

## O coordenador pedagógico nas políticas públicas de educação do Brasil

### The pedagogical coordinator in public policies on education in Brazil

### El coordinador pedagógico en políticas públicas sobre la educación en Brasil

Eliane Guimarães de Oliveira<sup>1</sup>

 <https://orcid.org/0000-0002-5513-3287>

Claudio Pinto Nunes<sup>2</sup>

 <https://orcid.org/0000-0003-1514-6961>

**Resumo:** Este artigo apresenta uma investigação sobre as políticas públicas voltadas aos profissionais que atuam na coordenação pedagógica no Brasil e busca analisar, entre outros aspectos, as políticas públicas que se referem, direta ou indiretamente, ao trabalho dos profissionais que atuam na coordenação, desde a ideia do trabalho até as legislações em vigor. Como instrumento foi utilizada pesquisa documental e os resultados demonstram que, apesar de algumas conquistas em legislações em vigor, como a garantia de Piso Salarial Profissional Nacional na Lei do Piso, há muito o que se avançar no que se refere às políticas públicas e ao trabalho de coordenação pedagógica, pois o que se observa na análise de legislações, ao longo da história do Brasil, é uma imprecisão e falta de clareza no que se refere ao trabalho desse profissional, iniciando pela própria denominação da função, que tem inúmeras nomenclaturas e atribuições nos diferentes entes federados.

**Palavras-chave:** Coordenador pedagógico. Educação brasileira. Políticas públicas.

**Abstract:** This article presents an investigation on public policies aimed at professionals working in pedagogical coordination in Brazil and seeks to analyze, among other aspects, public policies that refer, directly or indirectly, to the work of professionals working in coordination, from the idea from labor to current legislation. As a tool, documentary research was used and the results demonstrate that, despite some achievements in current legislation, such as the guarantee of PSPN in the Law on the Floor, there is much to be done in terms of public policies and the work of pedagogical coordination., because what is observed in the analysis of legislation, throughout the history of Brazil, is an imprecision and lack of clarity regarding the work of this professional, starting with the very name of the function, which has numerous nomenclatures and attributions in different entities federated.

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Pedagoga da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), campus Guanambi. E-mail: elianegbi@yahoo.com.br titular

<sup>2</sup> Doutro em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professor Titular Pleno da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. E-mail: claudionunesba@hotmail.com.

**Keywords:** Pedagogical coordinator. Brazilian education. Public policy.

**Resumen:** Este artículo presenta una investigación sobre políticas públicas dirigida a profesionales que trabajan en coordinación pedagógica en Brasil y busca analizar, entre otros aspectos, políticas públicas que se refieren, directa o indirectamente, al trabajo de profesionales que trabajan en coordinación, desde la idea del trabajo a la legislación vigente. Como herramienta, se utilizó la investigación documental y los resultados muestran que, a pesar de algunos logros en la legislación actual, como la garantía de PSPN en la Ley sobre el Piso, hay mucho por hacer en términos de políticas públicas y el trabajo de coordinación pedagógica. , porque lo que se observa en el análisis de la legislación, a lo largo de la historia de Brasil, es una imprecisión y falta de claridad con respecto al trabajo de este profesional, comenzando con el nombre mismo de la función, que tiene numerosas nomenclaturas y atribuciones en diferentes entidades federado.

**Palabras-clave:** Coordinador pedagógico. Educación brasileña. Políticas públicas.

## **Introdução**

O estudo apresentado é um recorte de uma pesquisa de cunho qualitativo, ancorada nas abordagens de Bogdan e Bicklen (1994), que teve como foco o trabalho do coordenador pedagógico, em que se buscou analisar, entre outros aspectos, as políticas públicas que se referem, direta ou indiretamente, aos profissionais que atuam na coordenação pedagógica.

O coordenador pedagógico, na visão de Fernandes (2010), é um profissional que possui um papel importante no cotidiano das escolas, atuando na articulação coletiva do projeto político pedagógico, no acompanhamento e orientação das ações docentes e na organização da formação continuada. Nas considerações de Souza, Seixá e Marques (2013), o coordenador é um agente de transformação no ambiente escolar, pois atua com o coletivo envolvido no processo de ensino-aprendizagem e pode contribuir com a transformação da prática pedagógica.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do Brasil, Lei nº 9.394/1996, o coordenador pedagógico é um profissional do magistério da educação básica, considerado, segundo a Lei nº 11.738/2008, como aquele que desempenha “atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais.” (BRASIL, 2008).

Diante da importância do coordenador pedagógico no contexto educacional e a necessidade de valorização profissional, este artigo discute políticas públicas que se relacionam com o trabalho do coordenador pedagógico, analisando os avanços e as limitações das legislações construídas ao longo do tempo, tendo em vista o contexto político, econômico e social.

A partir desse propósito, realizamos uma análise crítica e contextualizada de políticas públicas educacionais brasileiras que têm implicações no trabalho do coordenador pedagógico. Para tal empreendimento, partimos do conceito de Ball (2001) sobre políticas públicas educacionais, o qual considera que políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e

possibilidades. Para a discussão, foi utilizada a abordagem do contexto de influência e contexto da produção de texto do ciclo de políticas públicas educacionais propostos por Ball e Bowe (1992 *apud* MAINARDES, 2006).

De acordo com a abordagem do contexto de influência, o texto de uma política é construído a partir de uma série de disputas entre grupos, instituições e, na relação de poder, prevalecem interesses de alguns em detrimento da ausência das vozes de outros. Nesse processo, Ball (2001) discute o poder do contexto internacional, suas agências e organismos e a influência sobre diversas nações, que mesmo no contexto de globalização são capazes de reelaboração dos modelos propostos e/ou impostos.

O contexto da produção se constitui na análise do texto político, que pode ser legislações ou outros documentos. Segundo Mainardes (2006), essas produções não são, necessariamente, internamente coerentes e claras, e podem também ser contraditórias. Elas podem usar os termos-chave de modo diverso. O autor considera que o texto político em análise precisa ser lido em relação ao tempo e local específico de sua produção e é resultado de disputas e acordos.

A partir dessas considerações, este estudo analisa legislações educacionais brasileiras que trazem implicações ao exercício da atividade de coordenação pedagógica, considerando o contexto histórico, político e econômico em que foram produzidas. Abordamos desde a ideia de coordenação pedagógica implícita no trabalho do prefeito de estudos, durante a educação jesuíta no Brasil, perpassando pelas diversas legislações entre as décadas de 1920 a 1970, que trouxeram as figuras do inspetor, do orientador educacional e do supervisor pedagógico, até chegar a década de 1990, quando o termo coordenador pedagógico ganha força e aglutina atribuições de diferentes profissionais, num contexto socioeconômico neoliberal com intensificação do trabalhos dos profissionais do Magistério.

### **O trabalho de coordenação pedagógica no Brasil: da ideia de coordenação às primeiras legislações**

Ao observarmos a trajetória do trabalho do coordenador pedagógico no Brasil, notamos que esse profissional recebeu diversas nomenclaturas ao longo da história, permanecendo ainda hoje uma diversidade de denominações em diferentes entes federados.

Rangel (2000) explica a importância de estudo e pesquisa sobre a questão da terminologia, que em seu modo de ver se relaciona com a identidade. Na visão dessa autora, permanece não um nome, mas um vocabulário, um conjunto de termos variáveis nos Estados e escolas. “Incluem-se nessa terminologia as expressões supervisão, supervisão educacional, supervisão escolar, supervisão pedagógica, orientação pedagógica, coordenação, coordenação pedagógica, coordenação de turno, coordenação de área ou disciplina” (RANGEL, 2000, p. 75).

Levando em conta a definição de algumas terminologias, a autora considera que a coordenação “implica criar e estimular oportunidade de organização comum e de integração do trabalho em todas as suas etapas” e “o qualitativo pedagógico tem, como significante, o estudo da prática educativa” (RANGEL, 2000, p. 77).

A partir dessas considerações e das discussões sobre o trabalho de coordenação pedagógica (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011; SAVIANI, 2000; RANGEL, 2000), neste texto há opção pela expressão coordenador pedagógico, entendendo que é a terminologia utilizada no Brasil, principalmente a partir dos anos 1990, em substituição ao termo supervisor pedagógico/educacional/escolar, o qual não caiu totalmente em desuso, sendo que ainda permanece em alguns estados e municípios brasileiros.

A partir das abordagens de Saviani (2000), compreendemos que, mesmo antes de ser instituída na legislação como profissão, a ideia do supervisor já se fazia presente no contexto das escolas. No caso brasileiro, a supervisão ocorre desde a educação jesuítica, através da figura do prefeito de estudos. No plano geral dos jesuítas, o *ratio studiorum*, constam atribuições do prefeito de estudos, sendo a função regulada por regras, dentre as quais ouvir e observar os professores.

Com a Reforma Pombalina, através do Alvará de 28 de junho de 1759, os jesuítas foram expulsos do Brasil e, com isso, a educação ministrada pelos padres fora extinta. Como substituição ao sistema de ensino jesuítico, foram criadas as aulas régias (ROMANELLI, 1986). A figura do prefeito de estudos deixou de existir e o alvará criou a função de diretor geral dos estudos em Portugal e todas as províncias, inclusive o Brasil, com as funções de averiguar a situação do ensino e da aprendizagem e sobre eles fazer intervenções que considerar necessário. Além disso, cabia ao diretor verificar e corrigir o trabalho do professor, advertindo e cuidando para que houvesse harmonia entre os docentes (ANDRADE, 1978).

Conforme observamos na legislação e de acordo com Saviani (2000), a ideia de supervisão nessa legislação promulgada por Portugal englobava os aspectos políticos-administrativos (inspeção e direção), assim como o acompanhamento e controle da atividade docente.

A primeira legislação da educação brasileira foi a Lei de 15 de outubro de 1827, promulgada no período imperial, logo após o processo de independência do Brasil em relação a Portugal. A referida Lei criou as escolas de primeiras letras nas cidades e províncias mais populosas do Brasil. Não há nessa legislação nenhuma referência a profissional responsável pela supervisão, inspeção, deixando de existir o diretor geral dos estudos.

A Lei de 15 de outubro de 1827, no artigo 4º, determina que “as escolas serão de ensino mutuo nas capitães das províncias; e o serão também nas cidades, villas e lugares populosos dellas, em

que for possível estabelecerem-se” (BRASIL, 1827). Nas considerações de Saviani (2000), no ensino mútuo, o professor absorve as funções de docência e supervisão, pois, além de ensinar, ele também instrui, orienta e acompanha a atividade de monitores, sendo estes os melhores alunos das turmas.

Esse tipo de ensino é criticado pelo próprio ministro do Império, que, em relatório encaminhado à Câmara em 1834, questiona os resultados do ensino mútuo e reclama a criação do cargo de inspetor de estudos para realizar atividades, como presidir exames e fiscalizar escolas (BRASIL, 1834).

No município da corte, no ano de 1854, as atividades de presidir exames e fiscalizar escolas foram descritas como funções do inspetor geral, em regulamento aprovado através do Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro. Além dessas funções, ao inspetor geral, seja pessoalmente ou através de delegados ou conselho diretor, cabia a tarefa de supervisionar os estabelecimentos de ensino, autorizar abertura de escolas particulares e, também, rever os livros (SAVIANI, 2000).

Em âmbito nacional, políticas públicas que tratem do trabalho do que denominamos coordenação pedagógica estão ausentes desde a constituição da nação brasileira, perpassando todo o período imperial até a República. No início da República, há iniciativas de instituir o trabalho dos inspetores em alguns estados, como a reforma paulista, entre 1892 e 1896. Mas essas iniciativas se restringem a alguns entes federados e não constituem legislações nacionais.

Segundo Saviani (2000), na década de 1920, alguns aspectos são importantes no que se refere às contribuições para a instituição da supervisão enquanto profissão. Um dos aspectos é o aparecimento dos profissionais técnicos em educação, bem como a criação da Associação Brasileira em Educação, em 1924, que trouxe estímulos aos técnicos em educação.

Outro marco no plano federal citado por Saviani é o Decreto nº 16.782-A, que cria o Departamento Nacional do Ensino e o Conselho Nacional do Ensino, reservando a órgãos específicos de caráter técnico o tratamento de assuntos educacionais, até então ligados ao Ministério do Império e, posteriormente, ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores.

A década de 1920 é marcada por reformas educacionais, mas elas ocorrem nos Estados e são impulsionadas pelo processo de desenvolvimento brasileiro no sentido capitalista, que, por sua vez, acelerou o processo de urbanização e industrialização, levando ao aumento das pressões sociais por educação (SAVIANI, 2000).

No que tange ao trabalho do inspetor, o estado de Pernambuco, por exemplo, tem uma experiência em 1928, com a remodelação do aparelho organizacional, separando os setores técnico-pedagógicos dos administrativos. Saviani (2000) considera que essa separação entre parte administrativa e parte técnica foi condição para o surgimento da figura do supervisor distinta do diretor

e inspetor. E quando o inspetor recebe o papel de orientação pedagógica em lugar da fiscalização e controle da atividade docente, esse profissional passa a ser chamado de supervisor.

Diferentemente da década de 1920, as décadas de 1930 e 1940 têm políticas educacionais por parte do governo federal, com influência na atividade denominada coordenação pedagógica. Saviani (2000) cita, entre as legislações, a Reforma Francisco Campos, em 1931, e a Reforma Capanema, em 1942 e 1946, sendo importantes para a estruturação/reestruturação do ensino brasileiro, que irá desembocar na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961.

Segundo Romanelli (1986), entre 1930 e 1945, o Brasil foi governado por Getúlio Vargas, sendo os 15 anos marcados por um período mais instável (1930 a 1937) e uma ditadura (1937 a 1945), a qual ocorreu por meio da implantação do Estado Novo.

No que se refere à Reforma Francisco Campos, destacamos como legislação o Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, o qual dispõe sobre a organização do Ensino Secundário. O Título II do Decreto versa sobre a inspeção do Ensino, o capítulo II trata do serviço de inspeção e o capítulo III sobre os inspetores. Consideramos importante esse destaque, uma vez que autores como Placco, Almeida e Souza (2011) acreditam que o germe da coordenação pedagógica no Brasil está na inspeção escolar.

Desse modo, a inspeção do Ensino Secundário no Brasil é criada através dessa legislação, que prevê as funções de inspetores e inspetores gerais, subordinados ao Departamento Nacional de ensino, com atribuições como: ao inspetor geral cabia a visita e fiscalização do trabalho e condições materiais em diferentes distritos, e a resolução de divergências ocorridas entre dirigentes dos estabelecimentos de ensino e inspetores delas, sendo responsabilidades do inspetor de escola o acompanhamento das atividades em sala, com visitas para observação e fiscalização dos métodos de ensino, bem como a realização de atividades e práticas dos alunos, além de acompanhar atividades avaliativas, com registro em relatórios encaminhados ao Departamento de Ensino.

Conforme se observa, do ponto de vista da legislação, o trabalho dos inspetores era a fiscalização das condições físicas e materiais das escolas, assim como a fiscalização do trabalho docente, para registro e comunicação ao Departamento Nacional de Ensino, através de relatórios, estando o pagamento dos inspetores condicionado ao encaminhamento de tais documentos. Não há indício de atividade de orientação e muito menos de formação por parte dos inspetores.

É interessante registrar que, no artigo 58 do referido Decreto, fica estabelecido como condição para acesso ao cargo de inspetor nomeação por meio de concurso, e o inspetor geral seria escolhido entre os inspetores concursados, através de critérios como assiduidade, capacidade e dedicação ao ensino.

A formação exigida era o ensino secundário completo, provisoriamente, pois seria substituída por curso realizado na Faculdade de Educação, Ciências e Letras, implantada através do Estatuto das Universidades Brasileiras, instituído pelo Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Saviani (2000) explica que na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras foi criado o curso de Pedagogia, que formava professores das disciplinas específicas do curso normal e os pedagogos, que eram os técnicos e os especialistas em educação, com o sentido de pedagogo generalista, o que foi alterado na década de 1960.

Antes da década de 1960, porém, destacamos algumas legislações de 1940 que têm relação com o percurso do coordenador pedagógico, que, a nosso ver, assume desde a década de 1990 não só a função de supervisor, mas também a de orientador educacional.

Segundo Romanelli (1986), durante o Estado Novo (1937-1945), a regulamentação do ensino foi levada a efeito a partir de 1942, com a Reforma Capanema, sob o nome de Leis Orgânicas do Ensino, implantadas através de Decretos-Leis. Entre os decretos, destacamos: Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que organizou o ensino industrial; Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, que organizou o ensino secundário em dois ciclos, o ginásial, com quatro anos, e o colegial, com três anos; e o Decreto-lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943, que reformou o ensino comercial.

Em todas essas legislações não aparece a figura do inspetor ou sequer menção ao seu trabalho, como no Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, que tratava do serviço de inspeção e dos inspetores. Mas esses decretos de 1942 e 1943 apresentam o serviço de orientação educacional, que deveria ser implantado no ensino industrial, secundário e comercial, sendo o orientador um professor do quadro. No Decreto-lei nº 6.141, por exemplo, o Art. 41 determina que a orientação educacional e profissional esteja continuamente articulada com os professores e, sempre que possível, com a família dos alunos, serviço que atualmente recai sobre a responsabilidade do coordenador pedagógico, na maioria das redes de ensino.

O mesmo serviço de orientação educacional aparece também no Decreto-lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946, que organizou o ensino agrícola. Aqui, no cenário político, já não havia mais o Estado Novo e, sim, um governo provisório.

Nesse ano, destacamos o Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, que organizou o ensino normal, o qual era ministrado em dois ciclos, sendo o primeiro o curso de regentes de ensino primário, em quatro anos, e o segundo o curso de formação de professores primários, em três anos. Além disso, de acordo com o artigo 3º do referido Decreto, o ensino normal era compreendido também pelos cursos de especialização para professores primários e cursos de habilitação para administradores escolares do grau primário, sendo esse último destinado, segundo o artigo 11, a

“habilitar diretores de escolas, orientadores de ensino, inspetores escolares, auxiliares estatísticos e encarregados de provas e medidas escolares.” (BRASIL, 1946).

Observando o Decreto-lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946, que organizou o ensino primário em nível nacional, notamos que ele não traz nenhuma referência ao trabalho de orientadores e inspetores, mas somente de professores e diretores. Posteriormente, o Decreto Lei que organiza o ensino normal tem um curso específico para formação de diretores, inspetores, orientadores que atuam no grau primário.

Notamos que, para o ensino secundário, foi estabelecida, em 1931, a figura do inspetor, com função fiscalizadora do trabalho das escolas e dos professores. Porém, esse profissional não aparece nas legislações na década de 1940, que traz agora a necessidade de orientador educacional, com papel de acompanhamento e orientação dos educandos. Nesse período, o ensino primário não tem, em sua legislação, a figura do inspetor ou orientador educacional, ainda que o ensino normal se destinasse também à formação desses profissionais, através do curso para administradores escolares.

### **O trabalho e as políticas públicas de coordenação pedagógica no Brasil: da inspeção, orientação e supervisão à coordenação pedagógica**

Na década de 1950, a inspeção no Brasil assumiu caráter moderno, sob a denominação de supervisão escolar e a partir de forte influência norte-americana e da política desenvolvimentista, que atribuía à educação a função de alavanca de transformação social. De 1957 a 1963, expandiu-se o processo de capacitação de supervisores, por meio do Programa Americano-Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar (PABAAE), sendo a ênfase nos meios e técnicas de ensino (LIMA, 2001). Nas considerações de Arruda e Colares (2016), foi através desse plano que o modelo educacional norte-americano com ênfase nas técnicas e metodologias de ensino começou a se instalar no Brasil.

A ação supervisora como controle e fiscalização tem destaque no Brasil nas décadas de 1960 e 1970, durante o regime da ditadura militar, com a presença do tecnicismo do ensino, que tinha por objetivo garantir a eficiência e a produtividade do processo educativo, o que era obtido por meio da racionalização que envolvia o planejamento sob o controle de técnicos supostamente habilitados, passando os professores a plano secundário (LIMA, 2001).

Nesse contexto, na visão de Lima (2001), a supervisão ganha espaço na legislação educacional. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/1961, apresenta a figura do supervisor, mas de forma tímida, trazendo apenas a formação normal como condição para o exercício no ensino primário e sem referência ao ingresso na carreira. A lei vai tratar de forma mais específica sobre o orientador de educação do ensino primário e médio e sobre o inspetor.

Notamos, no estudo da legislação, que há distinção entre os níveis de ensino, com diferença na formação dos profissionais que atuam no ensino primário e médio. Isso fica evidenciado no artigo 62, quando explicita que a formação do orientador de educação será feita em cursos especiais que atendam às condições do grau do tipo de ensino e do meio social a que se destinam.

De acordo com o artigo 52 da Lei nº 4.024/1961, o ensino normal era destinado à formação, além dos professores e diretores, de orientadores e supervisores do ensino primário. Há um destaque para a formação do orientador, chamado de orientador de educação do ensino primário. Pelo artigo 64, esses profissionais “serão formados nos institutos de educação em curso especial a que terão acesso os diplomados em escolas normais de grau colegial e em institutos de educação, com estágio mínimo de três anos no magistério primário” (BRASIL, 1961).

Quanto aos orientadores de educação do ensino médio, o artigo 63 coloca como espaços e curso de formação:

Art. 63. Nas faculdades de filosofia será criado, para a formação de orientadores de educação do ensino médio, curso especial a que terão acesso os licenciados em pedagogia, filosofia, psicologia ou ciências sociais, bem como os diplomados em Educação Física pelas Escolas Superiores de Educação Física e os inspetores federais de ensino, todo com estágio mínimo de três anos no magistério (BRASIL, 1961).

Observamos, nesse artigo, que os inspetores federais de ensino poderiam participar de curso especial para a formação de orientadores de educação do ensino médio, possivelmente como processo formativo, já que, segundo a mesma lei, a exigência para o cargo era “possuir conhecimentos técnicos e pedagógicos demonstrados de preferência no exercício de funções de magistério de auxiliar de administração escolar ou na direção de estabelecimento de ensino” (BRASIL, 1961). Curioso é que, entre supervisores, inspetores e orientadores, há referência ao ingresso apenas do inspetor, que deveria ser através de concurso público de provas e títulos.

Na visão de Placco, Almeida e Souza (2011), legislações como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, de 1961, foram importantes para permitir às escolas contar com um profissional para o acompanhamento pedagógico. Nesse período e por conta da legislação, floresceram as chamadas escolas experimentais, as quais

[...] apresentavam, em suas propostas inovadoras, ou um profissional, ou uma equipe, para a coordenação pedagógica. Como as condições dessas escolas eram especiais, via de regra, o coordenador podia realizar um bom trabalho na linha de formação dos professores, para atingir os objetivos propostos pelas escolas (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 32).

Além da LDB nº 4.024, a década de 1960, nas abordagens de Placco, Almeida e Souza, tem como marco para a coordenação pedagógica, do ponto de vista das políticas públicas, o Parecer

252/1969 (que veio complementar a Lei 5540/1968 - Lei da Reforma Universitária), o qual instituiu as habilitações do curso de Pedagogia, como a Supervisão Escolar, uma das habilitações postas pela legislação, objetivando a formação do Supervisor Escolar, um dos especialistas da educação.

A Lei nº 5.540, de 1968, que reformou o ensino superior, em seu artigo 30, traz a necessidade de formação em nível superior dos professores do ensino de segundo grau e dos especialistas, destinada ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, devendo a formação ocorrer nas universidades.

Entre os especialistas, os orientadores educacionais têm na Lei nº 5.564/1968 um instrumento que provê sobre o exercício da profissão, sendo definidas como atribuições, no artigo 5º, além do aconselhamento dos alunos e outras que lhe são peculiares, lecionar as disciplinas das áreas da orientação educacional. A formação desse profissional é mantida nessa legislação, conforme a Lei nº 4.024/1961.

Essa formação sofreu modificação com o Parecer nº 252 de 1969, que deu origem às habilitações do curso de Pedagogia: administração, inspeção, supervisão e orientação. Segundo Saviani (2000), o Parecer 252/69 é a tentativa mais radical de se profissionalizar a função de supervisor educacional, embora a ideia estivesse sendo apontada desde as reformas da década de 1930 e tivesse sido regulamentada através da Lei nº 5.564/1968.

De acordo com Arruda e Colares (2016), o parecer estabeleceu funções para as atividades desenvolvidas pelo pedagogo. As autoras consideram que a legislação extinguiu a formação do pedagogo generalista e implantou a formação especializada, com divisão das funções desenvolvidas pelo pedagogo em especialidades técnicas, compartilhando as tarefas inerentes ao processo educativo. Na visão das autoras, esse movimento de mudanças foi impulsionado pelo cenário político e econômico brasileiro, em que a educação não ficou imune ao processo de desenvolvimento capitalista do país, que tinha influência do contexto internacional da época (ARRUDA; COLARES, 2016).

Saviani (2000, p. 30) denomina as habilitações no curso de Pedagogia implantadas com o Parecer 252/69

[...] como pedagogia tecnicista, cujo objetivo era garantir a eficiência e a produtividade do processo educativo, o que era obtido por meio da racionalização que envolvia o planejamento do processo sob o controle de técnicos supostamente habilitados, passando os professores a plano secundário, com papel de executores.

Nota-se uma divisão no trabalho escolar, que tem relação com o contexto político e econômico vivenciado no país naquele período, conforme expõem Pinheiro e Romanowski (2010, p. 146):

A formação dos especialistas no curso de Pedagogia foi forjada no contexto educacional da época, o qual, devido à necessidade da mão de obra qualificada para atender o modo de produção capitalista, visava especificamente à divisão científica do trabalho na escola para aumentar a produtividade. Naquele período, a organização da escola referenciava-se nos princípios da administração empresarial. O trabalho pedagógico assumiu os princípios da administração científica com base em Taylor e Fayol.

Tendo em vista esse contexto político e econômico do país, assim como o Parecer 252 de 1969, a nova Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional nº 5.692, promulgada em 1971, trata dos especialistas e dos professores no capítulo V, e aborda aspectos como a sua formação e seu ingresso na carreira (BRASIL, 1971).

Os especialistas são os administradores, supervisores, inspetores e orientadores e necessitam de curso superior para ingresso na carreira, sendo graduação de curta ou longa duração, ou pós-graduação, tanto para o ensino de 1º como de 2º grau. A lei prevê a admissão por meio de concurso público e o estímulo por parte dos sistemas de ensino ao aperfeiçoamento e atualização. Outra questão apontada pela referida lei é que os sistemas devam fixar remuneração de acordo com a formação, sem distinção entre os níveis de atuação (BRASIL, 1971).

Placco, Almeida e Souza (2011) explicam que, com a promulgação da Lei nº 5.692/1971 (que instituiu a Reforma de Ensino de 1º e 2º graus), a maioria dos Estados brasileiros

[...] passou a estabelecer funções no quadro do magistério comprometidas com a ação supervisora, tanto em nível de sistema, como de unidade escolar. Com diferentes denominações: supervisor escolar, pedagogo, orientador pedagógico, CP, professor coordenador, os profissionais da Educação encontravam um novo espaço de trabalho (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 32).

Saviani (2000) explica que, na medida em que os cursos de Pedagogia foram sendo reestruturados por força da legislação, apareceram também questionamentos sobre a pretensa neutralidade da educação, assim como a atuação dos técnicos.

Rangel (2000) considera que, nos anos 1960 e 1970, a supervisão era concebida como especialidade pedagógica, com papel de garantir a efetividade e eficiência dos meios e eficácia dos resultados do trabalho didático-pedagógico da e na escola. Assim como Saviani (2000), a autora considera como um momento do tecnicismo da supervisão, entendendo o tecnicismo como a compreensão e o uso descontextualizado da técnica, que enfraquece a escola e a submete às regras de interesse da política socioeconômica.

Segundo Rangel (2000), a década de 1980 é de críticas à escola, com questionamentos sobre o seu papel, e, a partir de tais reflexões, há busca de transformação; nesse cenário, vê-se a necessidade de extirpar o supervisor, desde a sua formação à ação. Como exemplo, a autora cita a experiência no Rio de Janeiro, com a exclusão dos supervisores dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP).

Na mesma década, a Universidade do Rio de Janeiro reformula o curso de Pedagogia e retira a habilitação de supervisor, deixando essa formação para curso de Especialização.

Nas considerações de Santos (2012), nos anos 1980 foi muito forte o movimento crítico da educação, surgindo, então, a Pedagogia Histórico-Crítica, encabeçada pelo professor Dermeval Saviani. Nesse contexto,

[...] foram realizados inúmeros debates acerca da negação dos chamados ‘técnicos’ ou ‘especialistas’ da educação, ficando os mesmos e, particularmente, os supervisores educacionais, no centro das críticas, por serem apontados como os principais responsáveis pelo insucesso escolar e por tantas mazelas do ensino (SANTOS, 2012, p. 44).

Na década de 1980, temos como marco a Constituição Federal (CF) de 1988, que foi construída no cenário de reabertura política no Brasil e, ainda que tenha sido arquiteta pelas elites (PERONI, 2003), favoreceu o crescimento da luta pela valorização do magistério, que obteve algumas conquistas na lei, como o princípio V do ensino, constante no artigo 206 da CF:

V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União (BRASIL, 1988).

Se levarmos em conta as abordagens de Rangel (2000), que considera como objeto de trabalho do supervisor – o qual denominamos aqui de coordenador pedagógico – o ensino e a aprendizagem, entendemos que o supervisor/coordenador, assim como o professor, é um profissional do ensino.

Notamos que a CF de 1988, diferentemente de legislações anteriores, inclusive a LDB, não se atém apenas ao ingresso do profissional do ensino, mas trata da carreira e da remuneração, ainda com limitações, como o fato de não se referir a um piso nacional, o que foi posteriormente alterado pela Emenda Constitucional nº 53, em 2006.

O movimento de lutas do magistério por melhorias na educação durante os anos 1980 e o processo de construção da constituição levaram a questionamentos sobre a função de supervisor, em que educadores acusavam o caráter tecnicista desse profissional. Assim, a partir de 1990, sua função é ressignificada, ganhando em alguns sistemas de ensino a nomenclatura de coordenador pedagógico (LIMA, 2001).

É interessante consideramos que, não obstante todos os questionamentos e críticas ao supervisor formado no curso de Pedagogia com suas habilitações, do ponto de vista da legislação, vigora o Parecer 252, de 1969, e isto só é alterado em 2006, com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, que se propõem a formar o pedagogo para atuação

na docência da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental e gestão e coordenação de processos educativos (BRASIL, 2006).

É importante pensarmos, ainda, sobre o contexto político e econômico da década de 1990, período em que foi modificado, no Brasil, o papel do supervisor, e em muitas redes de ensino até mesmo a nomenclatura, passando a ser o coordenador pedagógico.

Peroni (2003) explica que, entre 1965 e 1973, a crise do modelo de produção fordista que mantém o Estado de bem-estar social se agrava e, nesse processo, o capitalismo se reinventa por meio do neoliberalismo, denominado por Harvey (1992) de acumulação flexível, com mudanças no modo de produção e nas relações de trabalho. Nesse novo cenário neoliberal, o Estado reduz seu papel e passa a ser mínimo para as políticas sociais, porém, é máximo para o capital, pois regula as atividades do capital corporativo e tem que criar um bom clima de negócios para atrair e manter investidores.

Nesse processo, há o fortalecimento dos sistemas financeiros, com a mundialização do capital. Peroni (2003) destaca a transposição desse sistema a países como o Brasil, que é subalterno ao sistema mundial, tendo uma particularidade capitalista devido à sua gênese colonial, escravista e conservadora, sendo constituído enquanto Estado Nacional a partir de contradições.

De forma tardia, esse modelo de acumulação flexível chega ao Brasil na década de 1990, principalmente a partir do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), que implanta a reforma do Estado, propondo a substituição da administração pública burocrática pela gerencial, que utiliza a lógica do mercado, de modo que os serviços sociais como educação são descentralizados na lógica do neoliberalismo. Nesse modelo de educação mercantilista, os profissionais da educação são cada vez mais responsabilizados pelos resultados do processo educacional, gerando situações de acúmulo de atividades e sobrecarga de trabalho.

Podemos observar estreita relação entre as reformas neoliberais em países latino-americanos, como do governo FHC no Brasil, e documentos de agências internacionais, como o relatório da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (1995), *Governance in Transition: Public Management Reforms in OECD Countries* [Governo em Transição: Reformas da Gestão Pública nos Países da OECD]. Sobre o relatório, Ball (2001) considera que ele mescla descrição e prescrição e resume as reformas como os novos paradigmas da gestão pública:

- atenção mais focada nos resultados em termos de eficiência, eficácia e qualidade dos serviços;
- substituição de estruturas organizacionais profundamente centralizadas e hierarquizadas por ambientes de gestão descentralizados, onde as decisões sobre a alocação de recursos e a prestação de serviços são tomadas muito mais próximas do local de prestação e onde há a criação de condições para a existência de feedback dos clientes e de outros grupos de interesse;

- flexibilidade para explorar alternativas para a provisão e regulação públicas que podem, por sua vez, levar a resultados mais eficazes em termos de custos;
- maior ênfase na eficiência dos serviços prestados diretamente pelo setor público, envolvendo o estabelecimento de objetivos de produtividade e a criação de ambientes competitivos dentro e entre as organizações do setor público;
- fortalecimento das habilidades estratégicas do poder central que conduzam à evolução do Estado e permitam que este responda aos desafios externos e interesses diversos de uma forma automática, flexível e a um custo reduzido (BALL, 2001, p. 104).

Ball (2001) examina até que ponto assistimos ao desaparecimento da concepção de políticas específicas de Estado Nação nos campos econômico, social e educativo e o seu abarcamento em um só campo numa concepção única de política para a competitividade econômica, levando ao abandono ou marginalização dos propósitos sociais da educação. Nesse cenário, Ball considera que a educação está cada vez mais sujeita às prescrições e normativas do economicismo.

Nessa lógica, compreendemos por que as consequências do regime de acumulação flexível para os trabalhadores (como aumento do desemprego, subcontratação e enfraquecimento dos sindicatos) chegam também aos profissionais do magistério, estando a educação cada vez mais subjugada ao campo econômico. Nesse cenário, conforme expõe Oliveira (2004), as reformas realizadas

[...] acabarão por determinar uma reestruturação do trabalho docente, resultante da combinação de diferentes fatores que se farão presentes na gestão e na organização do trabalho escolar, tendo como corolário maior responsabilização dos professores e maior envolvimento da comunidade (OLIVEIRA, 2004, p. 1131).

Nesse contexto, tendo em vista as abordagens de Ball (2001), que considera a criação de políticas nacionais como um processo de bricolagem, de empréstimo de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, trouxe o discurso neoliberal, em que a gestão democrática e descentralizada tem destaque, assim como políticas de avaliação e responsabilização dos docentes, que passam a assumir não só o papel de ensinar, mas também de planejar, gerir, coordenar.

A partir dessa legislação, fica evidenciado que a atividade de coordenação pedagógica é uma função do magistério. Observamos que a expressão coordenação pedagógica aparece na Lei nº 9.394/1996 e, aqui, o coordenador pedagógico é tratado como um profissional da educação. No artigo 61, alterado pela Lei 13.415/2017, entre os profissionais da educação, temos: “trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas” e os “trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim” (BRASIL, 1996).

A mesma Lei, em seu artigo 64, determina que a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica seja feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

Além da formação em curso graduação em Pedagogia ou pós-graduação, o artigo 67, § 1º (renumerado pela Lei nº 11.301/2006), da Lei nº 9.394/1996, considera a experiência docente como pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, e o § 2º, incluído pela Lei 11.301/2006, considera como funções do magistério da educação básica aquelas exercidas por professores e especialistas da educação nessa modalidade, seja na docência ou em atividades de direção de unidade escolar e coordenação e assessoramento pedagógico.

Do ponto de vista da legislação, percebemos que o coordenador pedagógico não tem uma denominação especificada. Apesar de a expressão coordenação aparecer no texto da LDB, muitas outras são citadas como referentes à atividade, entre elas profissionais da educação, especialistas, permanecendo, assim, a imprecisão que sempre esteve presente na trajetória desse profissional. Acreditamos que a lei manteve, de certa forma, o que ainda era vigente com o Parecer 252/1969, ao mesmo tempo em que procurou incorporar os novos discursos em voga na década de 1990.

No que se refere ao trabalho do coordenador pedagógico, consideramos como avanço na LDB 9.394/1996 ele ser tratado como um profissional da educação que exerce uma das funções do magistério, sendo as demais a docência e a gestão escolar. Outro avanço para o trabalho de coordenação pedagógica são os princípios de valorização dos profissionais da educação, já expressos na CF de 1988 e ampliados na nova LDB, conforme consta no artigo 67:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996).

Do ponto de vista da legislação, o fato de ser considerado um profissional do magistério constitui um avanço importante para a carreira de coordenador pedagógico, apesar das limitações ainda presentes, como a discussão sobre o coordenador ser considerado especialista com função técnica, o que leva a posicionamentos divergentes sobre a carreira profissional. Em nossa compreensão,

o trabalho do coordenador é essencialmente político (OLIVEIRA, 2019; OLIVEIRA; NUNES, 2020; OLIVEIRA; NUNES, 2018; NUNES; OLIVEIRA, 2017; TOZETTO; STEFANELLO, 2022, como já afirmava Saviani em Conferência proferida no II Encontro Nacional de Supervisores, em 1979 (SAVIANI, 2000).

Coadunamos com as colocações de Arruda e Colares (2016), quando expressam a necessidade de reafirmação da posição política que o coordenador detém. As autoras consideram que o trabalho do coordenador vai muito além de ser técnico-administrativo, como muitas vezes é entendido. Trata-se de ação planejada e organizada que implica objetivos claros e é fator político.

Não entendemos a abordagem do coordenador pedagógico como especialista, já que sua formação atual é a mesma do docente, ou seja, não há especificidade em seu processo formativo e, além disso, também não concordamos com a atribuição da atividade do coordenador como técnico-administrativa, pois trabalha com formação, ou seja, é também um docente.

A partir dessas considerações, concebemos a necessidade de mudança na CF no que se refere ao artigo 201, devendo haver a substituição da expressão professor por profissionais do magistério, considerando que as políticas públicas a partir da década de 1990 e 2000 passaram a utilizar a referida terminologia, tratando de modo igualitário os direitos das funções do magistério, seja a docência, coordenação e gestão.

Analisando a LDB nº 9.394/1996, entendemos que o seu texto traz implicações para a intensificação do trabalho docente, tanto na atuação em sala de aula como em espaços de coordenação pedagógica. A imprecisão quanto ao trabalho do docente na função de coordenação pedagógica presente na legislação gerou alterações em legislações estaduais, sendo que alguns entes federados, como o Estado da Bahia, tendo em vista o que preconiza a LDB, realizou a junção das funções antes exercidas por orientadores e supervisores na atividade de coordenação pedagógica. De acordo com Pires (2005, p. 41), “na Rede Pública Estadual de Ensino da Bahia, em 1997, os cargos de orientador educacional e supervisor escolar foram transformados em cargos de coordenador pedagógico, agente este que, atualmente, exerce as funções das nomenclaturas transformadas”.

Entre as legislações posteriores à CF de 1988, destacamos a Lei nº 10.172, de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação, que vigorou entre os anos de 2001 a 2011. A referida lei apresenta, além do diagnóstico, diretrizes, objetivos e metas para os níveis e modalidades de ensino, magistério da educação básica, financiamento e gestão e acompanhamento e avaliação do plano.

Na introdução do PNE 2001-2011, são apresentados os objetivos e prioridades do plano, entre os quais destacamos a prioridade IV:

4. Valorização dos profissionais da educação. Particular atenção deverá ser dada à formação inicial e continuada, em especial dos professores. Faz parte dessa valorização a garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério (BRASIL, 2001).

Notamos que o documento trata da valorização dos profissionais da educação, entre os quais se encontra o coordenador pedagógico, e o conceito de valorização defendido no PNE inclui não só a formação docente, mas também as condições de trabalho, carreira e remuneração. Todavia, como o texto destaca, há prioridade para a questão da formação, e os objetivos e metas explicitam essa opção ao definirem 25 entre 28 metas e objetivos específicos para a formação docente.

Entre os objetivos e metas do item IV do PNE 2001-2011, que trata do magistério da educação básica, apenas três se referem a condições de trabalho, carreira e remuneração.

1. Garantir a implantação, já a partir do primeiro ano deste plano, dos planos de carreira para o magistério, elaborados e aprovados de acordo com as determinações da Lei nº 9.424/96 e a criação de novos planos, no caso de os antigos ainda não terem sido reformulados segundo aquela lei. Garantir, igualmente, os novos níveis de remuneração em todos os sistemas de ensino, com piso salarial próprio, de acordo com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, assegurando a promoção por mérito.
2. Implementar, gradualmente, uma jornada de trabalho de tempo integral, quando conveniente, cumprida em um único estabelecimento escolar.
3. Destinar entre 20 e 25% da carga horária dos professores para preparação de aulas, avaliações e reuniões pedagógicas (BRASIL, 2001).

Apesar de limitados, os objetivos e as metas que se referem às condições de trabalho, carreira e remuneração são conquistas importantes para os profissionais do magistério da educação básica e para sua efetivação, assim como dos demais objetivos e metas que se referem a outros pontos, o financiamento previsto no PNE seria fundamental. Porém, como questiona Saviani (2014), o veto do presidente Fernando Henrique Cardoso de todos os artigos que tratam do financiamento tornou o PNE inexecutável.

Outro marco legal importante para a melhoria das condições de trabalho dos profissionais do magistério da educação básica foi a Lei do Piso. Consideramos como conquista dos profissionais do magistério, entre estes o coordenador pedagógico, o direito ao Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), o qual foi possível a partir da Emenda Constitucional nº 53 de 2006, que determina a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização dos Profissionais do Magistério (FUNDEF), que vigorava desde 1997.

É importante destacarmos o contexto em que ocorreram esses fatos. Em 2002, o governo neoliberal deu sinais de exaustão e foi eleito como presidente do Brasil Luís Inácio Lula da Silva, um

governo progressista, mas que fizera aliança com as elites. A eleição do novo presidente possibilitou a organização e atuação de movimentos docentes, como a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, sendo fundamental no processo de debates, enfrentamentos e proposições no estabelecimento da legislação do piso salarial profissional nacional.

A criação do piso foi determinada na Lei nº 11.494, de 2007, promulgada através da Lei nº 11.378/2008, porém contestada por alguns governadores, mas julgada como constitucional pelo Supremo Tribunal Federal.

Na continuidade da gestão do governo progressista, desde 2002, tivemos a promulgação da Lei nº 13.005/2014 do Plano Nacional de Educação (PNE), que se constituiu a partir de discussões intensas de vários segmentos da sociedade em conferências municipais, estaduais e nacionais, construindo documento referência para o PNE (OLIVEIRA, 2011).

O PNE, promulgado em 2014 no governo de Dilma Rousseff, estabeleceu metas e estratégias importantes no que se refere à melhoria das condições de trabalho, remuneração, carreira e formação dos profissionais do magistério público da educação básica, e, entre estes, o coordenador pedagógico. Nas considerações de Nunes e Oliveira (2017, p. 76), “o compromisso com o cumprimento das metas e estratégias do Plano Nacional de Educação, Lei 13.005/2014 (BRASIL, 2014), para os próximos dez anos, é fundamental”.

Destacamos, entre as metas do PNE que têm impactos para o trabalho do coordenador pedagógico: 15 (formação de professores), 16 (formação continuada e pós-graduação de professores), 17 (valorização do professor), 18 (plano de carreira docente), 19 (gestão democrática) e 20 (financiamento da educação).

A meta 15 prevê política de formação dos profissionais da educação, conforme consta o artigo 61 da LDB. A meta 16 apresenta a necessidade de formação em nível de pós-graduação dos professores e garantia da formação continuada a todos os profissionais da educação. A meta 17 trata da remuneração dos profissionais da educação, equiparando-a aos demais profissionais com escolaridade equivalente. A meta 18 trata da necessidade do estabelecimento de planos de carreira para os profissionais da educação, tomando como base, no que se refere aos profissionais da educação básica, o piso salarial profissional nacional. E, por fim, a meta 20 é fundamental para a garantia da efetividade de todas, pois se trata do financiamento da educação, definindo a ampliação dos investimentos, o que é primordial.

O PNE representava esperança de melhoria das condições de trabalho, remuneração, maior valorização e formação dos profissionais da educação; apesar de ainda estar em vigência, a crença em

sua efetivação diminuiu diante do cenário político do país, que sofreu um golpe político em 2016, com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff.

Na visão de Braz (2017), o golpe ocorreu porque consideraram Dilma incapaz de continuar representando interesses do capital que ela servira, pois precisavam de um governo genuinamente burguês, que não cedesse o mínimo aos trabalhadores, mas, ao contrário, lhes retirasse o pouco que conquistaram e servisse o máximo ao capital.

O governo Temer, que assumiu o comando do país após a saída de Dilma Rousseff, executou exatamente esse projeto esperado e, como consequência, temos a Emenda Constitucional nº 95, que limita por 20 anos os gastos públicos com educação e saúde, além da reforma trabalhista.

Em 2018, tivemos a eleição de Jair Messias Bolsonaro, governo de extrema direita, que continuou a execução de uma agenda conservadora, incluindo ações como a aprovação da reforma da previdência (EC 103/2019), PEC para a reforma administrativa, entre outros. Nesse projeto, vivenciamos cotidianamente ataques à educação, com contingenciamento de recursos financeiros, redução de orçamento, desprestígio às Ciências Humanas, entre outros (GRISA, 2019). Se observarmos o contexto político e econômico, notamos que essa agenda conservadora não é apenas do Brasil, mas em toda a América Latina, que se torna rota entre as prioridades imperialistas da economia internacional.

### **Considerações finais**

Podemos observar que o trabalho do coordenador pedagógico é de fundamental importância para o desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem escolar, considerando que o seu papel é de organizar espaços e tempos de formação continuada, assim como articular o trabalho pedagógico.

Para que o trabalho do coordenador pedagógico se efetive, é imprescindível que ele seja valorizado, o que implica pensar sobre as políticas de formação, condições de trabalho, carreira e remuneração desses profissionais.

O estudo sobre as políticas públicas no Brasil voltadas ao trabalho do coordenador pedagógico demonstra uma situação preocupante, pois notamos uma falta de clareza sobre o trabalho desse profissional. Não obstante alguns avanços em legislações, como a Lei do Piso e o FUNDEB, nas quais os coordenadores são considerados profissionais do magistério e com direitos ao PSPN, financiado pelo FUNDEB, há muito o que se repensar sobre o coordenador pedagógico nas políticas públicas. Para começar, existe uma imprecisão que se inicia na própria denominação do profissional, que tem a ver, em nosso entendimento, com a construção da identidade, tema que precisa de mais estudos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em vigor (Lei nº 9394/1996) ressalta a imprecisão quando se refere a nomes variados, como coordenação, supervisão, orientação.

Entendemos que não há clareza de quem sejam esses profissionais, qual o papel de cada um, apenas temos a informação de que são aqueles que trabalham no planejamento, acompanhamento e apoio ao trabalho docente.

O que se evidencia na LDB de 1996, que é promulgada num cenário de intensificação do trabalho docente, é que a atividade de coordenação deve ser exercida por um docente, pois a docência é pré-requisito para exercício das demais funções do magistério. A formação desses profissionais tem que ocorrer nos cursos de Pedagogia ou outra licenciatura, com pós-graduação. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores, Resolução CNE/CP nº 2/2019, promulgada em dezembro de 2019, esclarecem que, em se tratando da formação em curso de Pedagogia, deve ser de forma complementar, acrescentando cerca de 400 horas à carga horária do curso, e em se tratando da pós-graduação, deve ser em cursos específicos na área, seja em especializações, mestrado ou doutorado.

À parte da clareza quanto à formação e necessidade de experiência docente, não temos, no Plano Nacional, legislação que normatiza o trabalho do coordenador pedagógico, ora denominado assim, ora como supervisor, entre outros. Todas essas imprecisões no Plano Nacional acabam, a nosso ver, gerando uma infinidade de nomes e papéis desses profissionais nos diversos entes federados.

Considerando esse cenário, o coordenador tem enfrentamentos importantes a serem efetivados, como a reivindicação de políticas nacionais que garantam maior clareza quanto ao trabalho de coordenação pedagógica, melhores condições de trabalho, remuneração e garantia de planos de carreira para maior valorização. Ao lado dessas pautas específicas, vivemos um contexto de retirada de direitos trabalhistas conquistados com muita luta e, por isso, há necessidade de resistência, para que conquistas de políticas públicas para o magistério, como o PSPN, não sejam extinguidas.

Nesse sentido, entendemos que investigações sobre as políticas públicas e o trabalho do coordenador pedagógico são fundamentais para subsidiar as lutas em prol da sua valorização, sendo o nosso estudo um olhar entre vários outros que podem ser lançados sobre a temática.

## **Referências**

ANDRADE, A. A. B. de. "Apêndice Documental". In: **A reforma pombalina dos estudos secundários no Brasil**. São Paulo: Saraiva, Ed. da Universidade de São Paulo, 1978.

ARRUDA, E. P.; COLARES, M. L. I. S. C. A coordenação pedagógica e seu movimento histórico. In: **O coordenador pedagógico no cotidiano da gestão escolar**. Curitiba: Editora CRV, 2016.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, Belo Horizonte, v.1, n.2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em:

<https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/anexo/ball.pdf>  
Acesso em: 10 maio 2022

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. Rio de Janeiro, 1827. Disponível em: [http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei\\_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html). Acesso em: 10 maio 2022.

BRASIL. Ministério do Império. Ministro (Antônio Pinto Chichorro da Gama). **Relatório... do ano de 1833 apresentado à assembleia geral legislativa na sessão ordinária de 1834**. Rio de Janeiro: Assembleia Geral Legislativa, 1834. Disponível em: [http://memoria.bn.br/pdf/720968/per720968\\_1833\\_00001.pdf](http://memoria.bn.br/pdf/720968/per720968_1833_00001.pdf). Acesso em: 10 maio 2022.

BRASIL. **Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854**. Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte. Rio de Janeiro, 1854. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 10 maio 2022.

BRASIL. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931**. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferencia, ao systema universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização technica e administrativa das universidades é instituida no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Rio de Janeiro, 1931. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 maio 2022.

BRASIL. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931**. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Rio de Janeiro, 1931. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em: 10 maio 2018.

BRASIL. **Decreto Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942**. Lei orgânica do ensino industrial. Rio de Janeiro, 1942. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 maio 2022.

BRASIL. **Decreto Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942**. Lei orgânica do ensino secundário. Rio de Janeiro, 1942. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 maio 2018.

BRASIL. **Decreto nº Lei 6.141, de 28 de dezembro de 1943**. Lei Orgânica do Ensino Comercial. Rio de Janeiro, 1943. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6141-28-dezembro-1943-416183-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 maio 2022.

BRASIL. **Decreto nº Lei 8.529, de 2 de janeiro de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Primário. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 maio 2022.

BRASIL. **Decreto nº Lei 8.530, de 2 de janeiro de 1946.** Lei Orgânica do Ensino Normal. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 maio 2022.

BRASIL. **Decreto nº Lei 9.613, de 20 de agosto de 1946.** Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9613-20-agosto-1946-453681-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 maio 2022.

BRASIL. **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, 1968. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.564 de 21 de dezembro de 1968.** Provê sobre o exercício da profissão de orientador educacional. Brasília, 1968. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5564-21-dezembro-1968-358617-norma-pl.html>. Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.692 de 20 de dezembro de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1971. [Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaoconsolidado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaoconsolidado.htm). Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.424 de 24 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9424.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424.htm). Acesso em: 10 jun. de 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Brasília, 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/tecnico/legisla\\_tecnico\\_lei10172.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_lei10172.pdf). Acesso em: 10 jun. de 2022.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53 de 19 de dezembro de 2006.** Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm). Acesso em: 10 jun. 2022.

**BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 10 maio 2018.

**BRASIL. Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/11494.htm). Acesso em: 10 jun. 2022.

**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. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm). Acesso em: 10 jun. 2022.

**BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE):** Lei nº 13.005 de 25 de julho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. 2. ed. Brasília: Edições Câmara, 2014.

**BRASIL. Emenda Constitucional nº 95 de 15 de dezembro de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm). Acesso em: 10 mar. 2022.

**BRASIL. Emenda constitucional nº 103 de 12 de novembro de 2019.** Altera o sistema de previdência social e estabelece regras de transição e disposições transitórias. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc103.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc103.htm). Acesso em: 10 mar. 2022.

**BRASIL. 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). Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 10 mar. 2022.

BRAZ, M. O golpe nas ilusões democráticas e a ascensão do conservadorismo reacionário. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 128, p. 85-103, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/J74WJRdJH6sHMHC9MhSDc8Q/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 22 maio 2022.

FERNANDES, M. J. da S. Coordenador pedagógico. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Dicionário:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=430>. Acesso em: 13 jun. 2022.

GRISA, G. D. Uma política de cortes: A educação merece mais. **Jornal Le Monde Diplomatique Brasil**, 147 ed., 1 out. 2019. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/a-educacao-merece-mais/>. Acesso em: 10 mar. 2022.

HARVEY, D. **A Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 1992.

LIMA, E. C. de. Um olhar histórico sobre a supervisão. In: RANGEL, Mary (org.). **Supervisão pedagógica**: princípios e práticas. São Paulo: Papirus, 2001. p. 69-78.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvXyCQHCJFyhsJ/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 22 maio 2022.

NUNES, C. P.; OLIVEIRA, D. A. de. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n.1, p. 65-80, jan./mar. 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022016005003105&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022016005003105&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 19 nov. 2022.

OLIVEIRA, D. A. de. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NM7Gfq9ZpjpVcJnsSFdrM3F/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 22 maio 2022.

OLIVEIRA, D. A. de. Das políticas de governo a política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr./jun. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hMQyS6LdCNDK8tHk8gL3Z6B/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 22 maio 2022.

OLIVEIRA, E. G. de. **As condições de trabalho do coordenador pedagógico no Território Sertão Produtivo da Bahia**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, PPGEd/UESB, Vitória da Conquista, BA, 2019. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2019/06/ELIANE-GUIMAR%C3%83ES-DE-OLIVEIRA.pdf> Acesso em: 20 abr. 2022.

OLIVEIRA, E. G. de; NUNES, C. P. Perfil e condições de trabalho do coordenador pedagógico no Território Sertão Produtivo da Bahia. **Interfaces da Educação**, v. 11, n. 22. 2020. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/4284>. Acesso em: 13 set. 2022.

OLIVEIRA, E. G. de; NUNES, C. P. Mapeamento das produções acadêmicas sobre condições de trabalho do coordenador pedagógico (2012 a 2016). **Revista Exitus**, v. 8, n. 3, p. 224-253, 2018. DOI: 10.24065/2237-9460.2018v8n3ID645. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/645>. Acesso em: 13 set. 2022.

PERONI, V. M. V. Breves Considerações sobre a redefinição do papel do estado. In: PERONI, V. M. V. (org.). **Política educacional e papel do estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PINHEIRO, G. C. G.; ROMANOWSKI, J. P. Curso de Pedagogia: formação do professor da educação infantil e dos anos séries iniciais do ensino fundamental. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 136-151, ago./dez. 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/Germinio%20Jos%C3%A9%20Silva/Downloads/23-Texto%20do%20artigo-72-73-10-20180518.pdf> Acesso em: 25 jun. 2022.

PIRES, E. D. P. B. **A prática do coordenador pedagógico: limites e perspectivas.** 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2005. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/351893>. Acesso em: 25 jun. 2022.

PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de; SOUZA, V. L. T. de. **O coordenador Pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições.** Fundação Victor Civita, 2011. Disponível em: <http://www.fvc.org.br>. Acesso em: 1 nov. 2022.

RANGEL, M. Supervisão: do sonho à ação – uma prática em transformação. In: FERREIRA, N. S. C. (org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 69-96.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil (1930-1973).** 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

SANTOS, M. P. dos S. **História da supervisão educacional no Brasil: reflexões sobre política, pedagogia e docência.** Rio de Janeiro: Wak, 2012.

SAVIANI, D. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 13-38.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação.** Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SOUZA, F. J. de; SEIXAS, G. O.; MARQUES, T. G. O coordenador pedagógico e sua identidade profissional. **Práxis Educacional.** Vitória da Conquista, v. 9, n. 15, p. 39-56 jul./dez. 2013. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/747>. Acesso em: 21 nov. 2022.

TOZETTO, S. S.; STEFANELLO, F. A. C. Coordenadores pedagógicos e suas estratégias de apoio aos professores iniciantes. **Práxis Educacional**, v. 18, n. 49, p. e9282, 2022. DOI: 10.22481/praxisedu.v18i49.9282. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9282>. Acesso em: 21 nov. 2022.

Recebido: 14/10/2022  
Aceito: 07/06/2023

Received: 10/14/2022  
Accepted: 06/07/2023

Recibido: 14/10/2022  
Aceptado: 07/06/2023

