual de estudantes, etc. Mesmo que os Coordenadores estejam lotados em espaços diferentes e distantes conforme pontua a pesquisadora, estes espaços formativos devem ser garantidos a partir de aportes legais, de orientações institucionais e numa relação de parceria entre os próprios Coordenadores Pedagógicos, gestores da SEC/NTE e gestores escolares.

Esta é a proposição dos Coordenadores Pedagógicos da rede estadual de ensino da Bahia, representados neste estudo pelos CPs do NTE17, evidenciar aos órgãos institucionais (Secretarias de Educação, Universidades, etc.) e aos contextos escolares que a participação em reuniões, encontros formativos e de cursos não deve ser ocasional, mas permanente constando na agenda/plano de trabalho semanal.

Evita-se, dessa maneira, os equívocos sobre a identidade dos CPs, que ele “faz tudo”, logo, não precisa ter um plano de trabalho a ser seguido, mas também a

respeito dos saberes que eles devem possuir/constituir no processo e do acolhimento aos estudantes no processo de transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio.

Para não pecar nesta oferta de momentos formativos, de trabalho coletivo dos Coordenadores Pedagógicos nos horários específicos de sua carga horária, deve haver preocupação e zelo com algumas questões, como: a participação comprometida (já que se pensa numa reserva dentro da carga horária amparada legalmente), previsão de datas para a regularidade dos encontros, espaços, presencial ou/e virtual adequados, o plano de formação e as definições de pautas, de temas para abordagens teóricas e metodológicas junto aos CPs.

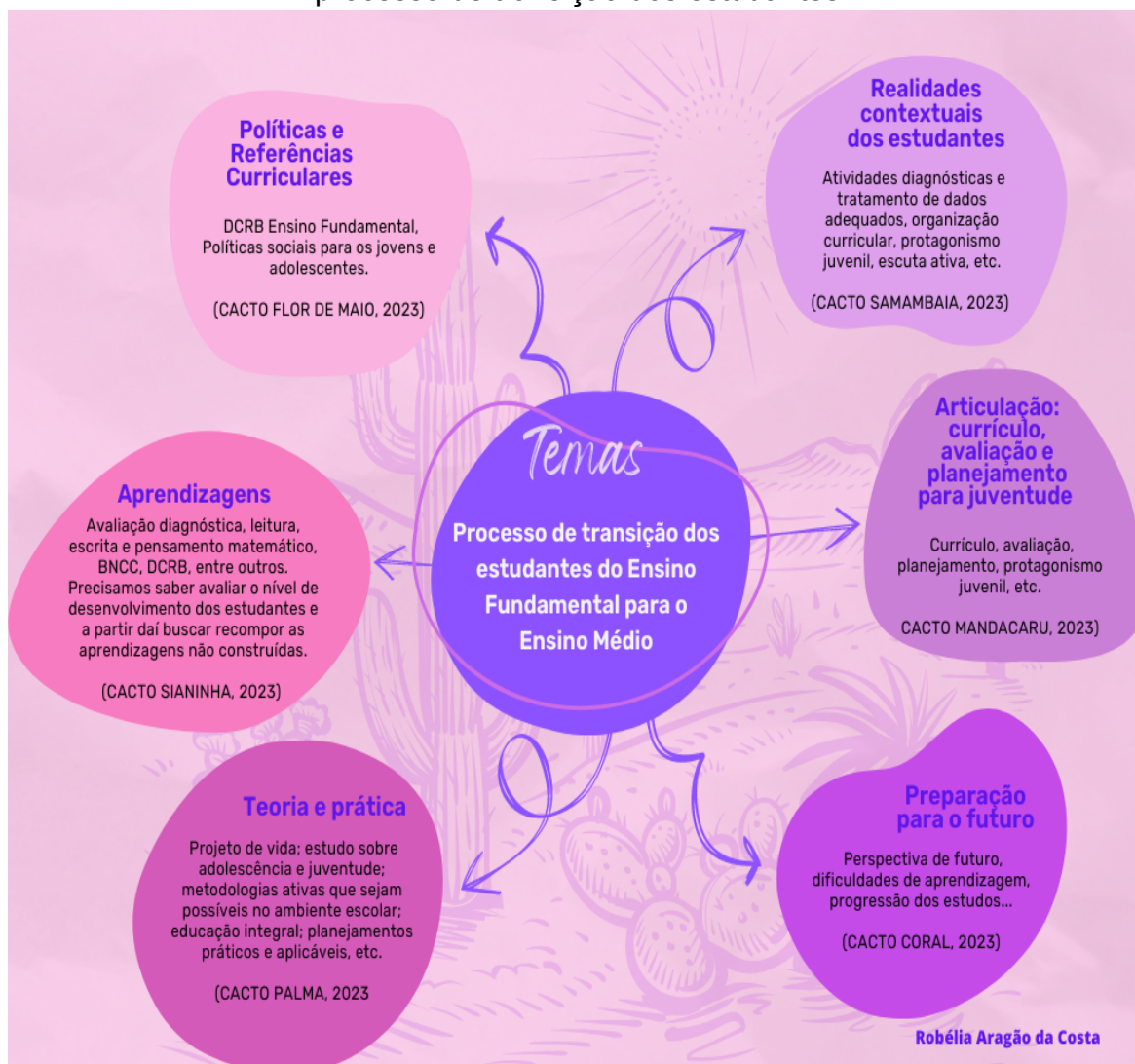
As temáticas/os conteúdos/ as pautas das formações permanentes precisam relacionar-se com às demandas do dia a dia, assim como aos aspectos mais fundantes no que tange ao planejamento, currículo, metodologia e avaliação, para ajudar os Coordenadores Pedagógicos (CPs) a enfrentar os desafios cotidianos do cargo, dos contextos escolares, do processo de transição estudantil.

Essas demandas, a partir da observação da cotidianidade escolar, são recorrentes e sem embasamento científico; minimamente questionadas, vão de encontro às ações coordenadas, ao ensino, aos estudantes, ilustramos algumas expressões: “para que ter coordenação, já temos tanta coisa par fazer?”; “os estudantes não querem nada”; “os estudantes não aprendem devido às famílias, essas não são mais as mesmas”; “estes estudantes do ensino médio, não sabem nada”, “os livros têm que ser menores, com textos mais curtos”; “não se reprovam mais, eles chegam sem saber nada”; “o trabalho em grupo não presta, somente gera indisciplina”; “a gente faz coisas diferentes, mas os estudantes não se envolvem;”” o conteúdo foi dado, mas não consigo avançar”. Todas essas situações podem ser associadas às temáticas a serem trabalhadas nas formações, pois partem dos contextos escolares e precisam ser desmistificadas por meio de estudos, indo além das expressões baseadas em suposição.

Diante disso, foi questionado aos CPs: quais temáticas abordadas nas formações de Coordenadores Pedagógicos podem colaborar com o processo de transição dos estudantes do Ensino Fundamental para o Ensino Médio? Obteve-se 6 (seis) respostas dos CPs, que foram sistematizadas na **Figura 11** — Temas para a

formação permanente dos CPs relacionados ao processo de transição dos estudantes, traduzida pelos Coordenadores Pedagógicos.

Figura 11 — Temas para a formação permanente dos CPs relacionados ao processo de transição dos estudantes



Fonte: De autoria própria (2023).

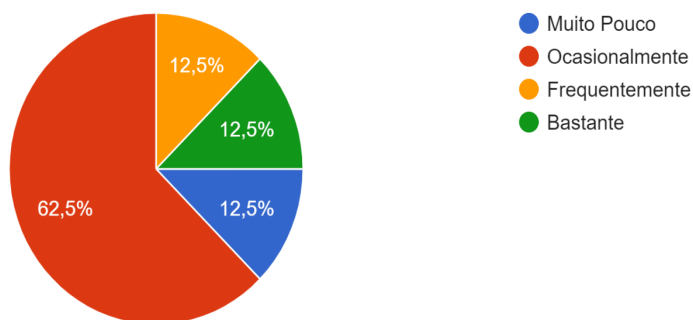
Como visto acima, a ideia é que seja contemplado no rol de temas (Políticas e Referências Curriculares. Realidades Contextuais dos Estudantes. Aprendizagens. Teoria e prática. Articulação: currículo, avaliação e planejamento para a juventude), desde os referenciais curriculares aos projetos de vida dos estudantes, os quais neste estudo são os adolescentes e jovens, por exemplo, conforme referencial já citado, a Lei nº 12.852/2013. Os avanços compreensivos — saberes dos CPs associados a transição — ocorrerão também se houver estudos voltados para às

adolescência e juventude. Afinal, a escola é por excelência, o lugar de defesa da aprendizagem, cabendo a ela oportunizar com apoios necessários, o acolhimento para o ingresso e a permanência do estudante.

Considerando que **8 (oito)** Coordenadores Pedagógicos responderam à questão do questionário — você tem procurado compreender a adolescência e a juventude através de seus estudos? Destaca-se que apenas 12,5% (doze vírgula cinco por cento) procuram compreender **bastante** a adolescência e a juventude através de seus estudos. O mesmo percentual citado de CPs, respectivamente, procuram compreender **frequentemente** e **muito pouco** os perfis dos estudantes com os quais desenvolvem suas atribuições. Todavia, 62,5% (sessenta e dois vírgula cinco por cento) dos investigados informam que fazem isso **ocasionalmente**. Observa-se o que apresenta o **Gráfico 18 — Compreensão da adolescência e da juventude através dos estudos**:

Gráfico 18 — Compreensão da adolescência e da juventude através dos estudos formativos

Você tem procurado compreender a adolescência e a juventude através de seus estudos?  
8 respostas



Fonte: De autoria própria (2023).

Ao serem questionado “O que você tem pesquisado a respeito da adolescência e juventude?”, 6 (seis) dos CPs socializaram que procuram se buscar conteúdos, conhecimentos sobre a adolescência e a juventude e, apenas, 1 (um) CP afirma que não tem pesquisado a respeito. Basta verificar as 7 (sete) respostas que seguem:

Atualmente não tenho pesquisado (Chapéu de Bispo, 2023).

Bullying na escola, cultura de paz, formação de identidade, etc. (Cacto Samambaia, 2023).

Dimensão que preciso aprofundar, mas infelizmente ainda não consegui dispor de tempo para isso (Cacto Cérebro, 2023).

Leio alguns artigos em reportagens ou os disponíveis na internet (Cacto Mandacaru, 2023).

Formação, a construção da identidade de gênero na adolescência, transtornos de ansiedade... (Cacto Coral, 2023).

Escola e família, cultura digital, competências socioemocionais (Cacto Sianinha, 2023).

Projeto de vida, buscando aprofundamento quanto ao desenvolvimento positivo juvenil (Cacto Palma, 2023).

Observa-se que os estudos feitos sobre a adolescência e juventude tem relação com a concepção de sujeito integral, pois não se restringem apenas aos aspectos cognitivos. Estendem-se às questões de ordem social, cultural e psicológica, que não podem ser desconsideradas quando do ingresso do estudante no Ensino Médio, devido às pouquidades que podem ser associadas às questões de vulnerabilidades sociais, políticas, culturais e econômicas, que podem culminar em climas desarmoniosos, descrença na potencialidade dos estudantes, etc. Logo, temas/conteúdos também pertinentes nas pautas formativas permanentes dos/para os CPs, que podem ser explorados numa espécie de rede formativa e colaborativa, incluindo a presença de outros profissionais.

Convém ressaltar o que o Documento Curricular Referencial da Bahia para o Ensino Médio:

A escola, como espaço de diversidade e pluralidade, assume o relevante papel de ser o lócus da promoção de uma educação para a paz, enquanto estado social de dignidade, onde tudo possa ser preservado e respeitado, permitindo que os/as estudantes e profissionais da educação vivenciem esses princípios, contribuindo para um clima escolar harmonizado que favoreça o desenvolvimento de habilidades voltadas para a convivência democrática e cidadã na escola, no território e na sociedade (Documento Curricular Referencial da Bahia para o Ensino Médio, 2022, p.428).

Por fim, defende-se uma formação permanente — viva e real, cujas pautas dialoguem com a cotidianidade dos CPs atuantes nas escolas de Ensino Médio, porque como diz Paulo Freire:

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à

curiosidade epistemológica, e, do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade (Freire, 1996, p.51).

E, para ser de verdade, precisa considerar a existência dos estudantes, desde a movimentação para o ingresso no Ensino Médio.

#### 6.4 A TRANSIÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA O ENSINO MÉDIO TRANSVERSALIZADA PELO ACOLHIMENTO

A transição dos estudantes do Ensino Fundamental para o Ensino Médio precisa ser compreendida, uma vez que está presente neste estudo associada aos saberes dos Coordenadores Pedagógicos. Estes profissionais que estabelecem diálogos com os estudantes e familiares, que chegam ao Ensino Médio oriundos, normalmente, de outros espaços institucionais, redes de ensino e escolas municipais.

Pode-se dizer que estes estudantes devido à própria fase em que se encontram, segundo Castagnolli (2009, p.62), “Quando não são ouvidos e compreendidos, sentem-se e acabam ficando “a mercê” da própria sorte. Muitos jovens perdem-se nessa conflituosa travessia, tornando-se fáceis em um mundo no qual imperam as drogas, a irresponsabilidade e a violência [sic]”.<sup>39</sup>

Portanto, é importante olhar e escutar estes estudantes, estabelecendo uma conexão entre os Anos Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio por meio de contatos entre os profissionais do Magistério, do desenvolvimento de estratégias diversas, visando o planejamento de ações e atividades articuladas das redes públicas de ensino estaduais e municipais.

O DCRB - Ensino Médio realça:

Entre as etapas da Educação Básica, o Ensino Médio é a que mais requer constantes estudos e pesquisas para compreender a necessidade de jovens com perfis e valores diversos, inseridos em comunidades, famílias e grupos singulares, com desejos e posicionamentos em fase de transição. Além dessas características e da dificuldade de lidar com algumas delas, os jovens enfrentam um cenário social desafiador, que exige conhecimentos, posicionamento, equilíbrio, envolvimento, ética e um olhar veloz e perspicaz para questões pessoais, sociais e globais, em transformações constantes (Documento Curricular Referencial da Bahia para o Ensino Médio, 2022, p. 113).

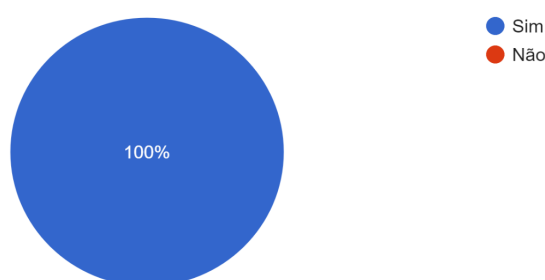
---

<sup>39</sup> As aspas usadas dessa maneira é devido à citação original da autora.

Diante dessa realidade, os CPs foram indagados se consideram importante o estabelecimento de uma conexão dos Anos Finais do Ensino Fundamental com o Ensino Médio, os 8 (oito) investigados responderam que “Sim”. Comprova-se por meio do **Gráfico 19 — Conexão entre os Anos Finais e o Ensino Médio**.

**Gráfico 19 — Conexão entre os Anos Finais e o Ensino Médio**

Você considera importante o estabelecimento de uma conexão dos Anos Finais do Ensino Fundamental com o Ensino Médio?  
8 respostas



Fonte: De autoria própria (2023).

A partir dessa afirmação, o entendimento a respeito da importância da conexão entre as duas etapas pode ser visto, inegavelmente, como primordial, tendo em vista os objetivos da pesquisa. Ilustra-se mediante falas de 5 (cinco) CPs.

Para o **Cacto Flor de Maio** o estabelecimento de ações comuns às duas etapas é ponderoso, haja visto que “Nossos estudantes apresentam muita dificuldade durante o processo de ensino, são novas disciplinas não vista antes, a postura (dos educadores) diferencia muito dos anos anteriores, resultado de muita desistência” (Cacto Flor de Maio, 2023).

Segundo os CPs, denominados aqui como **Cactos Samambaia, Mandacaru, Chapéu de Bispo e Coral**, a relevância disso decorre da progressão aos estudos, das mudanças inerentes às fases de vida dos estudantes e das mudanças curriculares.

Para que compreendam que a educação é um processo contínuo e permanente (Cacto Samambaia, 2023).

É preciso compreender o adolescer e essa transição de ciclos, pois a mudança não é só biológica para o aluno, mas também de componentes curriculares, de docentes, de colegas e até mesmo de bairro e/ou cidade (Cacto Mandacaru, 2023).

É uma mudança que acontece na vida dos jovens, que nem sempre estão preparados para esta nova fase (Cacto Chapéu De Bispo, 2023).

É necessário explicitar para os educandos a importância da progressão dos estudos (Cacto Coral, 2023).

Ou seja, essa passagem dos estudantes para contextos desconhecidos, com características e aspectos diferentes dos anteriores, bem como as informações, os profissionais e colegas e as rotinas diferentes, se não feita zelosamente com o apoio de todos os profissionais da educação das instituições escolares, podem gerar conflitos iniciais, por conseguinte, o desânimo, a incompreensão, a desistência e o abandono dos estudos pelos estudantes.

Esta transição deve estar associada ao acolhimento dos estudantes, que devem ser acolhidos até antes do início do ano letivo, de modo que expressem suas emoções, sentimentos, dúvidas e incertezas, porque esse processo de passagem dos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental para o Ensino Médio é permeado por diversos aspectos, considerando as singularidades do público atendido. A propósito, quando se depararam com o questionamento “O que permeia o processo de transição dos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, considerando as singularidades do público atendido?”, os 8 (oito) CPs apresentaram aspectos consideráveis.

O comentário de **Cacto Flor Maio** relaciona-se às questões presentes na discussão da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica, especialmente, do Novo Ensino Médio e nos Documentos Referenciais Curriculares da Bahia. Leia-se:

Os estudantes da 1ª série do médio, apresentam dificuldades e acompanhar as novas metodologias dos professores, não construíram algumas habilidades cognitivas, nem assumem uma postura protagonista e de pesquisa, implicando nas respostas de aprendizagens (Flor De Maio, 2023).

Já o **Cacto Samambaia** (2023) associa diretamente aos aspectos curriculares/cognitivos que o processo de transição não deve desconsiderar, pois pontua: “Readaptação, elaboração de novas rotas de aprendizagens e recuperação e fortalecimento da aprendizagem.”

Enquanto, Cacto Cérebro (2023) expressa:



É uma mudança significativa na vida estudantil dos jovens, considerando as transformações de ideias e comportamento advindas da idade, além da mudança de currículo, com novas disciplinas e possibilidades de escolhas, bem como a proximidade do vestibular e as cobranças por estudos (Cacto Cérebro, 2023).

Além do exposto, permeia o processo de transição dos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental para o Ensino Médio aspectos que concatenam com o apresentado no Documento Referencial Curricular da Bahia, etapa Ensino Médio, volume 2, (2022, p.428): “A escola não pode desvincular o cognitivo do afetivo; a formação integral dos estudantes perpassa pelas interações afetivas, como solidariedade, empatia, resiliência, cidadania e cooperação, entre outras.”

Por esse motivo, acomoda-se a resposta do **Cacto Mandacaru** (2023), “acredito que a insegurança, timidez, dificuldade na escrita e até mesmo em operações básicas de matemática” também fazem parte da transição.

Essas questões não podem desatar do escrito por André e Vieira (2006, p.13), destaca o prisma político do trabalho docente, entende-se o professor como um intelectual transformador, uma verdadeira “autoridade emancipatória” nutrida pelos ideais de liberdade, igualdade e democracia, que devem ser postos em prática na educação de seus estudantes, para que se tornem cidadãos participativos e transformadores da realidade social. Seguindo esse pensamento, o CP também assume a autoridade citada ao auxiliar os estudantes.

Outrossim, a fala de **Cacto Sianinha** torna-se pertinente — “Dificuldade em lidar com as emoções, problemas com a família, indefinição nas escolhas sobre o caminho que querem seguir com relação a estudo e trabalho” (Cacto Sianinha, 2023).

Enfatiza-se que os estudantes se encontram em momentos de descobertas e ampliações de relações, porque é afetado por transformações corporais físicas e apresentam conflitos de sentimentos e emoções, dúvidas no tocante as decisões profissionais, etc.

Eles estão no processo de construção das identidades. Segundo Corti e Souza (2012, p.21): “Durante a adolescência e a juventude, o indivíduo, aproximando-se, sobretudo, de outros jovens com quem vai realizar novas descobertas e construir novas experiências.”

Logo, mudam interesses, focos... E, para tornar mais desafiante esse processo, mudam de espaços institucionais e de currículo. Consoante com isso, o

**Cacto Chapéu de Bispo** (2023) diz: “São fases de mudanças de puberdade para adolescente, muda o foco do estudo. O ensino médio é mais amplo.”

Segundo o **Cacto Coral** (2023), “Inúmeros desafios inerentes ao público e as mudanças de ciclo, estabelecimento...”, que os levam para outra realidade educativa, isso abrange o que traz o **Cacto Palma** (2023), “rotina de estudos, cidadania, autoconhecimento, habilidades socioemocionais...”, que podem causar estranheza, conforme pontua Coulon (2008).

Esses desafios nem sempre são enfrentados tranquilamente, todavia, não precisam ser doloridos, tumultuados. Por isso, precisa-se conhecer os desafios que dificultam a transição dos estudantes.

#### **6.4.1 Os desafios que dificultam a transição dos estudantes**

Os Coordenadores Pedagógicos citaram os desafios, que segundo eles, podem dificultar o processo de transição dos estudantes dos Anos Finais para o Ensino Médio, observando os contextos nos quais desenvolvem os seus trabalhos.

Ressalta-se que 7 (sete) deles trouxeram elementos pertinentes, inicia-se por **Cacto Flor de Maio** que faz a seguinte citação:

Déficit de aprendizagens em várias disciplinas, metodologias inadequadas, falta de projetos que envolvam a parcerias entre as escolas e níveis de ensino, olhar sensível por parte da escola para acolher esses estudantes, planejamento específico para as necessidades cognitivas, emocionais, psicológicas, sociais, sentimento de não pertencimento ao espaço escolar (Cacto Flor de Maio, 2023).

A partir dessa fala, percebe-se que os considerados desafios contemplam aspectos do ensino e aprendizagem, bem como às questões relacionadas ao regime de colaboração que devem existir entre às escolas/ redes de ensino para melhor acolher este sujeito integral que ingressa numa nova escola, ainda sem a sensação de pertencimento. Respeitante ao evidenciado, no DCRB do Ensino Médio encontra-se:

A BNCC começa a tratar a transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio no âmbito do regime de colaboração, chamando a atenção para a necessidade da soma de esforços diferentes e complementares, entre as instituições que representam os entes federados (União, Estados, Distrito Federal e Municípios), para que essa transição não seja deficitária e

desconectada, o que tem feito do Ensino Médio uma etapa para poucos, com desafios enfrentados pelas escolas relacionados ao acesso, permanência e conclusão da última etapa da Educação Básica (Documento Curricular Referencial da Bahia para o Ensino Médio, 2022, p.133).

Segue-se com a fala de **Cacto Cérebro**, pois traz a questão da mudança curricular entre as etapas, incluindo os aspectos do Novo Ensino Médio alinhados às competências gerais e direcionamentos da Base Nacional Comum Curricular.

Alguns desafios dizem respeito a mudança de currículo entre as etapas, considerando a mudança do Novo Ensino Médio, com mais disciplinas e possibilidades de escolha. Além disso, veja o aspecto motivacional e construção do projeto de vida para os jovens, como algo desafiador (Cacto Cérebro, 2023).

O **Cacto Samambaia** (2023) pontua como desafios a “baixa autoestima, ansiedade, ausência da família principalmente nesta fase inicial, ausência de ações de fortalecimento e recuperação de aprendizagem que façam com que eles avancem”, demonstrando o quão relevante é a observação do estudante para além dos aspectos cognitivos. Ele demonstra que o CP e demais integrantes da escola deve dar atenção ao estudante e ao seu contexto social, composto também pela família, assim como a necessidade de uma proposta pedagógica articulada em prol do fortalecimento e recuperação da aprendizagem.

A preocupação com a recomposição de aprendizagem da leitura, escrita e conhecimentos matemáticos aparece intensa nos discursos dos profissionais do Magistério, principalmente, depois do período pandêmico. Veja o que **Cacto Mandacaru** (2023) expressa: “Como já foi citado, algumas falhas no processo de alfabetização, como a dificuldade em escrita e cálculos matemáticos.”

Ao fazer a passagem o estudante depara-se com “Adaptação a uma nova realidade/ambiente escolar, matriz...” (Cacto Chapéu de Bispo, 2023). Esclarece-se neste estudo, que adaptação não é sinônimo de acolhimento, apesar do último assegurar o primeiro mediante decisão coletiva, que inclui a participação do Coordenador Pedagógico.

Surge para o estudante a última etapa da Educação Básica ofertada com respaldo na Lei nº 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e se converteu numa referência para as políticas públicas contemporâneas,

que deram corpo à reforma do Ensino Médio, ainda que permeado por críticas e resistências. No tocante à nova organização do Ensino Médio, observa-se:

Sobre a organização da Formação Geral Básica no Estado, os componentes curriculares continuarão sendo trabalhados, pois, no processo de transição do currículo do Ensino Médio, faz-se necessária apropriação da nova estrutura curricular (Documento Curricular Referencial da Bahia para o Ensino Médio, 2022, p.38).

A fala acima de **Cacto Chapéu** é consoante com a de **Cacto Palma** (2023), pois o CP manifesta o seguinte, “Pulverização dos componentes curriculares, da carga horária, número maior de componentes curriculares das matrizes e do currículo...”.

Compreende-se melhor a fala de **Cacto Palma**, observando o que consta no Documento Referencial Curricular da Bahia, etapa Ensino Médio, volume 2.

O currículo está organizado em forma de componentes curriculares tanto para a formação geral básica quanto para a parte flexível. As unidades escolares terão a flexibilização para escolher as unidades curriculares (oficinas, observatórios, clubes, núcleos, laboratórios) que melhor se adequam às suas realidades para a realização das atividades curriculares (Documento Curricular Referencial da Bahia para o Ensino Médio, 2022, p. 139).

Nesta dimensão do currículo, nota-se um distanciamento do estudado no Ensino fundamental do explorado no Ensino Médio, mesmo que se argumente a existência da Base Nacional Comum Curricular para não ocorrer dessa maneira. Ou seja, o estudante ao ingressar nessa última etapa de ensino, possui poucas vivências curriculares e metodológicas que os aproximem do protorganismo e autonomia exigidos. Considerado o já exposto, sob a ótica do sujeito integral, o estudante apresenta dificuldade para lidar com os aspectos emocionais/socioemocionais.

São inúmeros desafios relacionados a essa fase estudantil, cabendo o que **Cacto Sianinha** (2023) assinala resumidamente: “Lidar com as fragilidades emocionais e o déficit de aprendizagem...”, dando à atenção a eles, desde o ingresso. Isso coteja com o explanado e convoca os CPs a contribuírem com o/no processo de transição.

#### **6.4.2 As contribuições do Coordenador Pedagógico no/para a transição dos estudantes**

Os Coordenadores Pedagógicos, tendo em vista as suas atribuições, podem desempenhá-las, considerando o adolescente/o jovem, que está chegando ao Ensino Médio, nas suas singularidades de perfis e contextuais. Ou seja, considerar os seus momentos de vida, indo além da preocupação com a transmissão dos conhecimentos e com o futuro profissional.

Defende-se a ressignificação dos olhares dos CPs com relação às formas de acolher, orientar e apoiar os estudantes, de modo direto ou indireto, quando no exercício de sua função em situações particularizadas ou/e coletivas. Daí, o questionamento feito aos CPs: Como o Coordenador Pedagógico atuante no Ensino Médio pode contribuir para o processo de transição dos estudantes dos Anos Finais para o Ensino Médio? Descreva.

Eles trouxeram contribuições importantes, como as de **Cacto Flor de Maio e Cacto Sianinha**:

Estabelecer um diálogo com representantes do fundamental e médio, no acolhimento de dúvidas, mobilizações e proposições; encontros pedagógicos para sensibilização e formação docente a fim de reestruturar a prática de ensino, consequentemente da aprendizagem dos estudantes (Cacto Flor de Maio, 2023).

Essa contribuição dialoga com as questões inerentes ao regime de colaboração, que deve haver entes federados municipais e estaduais por meio do diálogo e ações mobilizadoras a fim de sensibilizar os envolvidos, bem como, a promoção de encontros formativos que tenham na pauta à práxis pedagógica voltada para a aprendizagem dos estudantes a ser construída ao longo da Educação Básica, pois, à luz de Freire (1987), o educador precisa ser protagonista da sua práxis pedagógica.

Destaca-se a escuta sensível, diagnóstica e acolhedora, que deve ser feita aos profissionais envolvidos das duas redes de ensino para tornar evidenciado às fragilidades do processo ensino-aprendizagem, por conseguinte, da transição dos estudantes do Ensino Fundamental para o Ensino Médio. Em conformidade, “Ter uma escuta atenta, um olhar diagnóstico capaz de identificar possíveis falhas e ter

capacidade de dialogar com a equipe docente e de gestão para redefinir planejamento, objetivos, atividades, etc.” (Cacto Sianinha, 2023).

Essa escuta ocorrendo será possível redefinir um planejamento colaborativo numa espécie de rede apoio, no qual pode ser redefinido objetivos e atividades que contemplem a vida estudantil dos estudantes constituída nas escolas pelas quais passaram ou passem. Exemplificando, em parte, o já exposto, é pertinente a fala de **Cacto Palma** (2023): “Acolhendo com propostas que contextualize o que é o ensino médio, o que é essa etapa, que incentivem a permanência na escola.”

Todavia, deve-se ter cuidado nestas atividades a respeito da transição estudantil para não envolver apenas os professores e demais profissionais do Magistério, mas, primordialmente, acolher os estudantes, pois como diz o **Cacto Cérebro** (2023): “Na realização de atividades de diálogo coletivo e permanente com os alunos.”

Isso requer o que pontua **Cacto Coral** (2023): “De forma acolhedora, baseados em estudos e buscando compreender o que almeja o público atendido.”

Estes estudos devem ir além das questões estratégicas e metodológicas, os fundamentos teóricos e fundantes devem perpassar todos os momentos para não esvaziar de sentido o processo da transição estudantil. Logo, é requerido que os espaços e momentos de formação destinados aos Profissionais do Magistério, dentre eles, os professores e Coordenadores Pedagógicos, observem os aspectos e sujeitos da transição, de modo que compreendam as suas especificidades.

Agregam-se aos fundamentos e objetivos da pesquisa o apresentado por **Cacto Mandacaru** (2023) que enfatiza que “podemos contribuir na dimensão formação, ou seja, oferecendo aos nossos professores formação continuada e em serviço, bem como, sensibilizando para um olhar mais acolhedor”.

Atenta-se que os processos formativos devem considerar a permanência da formação para os profissionais, de modo a respeitar as peculiaridades dos perfis estudantis, que alcançam à escola a cada ano letivo. Em colaboração, convém a fala de **Cacto Sianinha** (2023): “Buscando atuar na formação em serviço do professor para que esse construa conhecimentos e habilidades para lidar com as especificidades desse público.”

Esta fala dialoga com André (2002), que a partir de suas pesquisas sobre formação de professor, diz: “a Formação Continuada é concebida como formação

em serviço, enfatizando o papel do professor como profissional e estimulando-o a desenvolver novos meios de realizar o seu trabalho pedagógico a partir da reflexão sobre a própria prática” (André, 2002, p.13).

Devem-se lembrar, à luz deste estudo, que os Coordenadores Pedagógicos possuem, dentre as suas atribuições, a de atuar na **formação permanente** do professor. Logo, esses profissionais devem também participar de encontros de formação permanente para tornar-se um formador atualizado. Isso demanda investimento em várias dimensões, como no autoconhecimento, nas condições de trabalho, nos cursos/encontros de formação, na organização do tempo, etc. Por fim, os CPs são profissionais do Magistério **formadores de professores**, os seus saberes e processos formativos devem ser valorizados, contemplando a identificação dos mesmos, por conseguinte, seus conceitos de modo articulados. Essas contribuições precisam ser compreendidas, entretanto, para que isso ocorra é necessário que os saberes também sejam mobilizados.

#### **6.4.3 Aproximando-se do entendimento acerca dos saberes mobilizados para/no acolhimento aos estudantes**

Indagados no questionário sobre “Quais saberes podem ser mobilizados para acolher os estudantes em processo de transição entre os Anos Finais e o Ensino Médio? Explícite.”, 6 (seis) CPs responderam, estabelecendo relações com a sensibilização e mobilizações, mediante o investimento e desenvolvimento de projetos e atividades que favoreçam aos professores e estudantes, aqueles no que tange a preparação formativa para o acolhimento e estes através de conhecimentos prévios e posteriores a respeito do desenvolvimento integral dos estudantes para que transição ocorra de maneira coesa.

Ambos os partícipes, sob a mediação da Coordenação Pedagógica, devem ser vistos enquanto pessoas que precisam uma da outra nesta fase de mudança de espaço institucional e de currículo. Verifica-se o dito nas seguintes falas de **Cacto Flor de Maio, Cacto Samambaia, Cacto Cérebro, Cacto Coral, Cacto Sianinha e Cacto Palma**:

É importante estabelecer diálogos e reflexão entre professores, para sensibilização para acolher. Projetos que favoreçam a empatia (Cacto Flor de Maio, 2023).

Empatia, respeito pelo discente, busca ativa, avaliação inicial e processual, etc. (Cacto Samambaia, 2023).

Acredito que o investimento para o desenvolvimento dos aspectos social e emocional dos adolescentes é fundamental no momento de transição (Cacto Cérebro, 2023).

Socioemocionais (Cacto Coral, 2023).

Trabalho com as competências socioemocionais, orientação profissional... (Cacto Sianinha, 2023)

Projeto de vida (Cacto Palma, 2023).

É perceptível a inquietação dos CPs no que diz respeito às questões socioemocionais, que alcançam a si, aos estudantes e professores. Essas têm vinculação com os **saberes** e o **acolhimento**. Nota-se uma consideração com o outro para além dos aspectos cognitivos.

O Coordenador Pedagógico, além de possuir seus aspectos formativos, experienciais e profissionais constituídos no seu percurso profissional/de vida, precisa ter bem desenvolvida a capacidade de conviver consigo mesmo e com o outro, ou seja, necessita que os aspectos intrapessoal e interpessoais estejam em equilíbrio para desenvolver suas atribuições juntos aos demais integrantes da comunidade escolar, especialmente, os estudantes e professores.

Corroborando com essa fala, cabe trazer o Documento Referencial Curricular da Bahia, etapa Ensino Médio, volume 2 (2022, p.428): “A escola não pode desvincular o cognitivo do afetivo; a formação integral dos estudantes perpassa pelas interações afetivas, como solidariedade, empatia, resiliência, cidadania e cooperação, entre outras.”

Isso reflete as discussões atuais, como as demandas escolares acentuadas durante o período pandêmico, as fragilidades de aprendizagem e relacionais dos estudantes e às pautas formativas relacionadas a BNCC, dentre essas, a educação socioemocional.

Ao abordarmos os aspectos intrapessoal e interpessoal, relacionando-os aos saberes dos CPs, para que eles acolham aos estudantes, deve-se considerar Tardif (2010, p.22), pois o que eles apresentam dialoga com o quinto fio condutor, “Saberes humanos a respeito de seres humanos”. Pensa-se na interação que deve



haver entre os CPs e os demais sujeitos, principalmente, os estudantes, bem como na ligação entre esse profissional e o objeto de estudo, de tal modo que juntos podem gerar/ressignificar novos saberes/novos conhecimentos na/para a transição dos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental para o Ensino Médio.

Nessa direção, deve haver o entendimento que o Coordenador Pedagógico é, o **acolhedor** e outro, o **acolhido** no citado processo de transição estudantil numa perspectiva de acolhimento cotidiano. Logo, é pertinente o desenvolvimento de ações e atividades que promovam a interação entre eles e os demais envolvidos, por exemplo, os professores e outros estudantes, de tal maneira, que os últimos se sintam acolhidos principalmente na sua chegada ao 1º ano do Ensino Médio. Esses estudantes devem ser vistos, enquanto sujeitos com suas características diversas e, ao mesmo tempo, distintas entre os mesmos, que necessitam ser compreendidos quando do ingresso na escola de Ensino Médio. Semelhantemente, ao entendimento de Coulon (2017, p.1242): “A mudança mais espetacular que se produz com o ingresso na universidade é a relação dos novos estudantes com as regras e os saberes, uma verdadeira aprendizagem prática que deve ser desenvolvida.”

Reforça-se, então, sob a ótica deste estudo, que a interação entre os sujeitos, incluem características além da docência, visto que os CPs não atuam na docência, mas possuem atribuições ligadas à mesma. E, ao exercê-las em diálogo com o currículo, abraçam aos estudantes, considerando os seus saberes, ao mesmo tempo, situando-os nos novos tempo e espaço institucionalizados.

Há outros elementos encontrados nas falas dos Coordenadores Pedagógicos, que também nos conecta com outros fios condutores referentes aos saberes do professor defendidos por Tardif (2010), já que analogamente contempla: a relação estreita dos saberes com o trabalho na escola desenvolvido pelo CP, sob a ótica da mediação junto aos estudantes e outros profissionais; a pluralidade de saberes que o CP deve possuir, já que também tratam das dimensões pedagógicas, metodológicas e avaliativas; às questões referentes ao trabalho, a formação e as experiências profissionais/de vida; a temporalidade do saber, observando o adolescente/jovem do Ensino Médio deste tempo, bem como, o seu percurso profissional/de vida.

Logo, os saberes do Coordenador Pedagógico consideram aqueles instituídos, a contextualidade, as relações entre as pessoas, o currículo, o pedagógico e o processo formativo.

Outrossim, esses saberes dos CPs não podem ser ignorados porque, como disseram os investigados, o acolhimento aos estudantes perpassa por: diálogos, escutas e reflexões empáticas e fundantes; avaliações; desenvolvimento integral dos estudantes e projetos de vida. Por isso, os saberes precisam estar movendo-se durante o processo/período da transição, e além deste, com o intuito de reconstituí-los cotidianamente e nos processos formativos, ampliando as vozes desses profissionais, por conseguinte, sua atuação no que tange a transição estudantil.

#### **6.4.4 Oportunizando a ampliação das vozes dos Coordenadores Pedagógicos por meio do Grupo Focal**

Conforme previsto no projeto de pesquisa, o Grupo Focal seria empregado caso a pesquisadora verificasse a necessidade de ceder mais espaço para os Coordenadores Pedagógicos expressarem suas percepções, olhares, ideias, pensamentos a partir de momento coletivo, aproximando-nos do metatexto à luz de Moraes e Galiuzzi (2016).

Em virtude disso, como já informado, foi realizado 1(um) encontro virtual com os investigados. As falas dos 6 (seis) CPs presentes foram pertinentes para qualificar a escrita desta dissertação por meio da ATD, considerando as categorias trabalhadas.

Segundo o **Cacto Orquídea** (2023),

Esta pesquisa muito boa porque corresponde com situações que ocorrem na escola, os estudantes chegam com dificuldades de aprendizagem, principalmente, de comunidade rural e condições mais vulneráveis, nem sempre o Coordenador Pedagógico tem condições de ajudar. E, às vezes, mesmo sem querer, o professor faz distinção entre os alunos da sede e da zona rural.

Dáí, percebe-se que a relevância deste estudo, a exemplo dos motivos expostos nessa fala que os conectam à problemática e aos objetivos da pesquisa. Demonstra a importância do CP possui saberes para se identificarem como tal, ao

mesmo tempo, ajudar aos professores e aos estudantes, estes que vêm de vários lugares de cada município do território pesquisado e possuem perfis sociais, econômicos, etc. Situações inerentes ao processo da transição estudantil, que não devem ser ignorados quando da preparação para o ingresso do estudante no Ensino Médio/para as escolas encaminhar ou receber o estudante.

A partir disso, cabe a manifestação do **Cacto Flor de Maio** (2023), que pontua o quanto é importante o acolhimento ocorrer antes do ingresso no Ensino Médio: “É preciso que comece lá no Ensino Fundamental, no 9º ano, projetos articulados entre às redes, diálogos entre coordenadores das escolas das duas redes, se enturmar com os colegas e professores, se aproximar com a dimensão curricular.” Além disso, ressalta: “Basta verificar a desistência dos estudantes do 1º ano; por isso, é importante também envolver os professores, estudantes e familiares para ambientá-los” (Cacto Flor De Maio, 2023).

Os diálogos acolhedores estabelecidos fortalecem as redes de ensino, bem como os seus estudantes e profissionais, de modo a evitar as desistências dos estudantes, concernindo-os a Freire (1987, p.79); “Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens”.

Em face do exposto, os últimos dados estatísticos oficiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) informam que no Brasil, a taxa de abandono escolar apresentara diminuição desde 2010; no ano de 2020, primeiro ano da pandemia, em torno de 2,6% dos estudantes matriculados no Ensino Médio das redes estaduais abandonaram a escola. Em 2021, esse número cresce: chegando a 5,8%, um tanto acima da taxa de abandono de 2019 (5,5%). E a Bahia foi um dos estados que registraram uma alta taxa de abandono, 11, 5% (Censo Escolar, 2021)<sup>40</sup>.

Destaca-se, a taxa de abandono do ensino médio na rede pública alcançou 6,5% em 2022, valor acima do observado em 2019 (Censo Escolar, 2022)<sup>41</sup>.

Isso, remete-nos analogamente à Coulon (2008, p. 32):

---

<sup>40</sup> Indicadores Educacionais. Taxas de Rendimento Escolar. Censo Escolar 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento-escolar>. Acesso em: 4 nov. 2022.

<sup>41</sup> Indicadores Educacionais. Taxas de Rendimento Escolar. Censo Escolar 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-ren-dimento-escolar>. Acesso em: 22 jul. 2023.

Se o fracasso e o abandono são numerosos ao longo do primeiro ano é precisamente porque a adequação entre as exigências acadêmicas, em termos de conteúdos intelectuais, métodos de exposição do saber e dos conhecimentos e os habitus dos estudantes, que são ainda alunos, não aconteceu. O aluno deve adaptar-se aos códigos do ensino superior, aprender a utilizar suas instituições e a assimilar suas rotinas (Coulon, 2008, p.32).

O **Cacto Samambaia** (2023) enfatiza que essa relação entre as redes é importante, pois “há a cultura de buscar culpados”. Ademais, ele acrescenta o quão necessária é e aproximação entre as redes, visando a melhoria do ensino e da aprendizagem, “discutir as matrizes curriculares e as ementas, de que forma o currículo municipal dialoga com o da rede estadual, do Ensino Médio”. Posto isto, o **Cacto Flor de Maio** (2023) endossa que “o professor do Ensino Fundamental não tem conhecimento do Novo Ensino Médio, seria interessante uma formação com os professores das redes, ente os que ensinam no Ensino Fundamental e os do Ensino Médio e, também, dos coordenadores”.

As falas dos CPs acima, reafirmam o quanto as aprendizagens são condições substanciais para a escola cumprir a sua função, o ensino dos objetos de conhecimentos de cada componente curricular é importante para assegurar uma formação mais ampla do estudante. Isso ocorre de forma assertiva quando há articulação entre as etapas da Educação Básica.

Sobre isso, segue Nóvoa (2009, p.7):

Não é possível preencher o fosso entre os discursos e as práticas se não houver um campo profissional autônomo, suficientemente rico e aberto. Hoje, num tempo tão carregado de referências ao trabalho cooperativo dos professores, é surpreendente a fragilidade dos movimentos pedagógicos que desempenharam ao longo das décadas um papel central na inovação educacional. Estes movimentos, tantas vezes baseados em redes informais e associativas, são espaços insubstituíveis na aprendizagem docente e no desenvolvimento profissional.

**Cacto Coral** (2023) destaca que a ocorrência da resistência do professor do Ensino Fundamental para compreender o currículo do Novo Ensino Médio é motivada “pelas grandes demandas do currículo, das tarefas dos que atuam no Ensino Fundamental, pois há tarefas que, às vezes, o coordenador e a direção poderiam assumir, como atender às famílias, pois para haver acolhimento, devemos acolher também à família”. Esse chega a sinalar a precisão da Pedagogia de Pais.

Essa fala revela a magnitude da **Formação Permanente dos Coordenadores Pedagógicos** para subsidiar a mobilização dos saberes para acolher esse estudante, uma vez que esse tipo de formação procura atender às necessidades advindas das situações que ocorrem nas escolas, por conseguinte, desenvolverá enquanto formador nos encontros formativos com os professores, nos diálogos com os demais integrantes da comunidade educativa.

No que se refere a isso, evidencia-se “a importância do trabalho em grupo, de estabelecer vínculos afetivos entre o professorado, das decisões coletivas, da participação de outros setores sociais no campo educativo” (Imbernón, 2006, p.101).

O investigado **Cacto Chapéu de Bispo** (2023) expressa: “O Novo Ensino Médio parece que foi feito para excluir, a quantidade de disciplinas gera dificuldade para o estudante; por isso, deve haver a parceria com a escola de origem.”

Branco *et al.* (2018, p.64) tecem críticas ao Novo Ensino Médio ao trazer alguns pontos importantes acerca da Lei nº 13.415/2017 podem ser questionados, como:

(1) a redução de conteúdos face à diminuição da carga horária das disciplinas; (2) a (re)configuração de disciplinas que passarão a ser contempladas como estudos e práticas (Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia) -embora não esteja claro de que forma isso ocorrerá; (3) a organização e oferta dos Itinerários Formativos, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, o que evidencia que a escola pública tende a ofertar aquele(s) que demande(m) menos investimentos e recursos humanos especializados [...]

Por conta disso, há críticas que pedem a revogação do Novo Ensino Médio, denunciam a fragilidade e perigo da proposta, destacando a diminuição da carga horária da base, a baixa complexidade dos itinerários de qualificação profissional, itinerários diversos com propostas superficiais ofertados de maneira precária em escolas públicas sem infraestrutura para os jovens. Ou seja, uma oferta precária que dificulta o acesso à educação de qualidade, que desconsidera as dimensões do estudante pautadas na concepção de sujeito integral.

Salienta-se a participação de **Cacto Palma** (2023) ao destacar que “há uma estrutura nos sistemas de ensino que não nos acolhem, acho extraordinária esta pesquisa por tratar do acolhimento, além da cognição”. E o **Cacto Orquídea** (2023) corrobora, “isso é tão importante, que bom que podemos contribuir”.

Percebe-se a relevância dada pelos Coordenadores Pedagógicos ao acolhimento dos estudantes neste processo de transição estudantil dos Anos Finais

do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, que devem ser pensados nas questões estruturais, curriculares e formativas, inclusive envolvendo os professores nessas pautas.

São os CPs que procuram propiciar momentos e tempos destinados ao crescimento intelectual e profissional dos educadores, por meio de encontros de estudos e planejamento, de compartilhamentos de convites/convocações de cursos de formação continuada, etc. Esses profissionais que mediam a participação do grupo de professores nas ações escolares, nas reuniões das famílias, no diálogo com os estudantes, consolidando a relação com a comunidade escolar desde a fase inicial.

Essas ações além de terem sentidos, precisam ser renovadas, ressignificadas, dada as diversas mudanças de pessoas, situações, etc. Demandam a qualificação do Coordenador Pedagógico por meio de formação, pois como diz Nóvoa (2017, p.1111), “A formação de professores é um problema político, e não apenas técnico ou institucional”. O Coordenador Pedagógico precisa ser munido de conhecimentos, saberes, metodologias que o subsidiem no diálogo com os professores, já que suas atribuições dialogam com a docência, mas não atuam nela. Também, para não ficarem dependentes de programas governamentais para desenvolver a sua função e promover transformações no espaço escolar.

Diante disso, é impreterível o desenvolvimento e fortalecimento dos seus saberes em formações voltadas para o Coordenador Pedagógico, os quais considerem este fato, a coordenação pedagógica tem sua identidade e atribuições. Essas incluem a participação ativa do CP no Projeto Político Pedagógico, nos projetos pedagógicos elaborados e desenvolvidos pela escola, no apoio para elaboração e implementação de estratégias que ajudem a diagnosticar as dificuldades dos estudantes, por conseguinte, e apontar prováveis intervenções desde o início do acolhimento aos estudantes.

Para o **Cacto Flor de Maio** (2023), são muitos os saberes que precisam ser considerados. Os saberes precisam contemplar as questões socioemocionais, socioafetivos, sem necessariamente o coordenador assumir a função de psicólogo, digo isso porque o estudante sente quando tem uma pessoa que acolhe. O coordenador assume muitas vezes esse papel de acolhedor, apoia o estudante na constituição da sua formação, já que “Quem ensina aprende ao ensinar, e quem

aprende, ensina ao aprender. Educador e educando devem negar a passividade, o “depósito” de conteúdos em um “recipiente vazio”. Educar é substantivamente formar” (Freire, 1996, p.20).

Ainda sobre isso, **Cacto Coral** (2023) fala que as relações interpessoais precisam fazer parte dos saberes, regras de convivência, estabelecer rotina para compreender que o outro também tem demandas, para respeitar os limites de tempo e função, inclusive do Coordenador. Esse investigado, pontua, também, que a escola “tem que acolher a família, para ela não jogar a responsabilidade da formação do estudante apenas para a escola” (Cacto Coral, 2023).

Isso nos conecta com Tardif (2010), pois segundo ele, os saberes sociais são construídos pelas experiências vividas ao longo da carreira, mediados pelas relações que estabelecem na interação com seus alunos e com os professores. Logo, na perspectiva desta fala, também, na relação com as famílias, desde as ações iniciais da transição.

Identifica-se que os Coordenadores Pedagógicos fazem referência ao estabelecimento de sentido e significado entre a formação e as ações pedagógica e educativa, muito além da prática docente. Uma formação recorrente, que possibilitem o surgimento, o desenvolvimento, a mobilização e o fortalecimento dos saberes dos CPs, no caso desta pesquisa, relativos à transição estudantil.

Não há como desassociar a atuação e cotidianidade do CP dos planejamentos dos cursos de formação e vice-versa. Frisa-se que como a cotidianidade é dinâmica, indicador das vivências das pessoas/dos profissionais, das especificidades, também, do trabalho desse profissional. Perante o exposto, Tardif (2010, p.41): “Os saberes científicos e pedagógicos integrados à formação dos professores precedem e dominam a prática da profissão, mas não provêm dela.”

Em função disso, a formação do CP deve ser vista como fonte de ampliação dos saberes que constrói alicerces que auxiliam na compreensão por parte do próprio, a respeito das da complexidade e especificidades do seu trabalho, por conseguinte, o entendimento pelos demais sobre as dimensões da atuação desse profissional no contexto escolar.

Como diz **Flor de Maio** (2023), “tem conhecimentos legais, técnicos e teóricos que o coordenador precisa saber para embasar a sua fala, o embasamento legal, para se sentir seguro”. Sobre isso, pontua-se que esses conhecimentos se atualizam

conforme as querelas e exigências sociais/educacionais, quando alinhadas as movimentações escolares, é premente que o processo formativo ocorra na formação permanente.

Percebe-se uma congruência entre as falas dos investigados, enfatizam que os CPs devem considerar os saberes, que contemplem os contextos sociais, históricas e culturais dos estudantes; precisam conhecer o lugar, o território onde vivem e as condições de sobrevivência.

Entende-se que os saberes, a partir das análises e reflexões anteriores, estão inseridos em determinados tempo e espaço, modificam-se conformem esses mudem. Logo, são desenvolvidos não apenas na formação inicial e continuada, mas ao longo de sua atuação no cargo de Coordenador Pedagógico, da sua carreira, na formação permanente, pois, à luz de Tardif (2010), crescem novos conhecimentos, incorporam práticas e rotinas institucionalizadas.

É sob a premissa do conceito de **saberes docentes** que estabelecemos diálogos com os **saberes do Coordenador Pedagógico**, relacionando-os aos investigados e aos requisitos tão complexos de seu trabalho, porque conforme Tardif (2010, p.11), “o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer”.

De acordo com Tardif (2010), a discussão a respeito dos saberes é desdobrada, indo além do âmbito dos docentes, abrangendo o grupo de educadores incumbidos pelas práticas educativas. O autor reitera que “[...] os grupos de educadores, os corpos docentes que realizam os processos educativos no âmbito do sistema de formação em vigor, são chamados a definir sua prática em relação aos saberes que possuem e transmitem” (Tardif, 2010, p.31).

Logo, inclui-se no grupo dos educadores o Coordenador Pedagógico, com seus saberes e necessidades formativas. Destarte, em seguida, o metatexto elaborado sem perder de vista à problemática desta pesquisa acerca dos saberes dos Coordenadores Pedagógicos, no que diz respeito à conceituação e classificação, relacionando-os à transição estudantil dentro dum contexto formativo permanente imbrincado ao exercício profissional.



Enfim,

Recria teus

*saberes,*

*cotidianamente, cotidianamente...*

Observa os *espinhos* dos **Cactos**,

aprende a lidar com eles,

*são folhas modificadas.*

***Elas os protegem.***

Evita-se que água do corpo da planta passe para o ambiente.

***Então, acolhe os Cactos e embeleza***

***o semiárido individual e coletivo com***

***a reinvenção de saberes.***

***Transita. Considere.***

**Permita-se.**

## **7 OS SABERES TRANSICIONAIS MOBILIZADOS NA FORMAÇÃO PERMANENTE E ATUAÇÃO DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS ENVOLTOS PELO ACOLHIMENTO AOS ESTUDANTES**

Rememorando as etapas da pesquisa, as tessituras do percurso investigativo, que expressam a busca pelo respeito aos objetivos da pesquisa, as categorias e subcategorias organizadas em decorrência da unitarização, a ampliação das vozes por meio do grupo focal, obteve-se este metatexto inspirado em Moraes e Galiuzzi (2016) que o descrevem com a expressão constituída por meio da linguagem das principais ideias emergentes das análises e apresentação dos argumentos construídos pelo pesquisador no processo de investigação que promove a comunicação das novas compreensões atingidas para outras pessoas.

No desenvolvimento do projeto de pesquisa/ no processo de construção desta dissertação intitulada — **Os Saberes e a Formação Permanente dos Coordenadores Pedagógicos e os desafios da Transição dos Estudantes do Ensino Fundamental para o Ensino Médio: um estudo nas escolas do Núcleo Territorial De Educação - NTE 17/BA** — afloraram às dúvidas e incertezas acerca da capacidade acadêmica e argumentativa para aplicar a metodologia adotada com o rigor esperado.

Reconhecer-se como Pesquisadora em Educação, principalmente, quando é Profissional do Magistério da Educação Básica não é fácil, quando feito é inescusável admitir que a **inquiétude** instiga aos que ousam assumir a responsabilidade de estudos e autorias a produzir para o outro com o intuito de colaborar com a melhoria dos processos educacionais, por conseguinte, das vidas que vivem na sociedade. Por certo, essa moveu a Coordenadora Pedagógica (tocou-me enquanto autora desta dissertação) tanto pessoalmente quanto profissionalmente ao longo da caminhada formativa, sobretudo, no Curso de Mestrado em Educação.

Ressalta-se, também, que é permitir compreender que há muito a percorrer na construção de novos saberes, novas aprendizagens... Pois, as aprendizagens inerentes a este estudo expressam a incompletude diante dos sujeitos/objetos de estudos, visto que são constituídas em contextos espaciais vivos num/para determinado tempo. Portanto, justifica-se esta escrita para expressar as novas

compreensões a respeito do estudo, sem perder de vista a ATD.

A partir deste estudo, cuja temática é **A importância do Coordenador Pedagógico para o processo de transição dos estudantes do Ensino Fundamental para o Ensino Médio**, 9 (nove) Coordenadores Pedagógicos atuantes em escolas públicas da rede estadual de ensino da Bahia e localizadas em 8 (oito) municípios do Território Semiárido Nordeste II, através do emprego de questionário e Grupo Focal, foram acolhidos por meio da escuta, do espaço cedido para as colocações de suas vozes, em respeito às suas experiências de vida/profissional, especialmente, a respeito dos saberes, da formação permanente e transição estudantil em conformidade com a **Figura 12 – Palavras entrelaçadas pelo acolhimento**.

Figura 12 – Palavras entrelaçadas pelo acolhimento



Fonte: De autoria própria (2023).

Segundo o Documento Referencial Curricular da Bahia, etapa Ensino Médio, volume 2 (2022, p.9):

Os desafios para a vivência nessa nova estrutura curricular do Ensino Médio serão muitos. Mas é perfeitamente possível transpô-los, pois recorreremos sempre aos esforços coletivos de todas as pessoas envolvidas nessa transição curricular, tendo como horizonte a aprendizagem e o

desenvolvimento de cada estudante presente nos 27 Territórios de Identidade e 417 municípios dessa rica, vasta e criativa Bahia, tangenciando com as múltiplas dimensões que se complementam, se articulam e compõem a formação humana em toda sua integralidade.

Decerto, situados num desses vinte e sete territórios, buscaremos transpor desafios numa movimentação de acolhença, onde estudantes ao concluir o Ensino Fundamental ingressem no Ensino Médio, como já explicitado ao longo da pesquisa, passa por mudanças. Eles precisam ser acolhidos. O Coordenador Pedagógico é um dos profissionais que pode se posicionar desde as ações que antecedem o ingresso para auxiliá-los nessa travessia. Para tanto, precisa/precisará mobilizar seus saberes em permanente formação.

Logo, considera-se importante a retomada da problemática deste estudo — **Quais saberes são mobilizados nos processos formativos dos Coordenadores Pedagógicos do Ensino Médio para desenvolver ações de acolhimento aos estudantes no processo de transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio em escolas do Núcleo Territorial de Educação - NTE 17?** — para ser evidenciado a relação entre os saberes e processos formativos dos Coordenadores Pedagógicos com a transição dos estudantes.

Diante dos estudos fundantes realizados e da escuta aos investigados, sem perder de vista a problemática citada, propõe-se que os saberes mobilizados nos processos formativos dos Coordenadores Pedagógicos sejam vistos como os 6 (seis) **Saberes Transicionais dos/para os Coordenadores Pedagógicos**. Esses inspirados nos estudos de Tardif (2010) e André e Vieira (2010), que, respectivamente, estiveram presentes em capítulos anteriores.

Trata-se de **Saberes Transicionais dos/para os Coordenadores Pedagógicos** o conjunto de saberes dinâmicos e articulados com a identidade e as atribuições dos Coordenadores Pedagógicos constituídos/mobilizados nos processos de **formação permanente**, propositalmente, voltados para o processo de transição dos estudantes do Ensino Fundamental para o Ensino Médio mediante o desenvolvimento de ações acolhedoras. Ou seja, são saberes constituídos ou/e mobilizados pelos CPs para subsidiar a atuação deles no cargo, objetivando acolher os estudantes nas etapas do processo de transição dos estudantes, envolvendo-os e aos demais, principalmente, os professores. Justifica-se, então, as preposições “de” e “para”, respectivamente, a **pertença** e a **finalidade**.

Salienta-se que André e Vieira (2009) concebem os saberes do Coordenador Pedagógico como plurais, heterogêneos e interconectados. No cotidiano, ele atua e recompõe constantemente seus saberes. Esses saberes dialogam entre si, entretanto, urge a necessidade de especificá-los para serem entrelaçados pelo acolhimento: a) **Saberes Instituídos em Colaboração**; b) **Saberes Contextuais**; c) **Saberes Inter/Trans Relacionais**; d) **Saberes Referenciais Curriculares**; e) **Saberes Pedagógicos**; f) **Saberes Formativos**. Como resultado, a **Figura 13 — Saberes Transicionais dos/para os Coordenadores Pedagógicos**.

Figura 13 — Saberes Transicionais dos/para os Coordenadores Pedagógicos



Fonte: De autoria própria inspirada nos estudos de Tardif e André e Vieira (2023).

Para a melhor compreensão conceitual desses saberes mobilizados (constituídos/ampliados/ressignificados/a constituir) nas formações dos CPs, seguem as descrições, considerando os **espaços de acolhença** e **pessoas acolhentes** numa espécie de **relação mútua** entre o **acolhedor** e **acolhido**,

elaboradas a partir da análise e reflexão dos registros obtidos na pesquisa, consoantes com a fundamentação teórica. Notabiliza-se:

Os **Saberes Instituídos em Colaboração** são aqueles saberes instituídos e compartilhados entre os entes federados/as redes de ensino, que permitem o compartilhamento e fortalecimento de ações e estratégias para auxiliar no processo de transição dos estudantes do Ensino Fundamental para o Ensino Médio.

Observa-se aqui, os aportes legais, teóricos, que embasem suas ações e decisões, o estabelecimento de planos de ação que prevejam contatos mais direto entre os profissionais (Coordenadores Pedagógicos, técnicos-pedagógicos, etc.) das redes de ensino municipal e estadual para ocorrer trocas de saberes, diálogos sobre o trabalho docente/curricular/pedagógico desenvolvido nas etapas da Educação Básica, a cenarização das escolas para compreensão da proposta de trabalho e dos sujeitos, etc.

Pode-se dizer que os **Saberes Contextuais** são aqueles que originários dos contextos nos quais os sujeitos, especialmente, os estudantes vivem, contemplam às questões territoriais, locais, sociais, culturais, socioeconômicas e institucionais. Ou seja, nos atos acolhentes, observam o histórico estudantil/familiar/social dos estudantes, como: a escola onde estudou e sua localização; aos tipos e estruturas sociais dos familiares; os aspectos relativos aos indicadores educacionais da escola, etc. a fim de (re)conhecer o estudante e seus espaços de vivências.

Refere-se a necessidade de conhecimento acerca do estudante para pensar sensivelmente sobre como proceder nos encaminhamentos pedagógicos/educativos que vão além da sala de aula, da escola. Esses saberes intermeiam os olhares dos professores e da equipe administrativa/pedagógica a respeito dos estudante, de modo a pensar como fortalecer uma busca ativa frequente a fim da permanência do estudante na escola.

Já os **Saberes Inter/Trans Relacionais** são aqueles que amparam os conhecimentos sobre si e o do outro, considerando as questões psicológicas, sentimentais, emocionais, afetivas, os princípios e valores. Cabe, também, o conhecimento e a relação estabelecidas sobre/com o meio ambiente e tudo que o cerca.

Dessarte, esses saberes permitem uma maior aproximação entre os envolvidos, respeitando as peculiaridades de ser de cada um. Esses dialogam com a

empatia, sociabilidade, cultura da paz, humanização das relações e o significado de pertencimento aliado aos outros saberes de modo a colaborar para assegurar o direito à educação dos adolescentes e jovens.

Compreende-se enquanto **Saberes Referenciais Curriculares** como os que possibilitam o encandeamento de ideais/pensamentos/teorias entre a educação/escola e os conhecimentos/saberes sociais/culturais. Constituem-se através do acesso às fontes teóricas, acadêmicas e de informações de cunho educacional, observando, a saber, o instituído na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, os Parâmetros e Referenciais Curriculares e outros aportes teóricos e legais em vigor.

Quer dizer, observar-se para o desenrolar das ações de acolhimento o que diz: a BNCC (Educação Básica) ou/e documento equivalente; os documentos referenciais estaduais e municipais; os princípios, os objetivos, os objetos de conhecimento, as orientações metodológicas, etc.

Esclarece-se que os **Saberes Pedagógicos** são àqueles que incluem olhares e atos políticos para além das referências curriculares, pois observam os perfis e funções dos integrantes da comunidade escolar e suas relações com o outro (conhecimento/saberes/pessoas), a comunidade do entorno da escola, bem como, orienta a cotidianidade da instituição escolar.

Esses dialogam com o currículo escolar e as práticas escolares e pedagógicas dos profissionais do Magistério, visando a formação integral dos estudantes.

Por fim, os **Saberes Formativos** são aqueles relacionados às necessidades e expectativas de aprendizagem do Coordenador Pedagógico, que se constituem no seu percurso formativo/profissional/exercício do seu cargo que o subsidiem na sua autoformação e noutras para atuar como formador, principalmente, de professor. Espera-se que esses saberes dialoguem com os aspectos do cotidiano do CP e os processos educacionais, a fim de que se apropriem dos conhecimentos e das características de sua identidade profissional, bem como, das demandas relacionadas às relações com outros sujeitos e ações da escola, incluindo às de acolhimento aos estudantes

Desse modo, nos encontros formativos junto aos pares, podem fazer tessitura do que é vivido, sentido, compartilhado e refletido junto aos professores da escola,

por conseguinte no desdobramento de ações formativas na escola para os integrantes da comunidade escolar. Esses saberes dialogam com o suporte e orientação à docência. Identifica-se como formador, experienciando ser um numa programação pensada para uma escola real, viva e dinâmica.

Os saberes citados constituem-se na **relação com o outro**, renovam-se constantemente, pois num movimento de aprendizagem, os CPs (nominados nesta dissertação como Cactos e outros que se sintam acolhidos nessa pesquisa) deparam-se com situações que fomentam a ressignificação dos saberes através dos ingressos a cada ano letivo dos estudantes e saídas de outro, nesse hiato, estudantes também são movimentados (transferidos, etc.). Eles efetivam-se por meio do acesso às situações diversas nos **espaços de acolhença**. Além disso, nas relações profissionais, reconstrói-se a cada desafio nos vários momentos letivos; nos contatos com os seus, ampliam os sentidos das suas escolhas. Por certo, aprendem uns com os outros, quer seja estudante, quer seja com os pares, professores e colaboradores.

Sob a ótica de Tardif (2010), a relação do Coordenador Pedagógico e seu trabalho/cargo, exige dele uma sabedoria pessoal constituída nos âmbitos familiares e escolares, na formação e nas relações interpessoais, quando empregada ajuda na relação do trabalho e na mediação de conflitos.

Por fim, esse profissional exerce suas atividades ligadas à docência, que precisam de reconhecimento pela natureza dos saberes constituídos no processo de formação e exercício no/na cargo/função, com bases na formação científica séria e com a perspicuidade política dos educadores/da comunidade educativa. Urge o reconhecimento a fim de que o Coordenador Pedagógico possa não se sentir sozinho para acolher aos estudantes, já que é difícil acolher sem se sentir acolhido.



**Considera-se...**

Saberes Moventes

*Formações Permanentes*

Atos de *acolhimento*,

para transitar e

*alcançar uma escola que abrace.*

*Proteja os*

*Estudantes na sua inteireza*

*equilibrando*

*o rigor e a amorosidade.*

*Respeite os Coordenadores Pedagógicos...*

*Presentes. Autores. Colaboradores. Educadores.*

**Sujeitos. Profissionais. Humanos.**

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Então, opta-se por considerações finais, ao invés de conclusão, porque esta pesquisa apresenta um estudo, contextualmente, situado em tempos e espaços delimitados, envolvendo os sujeitos: seres humanos/pessoas/profissionais, que vivificam-no por meio de saberes e, podem a vir, ressignificarem-se nos movimentos de acolhência. Opta-se por considerações finais, também, porque esta pesquisa possibilita reflexões acerca dos saberes — Saberes Transicionais dos/para os Coordenadores Pedagógicos — mobilizados no processo de formação permanente e no exercício das atribuições dos Coordenadores Pedagógicos voltados para o acolhimento aos estudantes no processo de transição estudantil do Ensino Fundamental para o Ensino Médio em escolas do Núcleo Territorial de Educação - NTE17, correspondendo a problemática da pesquisa, bem como, aos objetivos da pesquisa. Portanto, justifica-se a opção por “considerações finais” para “fechamento” deste ciclo de estudos.

Percebe-se que os 6 (seis) saberes (Saberes Instituídos em Colaboração; Saberes Contextuais; Saberes Inter/Trans Relacionais; Saberes Referenciais Curriculares; Saberes Pedagógicos; Saberes Formativos), articulados são basilares para tornar o Coordenador Pedagógico mais seguro no desenvolvimento da proposta/ações de **acolhimento** aos estudantes, que podem incluir estratégias diversas como: encontros periódicos com os profissionais das redes de ensino, por exemplo, a municipal e estadual; encontros formativos com os professores da própria escola; formações comuns entre os professores de redes distintas; escuta sensível ao estudante; ações e atividades educativas que aproximem os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental com os do Ensino Médio, visitas às escolas/localidades de origem dos estudantes; atividades diagnósticas e de acompanhamento ao estudante, quando do seu ingresso, etc.

Essas estratégias podem ser desenvolvidas nos lugares dispostos a tornarem-se **espaços de acolhência**, aqueles preparados para humanizar e ser humanizado por meio dos relacionamentos de aprendizagens humanas, nesta pesquisa, as escolas do Núcleo Territorial de Educação 17 (NTE17). Ou seja, os espaços onde se encontram os CPs e demais integrantes da equipe ou/e outras que estejam interessadas.

Reforça-se que os saberes arrazoados, consoantes com o objetivo geral da pesquisa (Investigar os saberes e os processos formativos dos Coordenadores Pedagógicos do Ensino Médio vinculados às escolas pertencentes ao Núcleo Territorial de Educação - NTE 17 no acolhimento e transição dos estudantes do ensino fundamental para o ensino médio.) devem ser mobilizados nas **Formações Permanentes dos Coordenadores Pedagógicos do Ensino Médio**, de modo a dá sentido aos momentos dedicados aos estudos fundamentados e à reflexão das suas práticas pedagógicas, mediados por profissionais ou pares que sustentem às suas elucidações com fundamentos teórico-práticos consoantes com às fragilidades dos contextos escolares. Estes momentos formativos devem ser associados aos desafios que precisam ser encarados para que os estudantes se sintam pertencentes ao espaço, ao coletivo escolar, bem como, os profissionais.

Reforça-se o já dito, o foco na **Formação Permanente** porque essa não preza pelas escolhas de objetivos, conteúdos e temas pré-determinados por outrem sem escuta às necessidades daqueles que atuam nas escolas, nem tampouco pensados para, estreitamente, vincular profissional externo para mediar os encontros junto aos Coordenadores Pedagógicos/Professores, ainda que não se desconsidere a existência de colaboradores intersetoriais e institucionais (órgãos, entidades, instituições...), quando necessário, para sustentar os fundamentos e custos de sua oferta. Salienta-se esta fala de Freire (2001, p.37):

A melhora da qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores. E a formação permanente se funda na prática de analisar a prática. É pensando sua prática, naturalmente com a presença de pessoal alta-mente qualificado, que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida mas pouco assumida.

Essa formação, junto aos CPs, poderá ser implementada por membros da equipe pedagógica da rede estadual de ensino/das escolas estaduais, como, por exemplo, os que atuam no Magistério/na Educação. Neste estudo, direciona-se à figura do Coordenador Pedagógico, que tenha experiência no exercício da coordenação pedagógica, pois há muitos profissionais capacitados para assumir às ações formativas junto aos pares. Prioriza-se, assim, a articulação entre teoria e prática, voltados para o aprimoramento das atribuições desse profissional, visto que

esse também exercerá a dimensão formativa nas escolas, principalmente, com os professores.

Para tanto, o CP torna-se **formador de professores**, também, no processo de **Formação Permanente**, cujas pautas sejam demandadas pelos cenários das próprias escolas e fundamentadas por estudos que o subsidiem na articulação dos saberes já expostos com o propósito de ampliar os conhecimentos consistidos nas formações inicial e continuada, bem como, os de **acolher os estudantes** em diversos momentos pedagógicos, como nos que **antecedem ao ingresso e a cada ano do ano letivo, unidade didática, quinzena, semana e dia**.

Em respeito aos estudos, acolhem-se os estudantes sob a perspectiva da integralidade do sujeito com “amorosidade” e “cuidado” em vários momentos, principalmente, quando da transição dos estudantes dos Anos Finais do Ensino para o Ensino Médio.

Logo, considera-se que essa transição dos estudantes como **Transição Estudantil** porque se centra no **estudante enquanto sujeito integral/ser humano**, indo além das questões relacionadas à mudança de escola. Há também as mudanças de fases de vida, de etapas da educação, de rede de ensino, de grupos e de interesses. Parafraseando Castagnolli (2009, p.63) a transição marca o ato de assumir novos hábitos e responsabilidades, como também a aceitação do estudante num determinado grupo, revelam um processo com começo, meio e fim, marcado no tempo e no espaço. Frisa-se, após concluir o Ensino Fundamental e, comumente, mudar de escola, que é no ingresso do 1º ano do Ensino Médio, que os meninos, as meninas e outros são apresentados enquanto jovem à sociedade, eles vivem descobertas, sentimentos e medos.

Destaca-se, complementarmente e de maneira redimensionada, Alain Coulon (2008) para dialogar com essa perspectiva de **acolhimento na transição estudantil** do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, pois seus estudos, explica cada uma das etapas vivenciadas pelos estudantes ao longo do processo de afiliação: o **tempo do estranhamento, o tempo da aprendizagem e o tempo da afiliação**. Considerando-o, aqui, numa perspectiva de **afiliação educacional** que acolhe o estudante com suas diferença e diversidade, propõem-se os **tempos para o acolhimento** para/na a **transição estudantil**: a) **tempo de buscas acolhentes** que consistem no estabelecimento de relações prévias iniciadas antes da conclusão do

Ensino Fundamental. Desenha-se aqui o posicionamento institucional acolhedor. Neste tempo podem ocorrer os contatos entre as redes, a sensibilização e divulgação da proposta, o levantamento de dados/informações dos estudantes, a relação inicial estabelecida entre os envolvidos nas escolas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, a realização de eventos comuns; b) tempo **de aproximações acolhentes** são instituídos nas relações institucionais desde o momento de efetuação da matrícula, incorpora o período de adaptação qualitativa dos estudantes, pois ainda não se reconhece como integrante da escola. Neste tempo, ocorrem às escutas aos estudantes, (re) conhecimentos das pessoas e espaços em peculiares/diferenças, exploração das dimensões curriculares/pedagógicas, etc. c) **tempo de permanência acolhedora**, supera-se a ideia do ingresso sem a permanência, neste tempo o acolhimento se faz no cotidiano, o estudante passa a se sentir pertencente ao espaço de acolhência e os demais integrantes o percebem como pertencido. Neste tempo, o estudante passa a ser visto com suas capacidades e dificuldades, principalmente, nos aspectos da aprendizagem cognitiva e no seu desempenho estudantil, não devendo desconsiderar as outras dimensões.

E, no tocante a este estudo, nesse processo temporal também eclode rupturas de caráter ambiental/ institucional, que somados aos movimentos inquietantes do sujeito (estudante) nas dimensões afetiva, intelectual, relacional e moral, bem como as mudanças físicas, demandam um acolhimento com postura ética, de (re) colher a fala/o posicionamento/ a verdade doutro. Por fim, de validar a escuta ao outro, sem julgamentos e considerando os seus contextos e tempos.

Entretanto, há desafios que devem ser encarados pelo Coordenador Pedagógicos com a ajuda de outros profissionais para que seus **saberes mobilizados nas formações permanentes**, por conseguinte, nos espaços institucionais, de modo a promover uma transição estudantil acolhedora. Conforme à sistematização da escuta feita aos investigados, os **desafios que dificultam a transição** podem ser lidos como **fragilidades**, porque há movimentos e ações ainda incipientes no estado da Bahia, para diminuir o **distanciamento das redes de ensino/das escolas** de entes federados diferentes.

Respaldados nos argumentos dos Coordenadores Pedagógicos apresentados no Questionário e no Grupo Focal, essas fragilidades foram classificadas do seguinte modo: no processo de **aprendizagem** dos estudantes, na

articulação dos âmbitos **curriculares**, no desenvolvimento dos aspectos **socioemocionais**, nos níveis **socioeconômicas** e nas **formações conjuntas de Coordenadores e Professores** vinculados às redes de ensino distintas, às escolas do território pesquisado.

As fragilidades no **processo de aprendizagem apresentados pelos estudantes**, contemplam às dificuldades de leitura, escrita, interpretação textual e conhecimentos matemáticos, acentuadas em decorrência do período pandêmico. No tocante a **articulação dos âmbitos curriculares**, percebe-se uma descontinuidade na implementação dos referenciais curriculares, notável pela ausência de conexão entre as propostas curriculares das redes municipais e estaduais, por conseguinte, dos Projetos Políticos Pedagógicos das unidades escolares.

No desenvolvimento dos aspectos socioemocionais, vê-se cada vez mais frágil, especialmente, os sinais diversos e, até distintos, apresentados pelos estudantes ao chegar ao Ensino Médio. Demonstram insegurança, agressividade, medo, comportamentos depressivos, etc. na relação consigo e com o outro. De algum modo, os professores, também, revelam seus medos, receios e a falta de preparação para lidar com isso. Isso eleva o desafio do Coordenador que media ambos nos processos educacionais, o que requer auxílio de outros profissionais e o suporte devido para que essa fragilidade não seja desconsiderada, evitando a cristalização da ideia que a escola acolhedora é permissiva. Solitariamente, ele não dará conta.

Ao referi às fragilidades associadas aos níveis **socioeconômicas**, a partir das análises das falas dos CPs, as vulnerabilidades sociais dos estudantes, que incluem às questões de acesso aos direitos assegurados em aportes legais a uma vida digna, saúde, educação e trabalho; elas afetam a transição dos estudantes/a aprendizagem deles. Essas fragilidades estão diretamente ligadas aos níveis de escolaridade e rendimento da família dos estudantes apresentados pelas escolas de Educação Básica, a saber, as situadas do nosso território.

A última fragilidade citada, refere às **formações conjuntas de Coordenadores e Professores** vinculados às redes de ensino/escolas distintas, às escolas do nosso território, cabe destaque, pois já ocorreram ainda que de modo exordiais, formações continuadas, por exemplo, a Formação Continuada Territorial, disponibilizadas pela Secretaria Estadual de Educação da Bahia, que assegurou a

participação dos integrantes das redes. Todavia, na programação de conteúdo, não havia espaço para estudos mais aprofundados no tocante a transição.

Essas fragilidades elencadas devem ser consideradas nas pautas dos **processos formativos dos Coordenadores Pedagógicos**, quando da mobilização dos saberes transicionais dos/para os Coordenadores Pedagógicos com o propósito de sentirem fortalecidos para sensibilizar os órgãos ligados à SEC-BA da relevância dessa pauta.

A rede estadual de educação, no que concerne a este estudo, o Núcleo Territorial de Educação 17 (NTE17), deve se envolver nos movimentos relacionados aos **Saberes**, a **Formação Permanente dos Coordenadores Pedagógicos** e a **Transição Estudantil**. O Coordenador Pedagógico precisa ter seus saberes respeitados ou/e constituídos no processo de Formação Permanente, especialmente, voltados para a transição dos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental para o Ensino Médio para poder contribuir para a qualificação dos professores e da melhoria da qualidade da aprendizagem dos estudantes. Ele precisa ter tempo destinado a autoformação e formação com os pares, articulando-as às demandas reais e aos fundamentos teóricos para pensarem em estratégias para acolher aos estudantes nos **ambientes de acolhença** — as escolas do território.

Comumente, esse profissional atua solitariamente, pois quando se trata de parceria com outro ocupante do mesmo cargo na escola, na maioria, não existe. Por isso, deve ser favorecido ao mesmo o convívio com outros fora da escola, em espaços propícios para o fomento de estabelecimento de amizade e trocas de saberes profissionais, em outras palavras, devem participar de seminários, jornadas pedagógicas, reuniões formativas, etc. Isso é importante para a formação da identidade profissional e desenvolvimento das atribuições, ou seja, para que se reinventem e se arrimem. A **Formação dos Coordenadores Pedagógicos** e **Transição Estudantil** relacionada à Educação Básica devem ser, portanto, inseridas nas políticas públicas estaduais, com efeito, nas municipais. Ambas não podem ficar restrita a iniciativas privadas de Coordenadores Pedagógicos ou/e mesmo de algumas escolas, sob a jurisdição do Núcleo Territorial 17 (NTE17), situadas no Território de Identidade Nordeste II, estado da Bahia.

Por fim, os **Saberes Transicionais dos/para os Coordenadores Pedagógicos** precisam ser mobilizados e compartilhados nos **espaços formativos e de acolhença**, considerando o processo de transição dos estudantes do Ensino Fundamental para o Ensino Médio mediante o desenvolvimento de estudos e ações, que instiguem pesquisadores em educação, outros profissionais do Magistério e interessados a **abraçar** este estudo, enxergando-se e estabelecendo diálogos. Logo, renova-se o convite às coletividades de **cactos** vivificados existentes em tantos outros territórios, além do Território de Identidade Nordeste II/ território baiano, a redimensionar o aprendido, sob a possibilidade de oportunizar aos adolescentes/jovens a viverem experiências significativas no processo de transição estudantil, ainda que se deparem nessa passagem, ora com os espinhos, ora com a resistência e fortalezas daqueles que se acolhem e aos outros. Enfim, que os Coordenadores Pedagógicos e estudantes vivenciem o Ensino Médio com mais segurança e solitude, pois esta diferente da solidão, é uma condição na qual ambos podem decidir estar/ficar a sós, quando quiser reservar um tempo para si, por conseguinte, ao lado de outros rumo a outras experiências de transições estudantis e de vida.



**Sozinhos?! Não!**

**Esquecidos? Não!**

***Acolhidos aqui!***

Aproximamo-nos

*das VOZES particulares e coletivas*

***presas*** em decorrência

*dos medos e receios que carregamos*

**dentro da GENTE** *durante as TRAVESSIAS.*

***Existimos!***

*Estudantes e Coordenadores Pedagógicos,*

*Afetos repletos de Gratidão.*

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O coordenador pedagógico e a questão do cuidar. In: PLACCO, Vera Maria Nigro; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 2012.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza e (org.). **O coordenador pedagógico e a questão da contemporaneidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- ALVES, Maria Alda de Sousa. **Juventudes e Ensino Médio: transições, trajetórias e projetos de futuro**. 2016. 220f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2016.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (Org.) **Formação de Professores no Brasil (1990-1998)**. Série Estado do Conhecimento. Brasília: EC/Inep/Comped, 2002.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; VIEIRA, Marili Moreira da Silva. O Coordenador Pedagógico e a questão dos saberes. In: PLACCO, Vera Maria Nigro; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O Coordenador Pedagógico e questões da contemporaneidade**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2010.
- ANTUNES, Celso. **Educação Infantil: prioridade imprescindível**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BAHIA. Decreto 6.212/97 | **Decreto nº 6.212 de 14 de fevereiro de 1997**. Define critérios para a organização administrativa das Diretorias Regionais de Educação e Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino Público e dá outras providências. Disponível em: <https://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/79023/decreto-6212-97>. Acesso em: 17 jan. 2022.
- BAHIA. **Decreto nº 15.806 de 30 de dezembro de 2014** - Dispõe sobre a organização territorial dos Núcleos Territoriais de Educação, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.educacao.ba.gov.br/system/files/private/midiateca/documentos/2015/decreto-no-15806.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2022.
- BAHIA. **Documento curricular referencial da Bahia para educação infantil e ensino fundamental** (v. 1) / Secretaria da Educação do Estado da Bahia. – Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020. 484 p.
- BAHIA. **Documento Curricular Referencial da Bahia para o Ensino Médio** (v. 2) / Secretaria da Educação do Estado da Bahia. – Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022.
- BAHIA. **Documento Orientador: Rede Pública de Ensino** (2020). Salvador: Secretaria de Educação, 2020. Disponível em: <http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2020/01/Document>

o-Orientador-Novo-Ensino-M%C3%A9dio-na-Bahia-Vers%C3%A3o-Final.pdf.Acesso em: 17 jan. 2021.

BAHIA. Secretaria de Educação. **Estatuto do Magistério do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia**. Lei estadual de nº 8.261 de 29 de maio de 2002. Salvador: 2002.

BAHIA. Secretaria da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Orientações Gerais Secretaria da Educação**. Salvador, 2015.

BAHIA. Secretaria da Educação. **Portaria nº 5.872, de 15 de julho de 2011**, aprova o regimento escolar das unidades escolares integrantes do sistema público estadual de ensino e dá outras providências. Disponível em: <http://institucional.educacao.ba.gov.br/regimento-0>. Acesso em 10 jul. 2022.

BASSEDAS, Eulália. HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

BORBA, Ignácio Sebastião. Exedito. **Dicionário Unesp do Português Contemporâneo**. 1. ed. Curitiba: Piá, 2011. 1488 p.

BRANCO, Emerson Pereira; BRANCO, Alessandra Batista de Godoy; IWASSE, Lilian Fávero Alegrâncio; ZANATTA, Shalimar Calegari. Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do Ensino Médio. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 10, n. 21, p. 47–70, 2018. DOI: 10.28998/2175-6600.2018v10n21p47-70. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/5087>. Acesso em: 24 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília-DF, 2017.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília-DF, 2018. (Completa) Disponível em [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 30 de maio de 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)] **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>

Acesso em: 30 de maio de 2021.

BRASIL. [Estatuto da Juventude (2013)]. **Estatuto da juventude**: atos internacionais e normas correlatas. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Ministério da Educação e Cultura. Brasília, 1996. 31 p.

BRASIL. Lei no 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do *caput* do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2008.

BRASIL. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 4. ed. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. 59 p.  
[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei\\_diretrizes\\_bases\\_4ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei_diretrizes_bases_4ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 24 jan. 2022.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em:[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm)  
Acesso em: 12 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**. Brasília. 2006. v.1. 240 p.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). **Resolução CNE/CP no 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 46-49, 15 abr. 2020.

CALLEGARI, Cesar. **O desafio de implementar a Base Nacional Comum Curricular**. In: p.84-68. Educação em debate: um panorama abrangente e plural sobre os desafios da área para 2009-2022 em 46 artigos. Editora Moderna e Todos pela Educação. São Paulo: Moderna, 2018.

CARTAXO, Simone Regina Manosso; GAIO, Victoria Mottim. Coordenador pedagógico: possibilidades e limites da formação continuada. **Dialogia**, nº 33, Dialogia, São Paulo, n. 33, p. 115-130, set./dez. 2019. Disponível em:<https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/13961/7843>. Acesso em: 24 jan. 2022.

CASTAGNOLLI, Ivane Beatriz Pasetti. Um “rito de passagem”: do Ensino Fundamental para o Ensino Médio. In: **Sou Professor!** a formação do professor formador/organizador Isabel Cristina Hierro Parolin. Curitiba: Ed. Positivo, 2009, p. 60-66.

COULON, Alain. **O ofício de estudante**: a entrada na vida universitária. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1239-1250, out./dez., 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201710167954>. Acesso em: 6 mar. 2023.

COULON, Alain. **A condição de estudante: a entrada na vida universitária**. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia (Edufba), 2008.

CORTI, Ana Paula.SOUZA, Raquel. **Diálogos com o mundo juvenil**: subsídios para educadores. São Paulo: Ação Educativa, 2012.

DA ROCHA, Simone Albuquerque; OLIVEIRA, Andreia Cristiane de; SILVA, Jéssica Lorraine da. A formação de Coordenadores Pedagógicos: práticas e necessidades formativas em discussão. **Devir Educação**, v. 4, n. 1, p. 26-46, 2 jun. 2020.

FERNANDES, ROSA MARIA CASTILHOS *et al.* A educação permanente como experiência social: relatos de uma pesquisa no SUAS. Encontro Nacional de Pesquisadoras/es em Serviço Social (16. : E56a 2018: Vitória, ES). **Anais/16º Encontro Nacional de Pesquisadoras/es em Serviço Social**, de 2 a 7 de dezembro de 2018, em Vitória (ES). – Vitória (ES): Universidade Federal do Espírito Santo, 2018. Disponível em: <https://www.periodicos.ufes.br/abepss/article/view/22387>. Acesso em: 17 jan. 2022.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **45ª Nota Pública do Fórum Nacional de Educação** – Sobre a Medida Provisória relativa ao ensino médio. 2016. Brasília. Disponível em: [http://www.sinasefern.org.br/wp-content/uploads/2016/09/45%C2%AA-Nota-Ensino-Me%CC%81dio-FNE-26\\_09\\_-Final.pdf](http://www.sinasefern.org.br/wp-content/uploads/2016/09/45%C2%AA-Nota-Ensino-Me%CC%81dio-FNE-26_09_-Final.pdf). Acesso em 12 de jun.de 2022.

FRANCIO, Alana. **A formação continuada e a mobilização dos saberes dos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola municipal de Veranópolis/RS**. 2021. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/11338/9325>. Acesso em: 24 jan. 2022.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.

FREIRE, Paulo Freire.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Coleção Educação e Comunicação. Rio de Janeiro - RJ: Paz e Terra, 1985. 158p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1987.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores: condições e problemas atuais. Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

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

GONÇALVES, Amanda Melchiotti. **Os intelectuais orgânicos da base nacional comum curricular (BNCC): aspectos teóricos e ideológicos**. 2020. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 2015.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: Novas tendências**. 1ª ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2009

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

IMBERNÓN, Francisco. **Inovar o ensino e a aprendizagem na universidade**. Trad. Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2012.

KRAMER, Sonia. **A infância e sua singularidade**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade. Brasília, DF: MEC, 2007. p. 13-24.

LEBOURG, Elodia Honse. **Delicadas travessias: um estudo de caso sobre jovens em transição para o Ensino Médio no interior do Brasil**. 2015. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto. Mariana, 2015.

LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas / Menga Lüdke, Marli E. D. A. André**. 2. ed. - Reimpressão. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MEDEL, Cássia Ravena Mulin Assis de. **Projeto Político-Pedagógico: construção e elaboração na escola**. Coleção Educação Contemporânea. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

MICHELSON MARTINS, Diessica; BIANCHI, Vidica.; STIEBBE CALLAI, Julia. O coordenador pedagógico como articulador da formação continuada de professores: o que pesquisas publicadas entre 2010-2020 indicam. **#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 10, n. 1, 2021. DOI: 10.35819/tear.v10.n1.a5045. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/5045>. Acesso em: 17 jan. 2022.

MORAES, Roque. Análise de Conteúdo: limites e possibilidades. In: ENGERS, M.E.A. (Org.). **Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação**. Porto Alegre: Edipucrs, 1994.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência e Educação**, v.12, nº1, p.117-128, 2006.

MORAES, Roque.; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2007.

MORAES, Roque. **Uma tempestade de luz**: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência educ.* [online]. 2003, vol.09, n.02, pp.191-211. ISSN 1516-7313. Disponível em:  
[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-73132003000200004&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132003000200004&lng=pt&nrm=iso) Acesso em: 17 jan. 2022.

MORÉS, Andréia. Investigação qualitativa em educação: tessituras com a metodologia estudo de caso. In: STECANELA, Nilda. **Diálogos com a educação**: a escolha do método e a identidade do pesquisador. Caxias do Sul: Educus, 2012. p. 85-97.

NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017. Disponível em:  
[https://www.researchgate.net/publication/321840209\\_Firmar\\_a\\_posicao\\_como\\_professor\\_afirmar\\_a\\_profissao\\_docente](https://www.researchgate.net/publication/321840209_Firmar_a_posicao_como_professor_afirmar_a_profissao_docente). Acesso em: 30 de maio de 2021.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e profissão docente**. Texto publicado em NÓVOA, António, coord. - "Os professores e a sua formação". Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33. Disponível em:  
<http://hdl.handle.net/10451/4758>. Acesso em: 17 jan. 2022.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa 2002.

NÓVOA. António. **Professores Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NUNES, Cesar. Formação de professores, tecnologias educacionais e humanização nos tempos da pandemia: um dedo de prosa com Paulo Freire. **Revista de Educação da Unina**, [S. l.], v. 2, n. 3, 2021. DOI: 10.51399/reunina.v2i3.74. Disponível em: <https://revista.unina.edu.br/index.php/re/article/view/74>. Acesso em: 17 mar. 2023.

PERISSÉ, Gabriel. **Palavras e origens**: considerações etimológicas. São Paulo: Saraiva 2010.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **Formação e prática do educador e do orientador: confrontos e questionamentos**. Campinas: Editora Papyrus, 1994.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda

Ramalho (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Editora Loyola, 2003.

PLACCO, Vera Maria Nigro. SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O Coordenador Pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. Estudos & Pesquisas Educacionais – Fundação Victor Civita, 2011.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, p. 754-771, set./dez. 2012.

QUIRINO, Raquel. Saberes e práticas do pedagogo como coordenador pedagógico. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 5, n. 2, p. 31–56, 2016. DOI: 10.35699/2237-5864.2015.2034. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/2034>. Acesso em: 17 jan. 2022.

SANTOS, Flávio Figueredo. **O “novo” ensino médio na rede estadual de educação da Bahia: processos curriculares em movimento no NTE 09 - Amargosa**. 2021. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, 2021. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2021/04/FL%C3%81VIO-FIGUEREDEO-SANTOS.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2022.

SENTOMA, Thays Roberta de Abreu Gonzaga. **O fazer de formador e de acompanhamento pedagógico do coordenador pedagógico**. 2020. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TOZETTO, Susana Soares; STEFANELLO, Franciele Aparecida Carneiro. Formação do Coordenador Pedagógico ante as Diretrizes Curriculares Nacionais e o Plano Nacional de Educação. **Devir Educação**, v. 5, n. 2, p. 148-170, 27 nov. 2021.

TEIXEIRA, Cristiane de Souza Moura. **Ser ‘o faz tudo’ na escola**. Significações produzidas sobre o trabalho do coordenador na escola pública. Parnaíba: Acadêmica Editorial, 2020. E-book.



**APÊNDICE A - CONVITE PARA A MANIFESTAÇÃO DE INTERESSE EM  
PARTICIPAR DA PESQUISA - COORDENADORES PEDAGÓGICOS DE ENSINO  
MÉDIO - CONVITE**

Convite para a Manifestação de Interesse em participar da Pesquisa de Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado: PCI (Minter) – UCS/Centro de Excelência em Educação do Nordeste Brasileiro

**Título do Projeto:** Os Saberes e a Formação Permanente dos Coordenadores Pedagógicos vinculados às Escolas do Núcleo Territorial de Educação - NTE 17/BA: os Desafios da Transição dos Estudantes do Ensino Fundamental para o Ensino Médio.

**Pesquisadora Responsável:** Robélia Aragão da Costa

**CPF:**

**Orientadora:** Profa. Dra. Andréia Morés

**Instituição:** Universidade de Caxias do Sul – UCS

**Local:** Caxias do Sul/RS

**Programa:** Programa de Pós-Graduação em Educação– Mestrado: PCI (Minter)UCS/Centro de Excelência em Educação do Nordeste Brasileiro

**Contato da Pesquisadora Responsável:** (75) 99962-2255 / (75) 3437-3044

**E-mail:** racosta3@ucs.br; robeliaaragao@gmail.com

**Endereço da Pesquisadora Responsável:** Rua Antonio Moreira dos Reis, 72, Torre, Nova Soure/BA

**Currículo Lattes:** CV: <http://lattes.cnpq.br/5587153852206560>

**Coordenador Pedagógico**, você está sendo convidado a participar de uma pesquisa de Mestrado, cujo título é: Os Saberes e a Formação Permanente dos Coordenadores Pedagógicos vinculados às escolas do Núcleo Territorial de Educação –NTE17/BA: Os Desafios da Transição dos Estudantes do Ensino Fundamental para o Ensino Médio. Essa pesquisa está sendo realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado PCI (Minter) UCS/Centro de Excelência em Educação do Nordeste Brasileiro- Universidade de Caxias do Sul

(PPGEdu/UCS) e tem por objetivo investigar os saberes e os processos formativos dos Coordenadores Pedagógicos do Ensino Médio lotados em escolas pertencentes ao Núcleo Territorial de Educação - NTE17 no acolhimento e na transição dos estudantes do Ensino Fundamental para o Ensino Médio.

Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de reflexão acerca dos saberes e dos processos formativos de natureza permanente do coordenador pedagógico, que atuam no Ensino Médio, os quais enfrentam desafios constantes referente ao acolhimento e a transição dos estudantes do Ensino Fundamental para o Ensino Médio. Isso fica desafiante, quando temos políticas públicas em processo de implementação nas redes de ensino, como o Novo Ensino Médio e o Coordenador Pedagógico atuante na escola com uma identidade profissional fragilizada e precisando de apoio.

**SOBRE O CONVITE:** Como não haverá uma seleção prévia dos Coordenadores Pedagógicos para participar da pesquisa, propõe-se que através deste convite seja feito um levantamento prévio dos participantes, para então dá-se sequência as outras ações. Esse será enviado eletronicamente para todos os coordenadores via *WhatsApp* ou/e *e-mail*, os quais livremente optarão em participar ou não. No entanto, solicito sua colaboração para que eu possa compreender a realidade dos Coordenadores Pedagógicos que vivem às experiências profissionais numa escola de Ensino Médio e os desafios da transição dos estudantes e, ao mesmo tempo, produzir minha dissertação, com intuito de contribuir para o conhecimento científico sempre primando pela ética em pesquisa.

Caso tenha interesse em participar da pesquisa clique <https://forms.gle/quEYNwdJRu58ryHx7> e você será direcionado a um documento que contém mais informações sobre a mesma. Se após a leitura do documento você decidir participar da pesquisa, responda à pergunta. *Você concorda em participar da pesquisa?*

Ao responder **Sim**, você será receberá posteriormente via *e-mail* outros *links* referentes aos outros documentos e realização de encontros.

**APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –  
COORDENADORES PEDAGÓGICOS DE ENSINO MÉDIO - QUESTIONÁRIO**

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da Pesquisa de Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado: PCI (Minter) – UCS/Centro de Excelência em Educação do Nordeste Brasileiro

**Título do Projeto:** Os Saberes e a Formação Permanente dos Coordenadores Pedagógicos vinculados às Escolas do Núcleo Territorial de Educação - NTE 17/BA: os Desafios da Transição dos Estudantes do Ensino Fundamental para o Ensino Médio.

**Pesquisadora Responsável:** Robélia Aragão da Costa

**CPF:**

**Orientadora:** Profa. Dra. Andréia Morés

**Instituição:** Universidade de Caxias do Sul – UCS

**Local:** Caxias do Sul/RS

**Programa:** Programa de Pós-Graduação em Educação– Mestrado: PCI (Minter)UCS/Centro de Excelência em Educação do Nordeste Brasileiro

**Contato da Pesquisadora Responsável:** (75) 99962-2255 / (75) 3437-3044

**E-mail:** racosta3@ucs.br; robeliaaragao@gmail.com

**Endereço da Pesquisadora Responsável:** Rua Antonio Moreira dos Reis, 72, Torre, Nova Soure/BA

**Currículo Lattes:** CV: <http://lattes.cnpq.br/5587153852206560>

**Coordenador Pedagógico**, você está sendo convidado a participar de uma pesquisa de Mestrado intitulada: Os Saberes e a Formação Permanente dos Coordenadores Pedagógicos vinculados às Escolas do Núcleo Territorial de Educação- NTE 17/BA: Os Desafios da Transição dos Estudantes do Ensino Fundamental para o Ensino Médio.

Essa pesquisa está sendo realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado PCI (Minter) UCS/Centro de Excelência em Educação do Nordeste

Brasileiro- Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu/UCS) e tem por objetivo investigar os saberes e os processos formativos dos Coordenadores Pedagógicos do Ensino Médio lotados em escolas pertencentes ao Núcleo Territorial de Educação – NTE17 no acolhimento e transição dos estudantes do Ensino Fundamental para o Ensino Médio.

Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de reflexão acerca dos saberes e dos processos formativos de natureza permanente do coordenador pedagógico, que atuam no Ensino Médio, os quais enfrentam desafios constantes referente ao acolhimento e a transição dos estudantes do Ensino Fundamental para o Ensino Médio. Isso fica desafiante, quando temos políticas públicas em processo de implementação nas redes de ensino, como o Novo Ensino Médio e o Coordenador Pedagógico atuante na escola com uma identidade profissional fragilizada e carente de apoio.

**PROCEDIMENTOS DA PESQUISA:** Almeja-se com uso da técnica de questionário/aplicação dessa ferramenta, obter dados e informações sobre o **perfil** e o **percurso formativo** dos Coordenadores Pedagógicos, de modo que seja possível fazer uma cenarização e contextualização associando à temática. Salienta-se que para Gil (2002 p.116), “A elaboração de um questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos”.

**SOBRE O QUESTIONÁRIO:** Será produzido 1 (um) **questionário on-line** através da ferramenta de formulário do *Google Apps*, justificado dada a viabilidade frente a este momento de (re)enfrentamento ao Coronavírus (COVID-19) e da gripe, bem como, pela distância geográfica entre os municípios; o link do questionário (<https://forms.gle/aGwnXqJu63uAuaqt7>) será encaminhado para o *e-mail* de cada participante, (Coordenadores Pedagógico), que integra o NTE17 e atua em escola-piloto do Novo Ensino Médio. O TCLE assinado pelo investigado com a assinatura do próprio punho, referente ao questionário, será obtido através do e-mail informado, que recolherá os dados e as informações por meio de perguntas de múltipla escolha e de perguntas abertas (discursivas), que serão respondidas sem a presença do pesquisador, conforme a compreensão dos participantes, expressando suas percepções e entendimentos acerca das perguntas relacionadas ao objeto e

aos objetivos da pesquisa. Esse tomará do participante cerca de 10 a 30 minutos para responder, com limitação de apenas uma resposta, com período de 10 dias a contar da data de recebimento. Ressalta-se, que o participante tem a liberdade de se recusar a participar sem nenhum prejuízo ou penalização. Após, o quantitativo previsto de recebimento, o *link* questionário será fechado.

**DÚVIDAS E ESCLARECIMENTOS:** Por meio deste documento e a qualquer tempo você poderá solicitar esclarecimentos adicionais sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar, através do **telefone** (75) 99962-2255 e **E-mail** racosta3@ucs.br; robeliaaragao@gmail.com (contatos da pesquisadora responsável) e/ou do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul (CEP/UCS): Universidade de Caxias do Sul (UCS), Cidade Universitária, Bloco M, sala 306, telefone: (54) 3218-2829 e e-mail: cep\_ucs@ucs.br nos horários das 8h às 11h30 e das 13h30 às 18h. Também poderá retirar o consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sem sofrer qualquer tipo de penalidade ou prejuízo. Em caso de retirada de seu consentimento, todas as informações que você tenha, até então, fornecidas serão descartadas.

**RISCOS E DESCONFORTO:** A participação nesta pesquisa não traz complicações legais de nenhuma ordem e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução do Conselho Nacional de Saúde – CNS 510/2016. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à dignidade dos participantes e nem mesmo aos órgãos e instituições as quais estão vinculados. No entanto, pode haver algum desconforto ou cansaço ao responder o questionário, como a quebra de sigilo, eventual vazamento de dados, repasse do link a terceiros e constrangimento, constituindo-se assim, em uma pesquisa de riscos mínimos. Entretanto, nessas situações citadas, a pesquisadora tomará todas as providências para prever esses riscos e responsabiliza-se por repará-los em caso de eventuais danos. Não repasse o link para terceiros. Você terá total liberdade para não responder a qualquer pergunta que o/a faça se sentir desconfortável. Ao receber o link do questionário, o investigado deverá novamente declarar que está ciente do exposto no TCLE.

**BENEFÍCIOS:** Os benefícios desta pesquisa alcançarão às comunidades acadêmica e educativa, não se restringindo aos participantes, porque é necessário o debate sobre Os Saberes e a Formação Permanente dos Coordenadores Pedagógicos vinculados às Escolas do Núcleo Territorial de Educação — NTE 17/BA: os Desafios da Transição dos Estudantes do Ensino Fundamental para o Ensino Médio diante das fragilidades da constituição da identidade profissional e de apoio para o exercício do cargo. Logo, poderá a médio e a longo prazo, beneficiar os estudos específicos para a Formação Permanente do Coordenador Pedagógico, especialmente, no estado da Bahia. Culminará num formato de Dissertação, que poderá ampliar os conhecimentos e provocar uma reflexão acerca do formato das formações e suas respectivas propostas voltadas para o CP.

**PAGAMENTO:** Você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação.

**CONFIABILIDADE:** Sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo, não havendo sua identificação em nenhuma publicação que resultar deste estudo. A pesquisadora usará um pseudônimo para cada participante, a fim de que proteja da melhor maneira possível sua privacidade. Serão omitidas todas as informações (nomes ou materiais) que possam identificá-lo. Os dados gerais da pesquisa poderão ser vistos exclusivamente pela pesquisadora e sua orientadora.

**COMITÊ DE ÉTICA:** Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul (CEP/UCS), colegiado interdisciplinar e independente, criado para aprovar a ética e a cientificidade as pesquisas envolvendo seres humanos, bem como acompanhar e contribuir com seu desenvolvimento. Após ser esclarecido/a sobre as informações, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento que está em duas vias originais. Uma delas é sua e a outra será arquivada em drive externo pela pesquisadora responsável por um período de cinco anos. Ao término desse período de guarda todos os documentos (questionários) serão totalmente destruídos/apagados/inutilizados.

Nova Soure - BA, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023.

---

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que participe desta pesquisa. Para tanto, preencha os itens que seguem.

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO–  
COORDENADORES PEDAGÓGICOS DE ENSINO MÉDIO – QUESTIONÁRIO**

Declaro que fui informado pela pesquisadora sobre: a) os objetivos e os procedimentos da pesquisa; b) que a referida pesquisa não gerará despesas, nem pagamentos a nenhum dos envolvidos nos trabalhos realizados durante a pesquisa e que em caso de retirada do meu consentimento, todas as informações que eu tenha, até então fornecido, serão descartadas; c) que posso esclarecer dúvidas a qualquer momento através dos contatos da Pesquisadora Responsável Robélia Aragão da Costa e do CEP/UCS. Declaro estar ciente de que os procedimentos realizados nesta pesquisa oferecem riscos mínimos aos participantes indicados no item Riscos e Desconforto deste documento. Declaro estar ciente de que, de acordo com a Resolução CNS 510/2016, serão assegurados os direitos previstos nos documentos citados, dentro os quais:

1. Garantia de assentimento e consentimento dos participantes da pesquisa, esclarecidos sobre seu sentido e implicações;
2. Garantia da confiabilidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz; e
3. Garantia da não utilização, por parte do pesquisador, das informações obtidas na pesquisa em prejuízo dos seus participantes.

Eu, \_\_\_\_\_, Coordenador Pedagógico da Escola \_\_\_\_\_, localizada no município de \_\_\_\_\_, do Território de Identidade Semiárido Nordeste II, no estado da Bahia (BA), abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa intitulada Os Saberes e a Formação Permanente dos Coordenadores Pedagógicos vinculados às Escolas do Núcleo Territorial de Educação - NTE 17/BA: Os Desafios da Transição dos Estudantes do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, realizada por Robélia Aragão da Costa,

pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado PCI (Minter) – UCS/Centro de Excelência em Educação do Nordeste Brasileiro.

Nova Soure - BA, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023.

---

Robélia Aragão da Costa  
Assinatura da Mestranda

Assinatura do (a) participante

Eu, Robélia Aragão da Costa, autora da pesquisa Os Saberes e a Formação Permanente dos Coordenadores Pedagógicos vinculados às Escolas do Núcleo Territorial de Educação - NTE 17/BA: Os Desafios da Transição dos Estudantes do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, sob a orientação da Professora Dra. Andréia Morés, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado PCI (Minter) – UCS/Centro de Excelência em Educação do Nordeste Brasileiro, assumo o compromisso de manter em sigilo as informações a que tiver acesso nesta investigação, zelando pela ética da pesquisa, preservando o anonimato dos respondentes, divulgando apenas de forma coletiva os dados da pesquisa.

Nova Soure - BA, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023.

---

Robélia Aragão da Costa  
Assinatura da Mestranda

Assinatura do (a) participante

Agradeço a sua autorização e coloco-me à disposição para esclarecimentos adicionais. A pesquisadora responsável é a Professora, Coordenadora Pedagógica Robélia Aragão da Costa, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado PCI (Minter) – UCS/Centro de Excelência em Educação do Nordeste Brasileiro.



**APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO -  
COORDENADORES PEDAGÓGICOS DE ENSINO MÉDIO - GRUPO FOCAL**

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da Pesquisa de Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado: PCI (Minter) – UCS/Centro de Excelência em Educação do Nordeste Brasileiro

**Título do Projeto:** Os Saberes e a Formação Permanente dos Coordenadores Pedagógicos vinculados às Escolas do Núcleo Territorial de Educação - NTE 17/BA: os Desafios da Transição dos Estudantes do Ensino Fundamental para o Ensino Médio.

**Pesquisadora Responsável:** Robélia Aragão da Costa

**CPF:**

**Orientadora:** Profa. Dra. Andréia Morés

**Instituição:** Universidade de Caxias do Sul – UCS

**Local:** Caxias do Sul/RS

**Programa:** Programa de Pós-Graduação em Educação– Mestrado: PCI (Minter)UCS/Centro de Excelência em Educação do Nordeste Brasileiro

**Contato da Pesquisadora Responsável:** (75) 99962-2255 / (75) 3437-3044

**E-mail:** racosta3@ucs.br; robeliaaragao@gmail.com

**Endereço da Pesquisadora Responsável:** Rua Antonio Moreira dos Reis, 72, Torre, Nova Soure/BA

**Currículo Lattes:** CV: <http://lattes.cnpq.br/5587153852206560>

**Coordenador Pedagógico**, você está sendo convidado a participar de uma pesquisa mestrado, cujo projeto de pesquisa é intitulado: Os Saberes e a Formação Permanente dos Coordenadores Pedagógicos vinculados às Escolas do Núcleo Territorial de Educação - NTE 17/BA: Os Desafios da Transição dos Estudantes do Ensino Fundamental para o Ensino Médio. Essa está sendo realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado PCI (Minter) UCS/Centro de Excelência em Educação do Nordeste Brasileiro- Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu/UCS) e tem por objetivo investigar os saberes e os processos formativos dos Coordenadores Pedagógicos do Ensino Médio lotados em escolas pertencentes

ao Núcleo Territorial de Educação – NTE17 no acolhimento e transição dos estudantes do Ensino Fundamental para o Ensino Médio. Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de reflexão acerca dos saberes e dos processos formativos de natureza permanente do coordenador pedagógico, que atuam no Ensino Médio, os quais enfrentam desafios constantes referente ao acolhimento e a transição dos estudantes do Ensino Fundamental para o Ensino Médio. Isso fica desafiante, quando temos políticas públicas em processo de implementação nas redes de ensino, como o Novo Ensino Médio e o Coordenador Pedagógico atuante na escola com uma identidade profissional fragilizada.

**PROCEDIMENTOS DA PESQUISA:** O Grupo Focal (GF) possibilitará que o não expresso nos documentos, por motivos diversos, seja externado através de uma conversa com **temas norteadores/roteiro**, fomentando o debate que poderá revelar mais informações a respeito do objeto examinado. Por isso, vale ressaltar que “Um grupo focal (GF) é um grupo de discussão informal e de tamanho reduzido, com o propósito de obter informações de caráter qualitativo em profundidade [...]” (GOMES; BARBOSA, 1999, p.1). Considera-se a técnica de grupo focal uma apropriada fonte de informação para a construção dos dados e informações relacionados aos objetivos da presente proposta de investigação.

**SOBRE O GRUPO FOCAL:** estima-se que cerca de 3 (três) a 9 (nove) Coordenadores Pedagógicos, aceitem voluntariamente participar de um **GF**, aceitando ao convite para participar dos encontros através do *link* do *Meet* gerado na Plataforma *Google/Google Apps* com datas e horários pré-definidos. Destaco que o *link* será enviado por *e-mail* ou/e *WhatsApp* de cada participante e os motivos para serem realizados virtualmente são os mesmos já expostos, a Pandemia do Coronavírus (COVID-19) e às questões logísticas e geográficas, que impossibilitam a realização presencial dos encontros previstos relacionados ao **GF**. Planeja-se que ocorra até **2 (dois) encontros do GF**, cuja duração para cada um, será, aproximadamente, de 40 minutos até 1 hora. Para tanto, será necessário a elaboração de uma pauta/um roteiro prévio para a organização da agenda dos participantes e do processo de coleta e de registro de dados e de informações. Convém dizer que a plataforma *Google/Google Meet* é bastante acessível e pode

ser acessado em qualquer lugar, foi popularizada no âmbito educacional, especialmente, na Pandemia. Esse possibilita o acesso de número ilimitado de participantes e não apresenta custos aos usuários, pode ser acessada pelo celular ou computador. Em nome da ética e da segurança, é importante enfatizar que segundo a Plataforma *Google/Google Apps*, as videochamadas são seguras para todos e também criptografadas, isto é, as informações são codificadas de maneira que apenas os participantes consigam decifrá-las. As configurações padrão incluem um link para entrar em uma reunião, e é necessário esperar que o anfitrião, no caso a pesquisadora, aceite o acesso do participante (Coordenadores Pedagógicos) e somente o anfitrião da reunião pode realizar a gravação através da plataforma.

Para a realização do **Grupo Focal**, antes que se inicie o encontro no *Google Meet*, será relido o TCLE, mesmo que enviado antecipadamente e recebido com a devida assinatura por via digital. Questionamento a ser feito aos integrantes: Você realmente concorda com termos do TCLE e que o encontro seja gravado? Os recursos de áudio e vídeo de todos os participantes permanecerão ligados, desligando o de vídeo caso o participante não queira ou ocorra algum eventual problema tecnológico. Se o recurso de áudio não esteja disponível para algum dos participantes do GF o mesmo poderá participar usando o *chat* disponível na plataforma. Dessa maneira, procuraremos permanecer com a essência do GF, que é justamente a interação entre os participantes e o pesquisador, com o intuito de colher dados e informações a partir de discussões organizadas em tópicos específicos, por isso, a previsão de roteiros. O interessante é que nesta proposta, apesar dos participantes ocuparem a função de Coordenador Pedagógico de Ensino Médio, não são da mesma escola e ingressaram em momentos diferentes na área de educação. O material produzido (anotações, gravações e transcrições), após o *download* para um *drive* externo que será mantido sem conexão a qualquer rede de computadores, ficará sob a guarda da pesquisadora responsável pelo período de 5 (cinco). Após esse prazo, todo o material será inutilizado. Destaca-se que todos os registros em nuvem (anotações, gravações e transcrições) serão apagados a fim de prevenir riscos de vazamento.

**DÚVIDAS E ESCLARECIMENTOS:** Por meio deste documento e a qualquer tempo você poderá solicitar esclarecimentos adicionais sobre a pesquisa em qualquer

aspecto que desejar através do **telefone** (75) 99962-2255 e **E-mail** racosta3@ucs.br; robeliaaragao@gmail.com (contatos da pesquisadora responsável) e/ou do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul (CEP/UCS): Universidade de Caxias do Sul (UCS), Cidade Universitária, Bloco M, sala 306, telefone: (54) 3218-2829, e-mail: cep\_ucs@ucs.br nos horários das 8h às 11h30 e das 13h30às 18h. Também poderá retirar o consentimento ou interromper a participação, a qualquer momento, sem sofrer qualquer tipo de penalidade ou prejuízo. Em caso de retirada de seu consentimento, todas as informações que você tenha, até então, fornecidas serão descartadas.

**RISCOS E DESCONFORTO:** A participação nesta pesquisa não traz complicações legais de nenhuma ordem e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução do Conselho Nacional de Saúde – CNS 510/2016. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à dignidade dos participantes, e nem mesmo aos órgãos e as instituições as quais estão vinculados. No entanto, pode haver algum desconforto ou cansaço ao responder aos questionamentos, risco de quebra de sigilo, a saber, gravação de áudio e/ou vídeo e captura da tela do *Mett* com dispositivo externo de uso do investigado e/ou pessoas não autorizadas participando da reunião, constituindo-se assim, em uma pesquisa de riscos mínimos. Como em qualquer pesquisa existe o risco de quebra de sigilo e os desconfortos citados, porém, a pesquisadora tomará todas as providências para prever esses riscos e responsabiliza-se por repará-los em caso de eventuais danos. Por isso, recomenda-se que se tenha maior segurança de dados durante a realização do GF; logo, cada participante, preferencialmente, precisa estar em um ambiente isolado, sem ruídos internos e externos, sem a presença física ou/e a circulação de pessoas, que possam interferir na participação dos sujeitos envolvidos. Eventualmente, caso algum participante venha a recusar a participação, deve avisar, podendo desistir sem nenhum prejuízo ou consequência. Você terá total liberdade para não responder a qualquer pergunta que o/a faça se sentir desconfortável.

**BENEFÍCIOS:** Os benefícios desta pesquisa alcançarão às comunidades acadêmica e educativa, não se restringindo aos participantes, porque é necessário o debate

sobre Os Saberes e a Formação Permanente dos Coordenadores Pedagógicos vinculados às Escolas do Núcleo Territorial de Educação - NTE 17/BA: Os Desafios da Transição dos Estudantes do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, diante das fragilidades da constituição da identidade profissional e de apoio para o exercício do cargo. Logo, poderá a médio e a longo prazo, beneficiar os estudos específicos para a Formação Permanente do Coordenador Pedagógico, especialmente, no estado da Bahia. Culminará num formato de Dissertação, que poderá ampliar os conhecimentos e provocar uma reflexão acerca do formato das formações e suas respectivas propostas voltadas para o CP.

**PAGAMENTO:** Você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação.

**CONFIABILIDADE:** Sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo, não havendo sua identificação em nenhuma publicação que resultar deste estudo. Serão omitidas todas as informações que possam identificá-lo. Os dados gerais da pesquisa poderão ser vistos exclusivamente pela pesquisadora e sua orientadora. Nomes ou materiais que indiquem a sua participação, não serão liberados sem sua permissão. Logo, a pesquisadora usará um pseudônimo para cada participante.

**COMITÊ DE ÉTICA:** Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul (CEP/UCS), colegiado interdisciplinar e independente, criado para aprovar a ética e a cientificidade as pesquisas envolvendo seres humanos, bem como acompanhar e contribuir com seu desenvolvimento. Após ser esclarecido/a sobre as informações, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento que está em duas vias originais. Uma delas é sua e a outra será arquivada pela pesquisadora responsável por um período de cinco anos. Ao término desse período de guarda todos os documentos (questionários) serão totalmente destruídos/apagados/inutilizados.

Nova Soure - BA, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023.

---

Robélia Aragão da Costa  
Assinatura da Mestranda

---

Assinatura do (a) participante

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que participe desta pesquisa. Para tanto, preencha os itens que seguem.

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Coordenadores  
Pedagógicos de Ensino Médio - Grupo Focal**

Declaro que fui informado (a) pela pesquisadora sobre os objetivos e os procedimentos da pesquisa. Declaro, também, que fui informado (a) que a referida pesquisa não gerará despesas, nem pagamentos a nenhum dos envolvidos nos trabalhos realizados durante a pesquisa. E que em caso de retirada do meu consentimento, todas as informações que eu tenha, até então fornecido, serão descartadas. Declaro que fui informado (a) de que posso esclarecer dúvidas a qualquer momento através dos contatos da Pesquisadora Responsável Robélia Aragão da Costa e do CEP/UCS. Declaro estar ciente de que os procedimentos realizados nesta pesquisa oferecem riscos mínimos aos participantes indicados no item Riscos e desconforto deste documento. Declaro estar ciente de que, de acordo com a Resolução CNS 510/2016, serão assegurados os direitos previstos nos documentos citados, dentro os quais:

1. Garantia de assentimento e de consentimento dos participantes da pesquisa, esclarecidos sobre seu sentido e implicações;
2. Garantia da confiabilidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz; e
3. Garantia da não utilização, por parte do pesquisador, das informações obtidas na pesquisa em prejuízo dos seus participantes.

Eu, \_\_\_\_\_, Coordenador Pedagógico da Escola \_\_\_\_\_, localizada no município de \_\_\_\_\_, do Território de Identidade Semiárido Nordeste II, no estado da Bahia (BA), abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa intitulada Os Saberes e a Formação Permanente dos Coordenadores Pedagógicos vinculados às Escolas do Núcleo Territorial de Educação — NTE 17/BA: Os Desafios da Transição dos Estudantes do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, realizada por Robélia Aragão da Costa,

pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado PCI (Minter) – UCS/Centro de Excelência em Educação do Nordeste Brasileiro.

Nova Soure - BA, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023.

\_\_\_\_\_  
Robélia Aragão da Costa  
Assinatura da Mestranda

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) participante

Eu, Robélia Aragão da Costa autora da pesquisa Os Saberes e a Formação Permanente dos Coordenadores Pedagógicos vinculados às escolas do Núcleo Territorial de Educação –NTE17/BA: Os desafios da Transição dos Estudantes do Ensino Fundamental para o Ensino Médio sob a orientação da Professora Dra. Andréia Morés do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado PCI (Minter) – UCS/Centro de Excelência em Educação do Nordeste Brasileiro, assumo o compromisso de manter em sigilo as informações a que tiver acesso nesta investigação, zelando pela ética da pesquisa, preservando o anonimato dos respondentes, divulgando apenas de forma coletiva os dados da pesquisa.

Nova Soure - BA, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023.

\_\_\_\_\_  
Robélia Aragão da Costa  
Assinatura da Mestranda

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) participante

Agradeço a sua autorização e coloco-me à disposição para esclarecimentos adicionais. A pesquisadora responsável é a Professora, Coordenadora Pedagógica Robélia Aragão da Costa, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado PCI (Minter) – UCS/Centro de Excelência em Educação do Nordeste Brasileiro.

## APÊNDICE D - CONVITE - COORDENADORES PEDAGÓGICOS DE ENSINO MÉDIO - PESQUISA

Ciente do que fui convidado a participar da pesquisa, seguindo todos os trâmites exigidos, inclusive relacionados aos esclarecimentos iniciais.

### **Coordenador Pedagógico,**

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa proposta pela Mestranda Robélia Aragão da Costa, vinculada a **Linha de Pesquisa:** Linha 2– Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão, do **Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado:** PCI (Minter) – UCS/Centro de Excelência em Educação do Nordeste Brasileiro, sob a orientação da Profa. Dra. Andréia Morés, Universidade de Caxias do Sul – UCS, Caxias do Sul/RS. Essa é bastante pertinente para o âmbito educacional, especialmente, no que tange aos processos formativos de Coordenadores Pedagógicos. Na torcida pelo seu consentimento, expomos num quadro a seguir algumas informações sobre e como se dará a mesma.

**TÍTULO:** Os Saberes e a Formação Permanente dos Coordenadores Pedagógicos vinculados às Escolas do Núcleo Territorial de Educação - NTE 17/BA: Os Desafios da Transição dos Estudantes do Ensino Fundamental para o Ensino Médio.

**TEMA:** A importância do Coordenador Pedagógico para o processo de transição dos estudantes do Ensino Fundamental para o Ensino Médio.

**OBJETIVO GERAL:** Investigar os saberes e os processos formativos dos Coordenadores Pedagógicos do Ensino Médio lotados em escolas pertencentes ao Núcleo Territorial de Educação – NTE17 no acolhimento e transição dos estudantes do Ensino Fundamental para o Ensino Médio.

**OBJETIVOS ESPECÍFICOS:** Contextualizar o perfil e o processo formativo dos Coordenadores Pedagógicos do Ensino Médio referente à temática;

- a) Identificar de que modo os saberes dos Coordenadores Pedagógicos dialogam com o processo de transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio;
- b) Analisar as contribuições dos Coordenadores Pedagógicos sobre os prováveis temas a serem explorados na formação permanente, que



possibilitem aos mesmos a ressignificação do entendimento da transição dos estudantes do ensino fundamental para o ensino médio;

- c) Mapear os desafios presentes, sob a ótica dos Coordenadores Pedagógicos, acerca do processo de transição dos estudantes do Ensino Fundamental para o Ensino Médio.

**SUJEITOS/CONTEXTOS DA PESQUISA:** Coordenadores Pedagógicos do Ensino Médio de escolas públicas da Rede Estadual de Ensino do estado da Bahia, sob a jurisdição do Núcleo Territorial de Educação 17 - NTE17.

**OBJETO DA PESQUISA:** Os saberes e a formação da Coordenação Pedagógica como elementos essenciais no desenvolvimento das atribuições do coordenador pedagógico, considerando a transição dos estudantes do Ensino Fundamental para o Ensino Médio.

**PROBLEMÁTICA:** Quais saberes são mobilizados nos processos formativos dos Coordenadores Pedagógicos do Ensino Médio para desenvolver ações de acolhimento aos estudantes no processo de transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio em escolas do Núcleo Territorial de Educação – NTE17?

**DESDOBRAMENTOS:**

- a) Quais saberes podem ser propostos para mobilizar as Formações Permanentes dos Coordenadores Pedagógicos do Ensino Médio?
- b) Como o Coordenador Pedagógico pode colaborar para a ocorrência de uma transição coesa dos estudantes do Ensino Fundamental para o Ensino Médio?
- c) Quais os desafios do processo de transição dos estudantes entre o Ensino Fundamental para o Ensino Médio nas escolas pertencentes ao NTE17?

**METODOLOGIA:** A referência utilizada é a Pesquisa Qualitativa, cujo percurso metodológico oportuniza aos convidados a participar da pesquisa respondendo ao questionário enviado e de até dois encontros do Grupo Focal. Todo o processo será regido pela ética, confiabilidade e sem despesa alguma.

Desde já, externamos nosso agradecimento por participar dessa pesquisa, colaborando para a educação do nosso território, da nossa Bahia e Brasil, especialmente, no âmbito da formação de Coordenadores Pedagógicos. O cronograma de encontros será enviado ao *e-mail* dos participantes.

Robélia Aragão da Costa  
Assinatura da Mestranda

## APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO - COORDENADORES PEDAGÓGICOS DE ENSINO MÉDIO - ENDEREÇO ELETRÔNICO

Ciente do que foi exposto no TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, estou de acordo em responder este questionário de modo virtual, aceitando participar da pesquisa.

### INSTRUÇÕES:

- Responda de acordo com sua real percepção ao que lhe é perguntado relacionado ao tema da pesquisa.
- Seja o mais sincero (a) possível.
- Responda às questões propostas com assertividade.
- Para a exposição dos dados e informações colhidos, a identificação do participante será preservada.

Ciente do que foi exposto no TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, quando da aceitação do convite enviado para participar da pesquisa, estou de acordo em responder este questionário de modo virtual, aceitando participar da mesma. O envio do TCLE com a assinatura de próprio punho do investigado para a pesquisadora deverá ser feito por meio do e-mail informado.

( ) Sim ( ) Não

### BLOCO I - DADOS GERAIS DE IDENTIFICAÇÃO:

Qual é o seu nome? \_\_\_\_\_

Qual o seu gênero?

( ) Masculino

( ) Feminino

( ) Outro: \_\_\_\_\_

Qual a sua idade? \_\_\_\_\_

Qual o tempo de atuação no Magistério? \_\_\_\_\_

Você acumula o cargo de Coordenador Pedagógico com de Professor?

( ) Sim ( ) Não

Em qual ano ingressou no cargo de Coordenador Pedagógico na rede estadual de Ensino? \_\_\_\_\_

Qual a sua carga horária no cargo de Coordenador Pedagógico?

( ) 20h ( ) 40h

A escola na qual trabalha integra o grupo de escola-piloto do Novo Ensino Médio?

( ) Sim ( ) Não

Informe o município onde se localiza a escola. \_\_\_\_\_

Há quanto tempo você atua nesta escola?

( ) Menos de 5 anos ( ) Entre 5 e 10 anos ( ) Entre 10 e 15 anos

( ) Entre 15 e 20 anos ( ) Entre 20 e 25 anos ( ) Mais de 25 anos

## **BLOCO II – ASPECTOS FORMATIVOS DA CARREIRA DO MAGISTÉRIO**

Assinale as formações que possui.

( ) Ensino Médio/ Magistério

( ) Graduação. Especifique: \_\_\_\_\_

( ) Especialização. Especifique: \_\_\_\_\_

( ) Mestrado. Especifique: \_\_\_\_\_

( ) Doutorado. Especifique: \_\_\_\_\_

( ) Outros. Quais? \_\_\_\_\_

Você possui uma segunda licenciatura ou complementação pedagógica?

Sim. Justifique o motivo: \_\_\_\_\_

Não. Justifique o motivo: \_\_\_\_\_

## **BLOCO III – FORMAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO**

O plano de carreira estimula a formação continuada do coordenador pedagógico?

( ) Sim. Explícite: \_\_\_\_\_

( ) Não. Explícite: \_\_\_\_\_

A Secretaria de Educação do Estado da Bahia tem ofertado cursos de aperfeiçoamento voltados para o Coordenador Pedagógico, considerando o seu ingresso no cargo?

( ) Sim ( ) Não

De quantos cursos destinados ao Coordenador Pedagógico promovido pela SEC – BA você participou?

( ) Menos de 5 cursos ( ) Entre 5 e 10 cursos ( ) Entre 10 e 15 cursos

( ) Entre 15 e 20 cursos ( ) Entre 20 e 25 cursos ( ) Mais de 25 cursos

De quantos cursos destinados ao Coordenador Pedagógico, você participou pela própria iniciativa?

Menos de 5 cursos  Entre 5 e 10 cursos  Entre 10 e 15 cursos  
 Entre 15 e 20 cursos  Entre 20 e 25 cursos  Mais de 25 cursos

A Formação Continuada tem subsidiado o Coordenador Pedagógico que atua no Ensino Médio no exercício do seu cargo na escola?

Sim  Não

Se sim, em qual dimensão e modo? \_\_\_\_\_

---



---



---

Você sente dificuldades para participar das Formações Continuidas oferecidas?

Sim. Quais? \_\_\_\_\_

---



---

Não. Quais? \_\_\_\_\_

---



---

Os temas abordados nas formações (ofertadas ou de iniciativa própria) dialogam com as demandas do Ensino Médio?

Sim  Não

Cite alguns desses temas.

---



---



---

Você acredita que esses momentos formativos podem ressignificar a sua atuação na escola, considerando as suas atribuições que contemplam desde a formação do professor ao contato com o estudante?

Sim. Por qual motivo? \_\_\_\_\_

---



---

Não. Por qual motivo? \_\_\_\_\_

---



---

Você já participou de Formações Continuidas voltadas para os estudos sobre o Novo Ensino Médio?

Sim  Não

Se sim, a abordagem auxiliará o Coordenador Pedagógico ao processo de construção colaborativa do projeto político pedagógico? \_\_\_\_\_

---



---



---

Você já participou de Formações Continuidas voltadas para os estudos sobre os Saberes que os Coordenadores Pedagógicos possuem ou devem possuir no que tange a transição dos estudantes do Ensino Fundamental para o Ensino Médio? Ou que tenha contemplado essa temática no programa do curso.

( ) Sim ( ) Não

Se sim, a abordagem correspondeu aos desafios referentes a esse processo de transição? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Como você percebe a diferença entre as formações - Formação Permanente e Formação Continuada? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Você considera importante a formação permanente? Exponha.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Você consegue reservar tempo da sua carga horária para a sua formação permanente? Você considera importante a reserva de tempo para esse fim. Exponha.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Quais temáticas abordadas nas formações de Coordenadores Pedagógicos podem colaborar com o processo de transição dos estudantes do Ensino Fundamental para o Ensino Médio? Explícite.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Você tem procurado compreender a adolescência e a juventude através de seus estudos?

( ) Muito Pouco ( ) Ocasionalmente ( ) Frequentemente ( ) Bastante

O que você tem pesquisado a respeito à adolescência e a juventude?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### **BLOCO IV - TRANSIÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA O ENSINO MÉDIO**

Você considera importante o estabelecimento de uma conexão dos Anos Finais do Ensino Fundamental com o Ensino Médio?

( ) Sim ( ) Não

Se sim, qual o seu entendimento a respeito disso.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

O que permeia o processo de transição dos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, considerando as singularidades do público atendido? Comente.

---

---

---

---

Quais desafios podem apontar que dificultam o processo de transição desses estudantes? Cite-os.

---

---

---

---

Como o Coordenador Pedagógico atuante no Ensino Médio pode contribuir para o processo de transição dos estudantes dos Anos Finais para o Ensino Médio? Descreva.

---

---

---

---

Quais saberes podem ser mobilizados para acolher os estudantes em processo de transição entre os Anos Finais e o Ensino Médio? Explícite.

---

---

---

---

Obrigada por sua participação!

Robélia Aragão da Costa

**APÊNDICE F - ROTEIRO - COORDENADORES PEDAGÓGICOS DE ENSINO  
MÉDIO - GRUPO FOCAL**

Ciente do que foi exposto no TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, estou de acordo em participar do grupo focal, considerando os esclarecimentos já feitos.

**Título do Projeto:** Os Saberes e a Formação Permanente dos Coordenadores Pedagógicos vinculados às Escolas do Núcleo Territorial de Educação - NTE 17/BA: os Desafios da Transição dos Estudantes do Ensino Fundamental para o Ensino Médio.

**Pesquisadora Responsável:** Robélia Aragão da Costa

**CPF:**

**Orientadora:** Profa. Dra. Andréia Morés

**Instituição:** Universidade de Caxias do Sul – UCS

**Local:** Caxias do Sul/RS

**Programa:** Programa de Pós-Graduação em Educação– Mestrado: PCI (Minter)UCS/Centro de Excelência em Educação do Nordeste Brasileiro

**Contato da Pesquisadora Responsável:** (75) 99962-2255 / (75) 3437-3044

**E-mail:** racosta3@ucs.br; robeliaaragao@gmail.com

**Endereço da Pesquisadora Responsável:** Rua Antonio Moreira dos Reis, 72, Torre, Nova Soure/BA

**Currículo Lattes:** CV: <http://lattes.cnpq.br/5587153852206560>

**INTRODUÇÃO:** Primeiramente, gostaria de agradecer a disponibilidade de todos em conversar sobre *A importância do coordenador pedagógica para o processo de transição dos estudantes do Ensino Fundamental para o Ensino Médio.*

**PROBLEMATIZAÇÃO:** De que maneira os saberes agregados à formação permanente do Coordenador Pedagógico podem colaborar no acolhimento e transição dos estudantes do Ensino Fundamental para o Ensino Médio?

**OBJETO PARA DISCUSSÃO:** Tendo como referência as questões respondidas no questionário, buscaremos refletir sobre os saberes e os processos formativos dos Coordenadores Pedagógicos do Ensino Médio no acolhimento e transição dos estudantes do Ensino Fundamental para o Ensino Médio.

Desta forma, os participantes serão convidados a discutir sobre os seguintes temas norteadores:

- a) As atribuições dos Coordenadores Pedagógicos;
- b) Os saberes dos Coordenadores Pedagógicos;
- c) As Formações Permanentes dos Coordenadores Pedagógicos de Ensino Médio;
- d) Aspectos integrantes do processo de acolhimento e transição dos estudantes do Ensino Fundamental para o Ensino Médio.

**Encontro: Prever-se-á a ocorrência de até 2 (dois) encontros.**

Portanto, seguem alguns possíveis **questionamentos** que podem auxiliar o desenvolvimento das discussões, em torno temas norteadores: *Qual a importância do entendimento das atribuições dos Coordenadores Pedagógicos por eles mesmos? Como as formações permanentes podem ocorrer, de modo a estabelecer uma relação com os saberes? É possível a realização das formações permanentes, contemplando os Coordenadores Pedagógicos do NTE17? Em quais estratégias devemos pensar para a promoção de uma transição saudável entre os Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio? Quais diálogos pedagógicos poderão ser estabelecidos? Como o Coordenador Pedagógico pode mediar esse diálogo junto aos estudantes e professores?*

Poderão ser usadas estratégias/recursos tecnológicos, condizentes ao grupo focal para fomentar o diálogo, sob a moderação da pesquisadora.



## APÊNDICE G – TERMO DE ANUÊNCIA DO DIRETOR DO NTE17

Ciente do que foi exposto no projeto de pesquisa, estou de acordo em conceder anuência à realização da pesquisa, considerando os esclarecimentos já feitos.

**Título do Projeto:** Os Saberes e a Formação Permanente dos Coordenadores Pedagógicos vinculados às Escolas do Núcleo Territorial de Educação - NTE 17/BA: os Desafios da Transição dos Estudantes do Ensino Fundamental para o Ensino Médio.

**Pesquisadora Responsável:** Robélia Aragão da Costa

**CPF:**

**Orientadora:** Profa. Dra. Andréia Morés

**Instituição:** Universidade de Caxias do Sul – UCS

**Local:** Caxias do Sul/RS

**Programa:** Programa de Pós-Graduação em Educação– Mestrado: PCI (Minter)UCS/Centro de Excelência em Educação do Nordeste Brasileiro

**Contato da Pesquisadora Responsável:** (75) 99962-2255 / (75) 3437-3044

**E-mail:** racosta3@ucs.br; robeliaaragao@gmail.com

**Endereço da Pesquisadora Responsável:** Rua Antonio Moreira dos Reis, 72, Torre, Nova Soure/BA

**Currículo Lattes:** CV: <http://lattes.cnpq.br/5587153852206560>

### CARTA DE ANUÊNCIA

Por meio do presente, eu,  
\_\_\_\_\_, CPF: \_\_\_\_\_,

Diretor do Núcleo Territorial de Educação – NTE17, cuja sede é situada no município de Ribeira do Pombal - BA, autorizo Robélia Aragão da Costa, CPF: [REDACTED] pesquisadora matriculada no curso de Mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu/UCS) a realizar a pesquisa Os Saberes e a Formação Permanente dos Coordenadores Pedagógicos vinculados às Escolas do Núcleo Territorial de Educação — NTE 17/BA: Os Desafios da Transição dos Estudantes do

-Ensino Fundamental para o Ensino Médio, sob a orientação da Profa. Dra. Andréia Morés da Universidade de Caxias do Sul.

Ciente dos objetivos e da metodologia da pesquisa apresentados, conforme recebimento do projeto já qualificado, concedo a anuência para o desenvolvimento da pesquisa junto aos Coordenadores Pedagógicos de escolas de Ensino Médio vinculadas ao NTE17 e localizados em municípios no Território de Identidade Semiárido Nordeste II, desde que seja assegurado os seguintes requisitos:

a) O cumprimento das determinações éticas da Resolução 510/2016 do CNS/CONEP.

b) A garantia de assentimento ou consentimento dos participantes da pesquisa, esclarecidos sobre seu sentido e implicações;

c) A garantia de confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz;

d) A garantia de não utilização, por parte do pesquisador, das informações obtidas na pesquisa em prejuízo dos seus participantes.

e) A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa.

f) Não haverá nenhuma despesa para este NTE17, que decorrente do desenvolvimento dessa pesquisa.

g) No caso de descumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar a anuência a qualquer momento da pesquisa sem nenhuma penalização.

Ribeira do Pombal /BA, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2022.

---

Assinatura e Carimbo do Diretor do Núcleo Territorial de Educação – NTE17