

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELA**

MARIA DO DESTERRO MELO DA ROCHA NOGUEIRA BARROS

**FORMAÇÃO CONTINUADA:  
CONTRIBUTOS PARA A PRÁTICA EDUCATIVA DOS  
COORDENADORES PEDAGÓGICOS NO CONTEXTO ESCOLAR**

**TERESINA – PI  
2017**

**MARIA DO DESTERRO MELO DA ROCHA NOGUEIRA BARROS**

**FORMAÇÃO CONTINUADA:  
CONTRIBUTOS PARA A PRÁTICA EDUCATIVA DOS COORDENADORES  
PEDAGÓGICOS NO CONTEXTO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação “Professor Mariano da Silva Neto”, da Universidade Federal do Piauí – UFPI, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação, área de concentração: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

**Orientadora:** Profa. Dra. Josania Lima Portela Carvalhêdo.

**TERESINA – PI  
2017**

FICHA CATALOGRÁFICA  
Universidade Federal do Piauí  
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação  
Serviço de Processamento Técnico

B277f Barros, Maria do Desterro Melo da Rocha Nogueira  
Formação continuada: contributos para a prática  
educativa dos coordenadores pedagógicos no contexto  
escolar / Maria do Desterro Melo da Rocha Nogueira Barros.  
– 2017.

165 f. : il.

Cópia de computador (printout).

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade  
Federal do Piauí, Teresina, 2017.

Orientação: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Josania Lima Portela Carvalhêdo.

1. Formação Continuada. 2. Coordenador Pedagógico.  
3. Prática Educativa. I. Título.

CDD: 370.71

**MARIA DO DESTERRO MELO DA ROCHA NOGUEIRA BARROS**

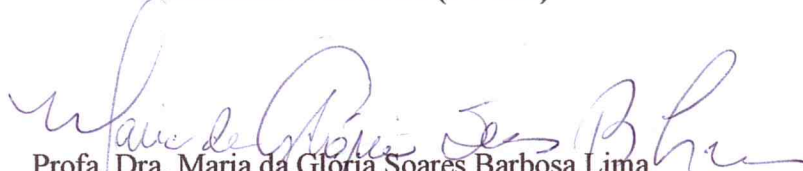
**FORMAÇÃO CONTINUADA: CONTRIBUTOS PARA A PRÁTICA EDUCATIVA  
DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS NO CONTEXTO ESCOLAR**

**Teresina, 08/11/2017**

**BANCA EXAMINADORA**

  
Profa. Dra. Josania Lima Portela Carvalhêdo  
**Orientadora Presidente (UFPI)**

  
Profa. Dra. Lélia Cristina Silveira de Moraes  
**Examinadora Externa (UFMA)**

  
Profa. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima  
**Examinadora Interna (UFPI)**

**A Deus,**  
(Força maior)

**Aos meus pais,**  
Seu Gonzaga  
Dona Fransquinha  
(Exemplos de vida)

**Aos meus filhos,**  
Eros  
Enzo  
(Razões da minha existência)

**Ao meu esposo e companheiro,**  
Fábio  
(Compreensão e cumplicidade)

**A minha irmã,**  
Raimundinha Melo  
(Inspiração para todos os dias)

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me dado força para superar as dificuldades enfrentadas que, de certa forma, me impulsionaram em busca de outras conquistas, saindo do comodismo em que me encontrava, alçando novos voos em busca de outros horizontes.

Este não foi um trabalho desenvolvido de forma solitária. Muitos foram aqueles que, com seus olhares, vozes e gestos, contribuíram para a sua realização. Assim, agradeço carinhosamente aos parentes e amigos, dedicando-lhes as palavras de Machado de Assis, que expressam meu sentimento de gratidão a todos: *“A gratidão de quem recebe um benefício, é bem menor que o prazer daquele de quem o faz”*.

A minha família: meus pais, meu esposo, meus filhos e meus irmãos, especialmente a minha irmã Raimundinha Melo e aos amigos Edimilson Pereira e Basílio Soares, companheiros de todos os momentos.

À minha orientadora, Profa. Dra. Josania Portela, por ter me acolhido como sua orientanda, pelo seu exemplo de mulher e profissional, sua paciência e profissionalismo em orientar a organização de minhas ideias e acalantar as minhas inquietações científicas com sua sabedoria incontestável.

Às professoras Doutoras, Antonia Edna Brito, Maria da Glória Soares Barbosa Lima e Bárbara Maria Macêdo Mendes, pelo apoio e contribuições.

A todos os colegas da Pós-Graduação pelo convívio, aprendizado e colaborações relevantes na feitura deste trabalho.

A todos os educadores e funcionários do Sistema Municipal de Educação de Castelo do Piauí - PI, em especial aos meus interlocutores, pelo apoio, colaboração, incentivo e acolhimento.

E, por fim, agradeço novamente a Deus por me aproximar destas pessoas maravilhosas e responsáveis pelo meu universo emocional, cognitivo e profissional.

## **Coordenador pedagógico, o profissional da escola que faz craques brilharem**

Não sei se você gosta de futebol. Eu gosto muito, talvez devido a influência da minha formação acadêmica e profissional na área de Educação Física. Pode parecer uma ideia um pouco deturpada, mas resolvi adaptar o texto do Fernando Almeida para iniciar este trabalho, mesmo que algumas pessoas possam considerar uma afronta comparar a equipe escolar com uma equipe de futebol, é possível fazer algumas comparações. Aos meus olhos alunos são como jogadores de futebol, a equipe técnica é formada pelos professores, gestores escolares e funcionários administrativos e de apoio da escola. A torcida é composta pelas famílias dos alunos e membros da comunidade escolar, bem como gestores da política educacional e a sociedade, de modo geral. A torcida vibra para que os gols da aprendizagem aconteçam de fato.

Para buscar resultados satisfatórios, o time precisa de um líder. No caso da escola, o gestor escolar, responsável pela condução planejamento geral da escola e pela gestão das rotinas escolares, pois, em conjunto com a equipe, toma decisões amplas e relevantes (o gestor escolar lidera a construção do Projeto Político Pedagógico e a sua operacionalização), dialoga com a torcida (se o presidente recebe as organizadas, cuida da articulação com a comunidade) e zela pela agremiação (em seu "clube", o gestor escolar é responsável pela dimensão administrativa e dos processos de ensino e de aprendizagem).

Mas um time não existe apenas com a presença de um presidente. Ele é composto pela equipe técnica, pelos jogadores, entre outros. Equipes de sucesso exigem um profissional que não apenas mergulhe na história do esporte, mas que esteja antenado com as principais novidades na área, resultados de pesquisas, jogadores de destaque, entre outras questões.

Outro profissional de fundamental importância para o sucesso de um time é o técnico. Entre outras habilidades, deve dominar a arte e a ciência do jogo, contribuindo para a criação da unidade entre a equipe, estimulando-a quando o resultado do primeiro tempo não foi bom, ou mesmo com o fracasso de uma final de partida. Entre as suas atribuições encontra-se a preparar, acompanhar e formar a equipe de modo que todos, individualmente e coletivamente, obtenham sucesso.

Na escola, quem assume função semelhante a essa é o coordenador pedagógico. Esse profissional é responsável pela gestão do ensino e da aprendizagem, pela mediação entre os diferentes sujeitos da comunidade escolar. A sua principal frente de trabalho é a formação continuada dos professores. Para possa exercê-la bem é necessário dispor de conhecimentos sobre a educação, sobre formação/profissionalização, sobre os processos de ensino e aprendizagem, as teorias que fundamentam as práticas pedagógicas, bem como conhecer os diferentes sujeitos da escola.

A liderança do coordenador pedagógico não se faz com imposição, mas como prestação de serviço, com a mediação e conquista da comunidade escolar, juntando as partes dispersas, fortalecendo fraquezas e diminuindo as dificuldades. Participa ativamente das decisões do dia-a-dia, avalia rumos, dá ideias com base nas necessidades, estimula práticas criativas de alunos e professores e apoia o gestor escolar para cumprir sua tarefa de construir caminhos para a escola junto com a comunidade.

Retomando à metáfora futebolística, o coordenador pedagógico, assim como o técnico de futebol é um dos profissionais que mais ajudam a bola a correr no gramado e a fazer o gol. Pode até não entrar em campo e nem levantar o troféu, mas, sem ele, não existe time campeão.

Texto adaptado de uma entrevista concedida por Fernando Almeida, vice-presidente da TV Cultura, à revista Nova escola-Gestão Escolar, em 28/05/2009.

## RESUMO

A presente dissertação tem como objeto de estudo a relação formação continuada e prática educativa do coordenador pedagógico no contexto escolar, elegendo a seguinte questão-problema: Quais as contribuições da formação continuada para a prática educativa do coordenador pedagógico no contexto escolar? Parte do pressuposto de que o coordenador pedagógico tem o importante papel de desenvolver e articular ações pedagógicas que viabilizem os processos de ensino e aprendizagem de qualidade. Propõe como objetivo principal analisar as contribuições da formação continuada para a prática do coordenador pedagógico no contexto escolar. Sua discussão fundamenta-se teoricamente em Placco, Almeida e Souza (2011), que enfatizam ser o coordenador pedagógico membro da equipe gestora da escola, desenvolvendo importante papel na mediação e integração dos processos educativos; em Imbernón (2010) e García (1999), que compreendem a formação continuada como fundamental em qualquer instituição educacional para melhorar a qualidade de ensino; em Nóvoa (1997; 1995), Vasconcellos (2009) e Garrido (2000), que argumentam sobre os processos formativos e sua importância para articular a teoria e a prática docente, superando problemas, propiciando condições para o desenvolvimento dos profissionais, tornando-os autores de suas próprias práticas. Seu direcionamento metodológico inclui-se na abordagem qualitativa narrativa, tendo como referencial teórico Godoy (1995), Creswell (2014), Minayo (2001) e outros. Os dados foram produzidos com o emprego de dois instrumentos: Diários de Aula na perspectiva de Zabalza (2004) e Rodas de Conversas, considerando as orientações de Warschauer (2004) e Brito e Santana (2014). Para fins de análise, os dados foram organizados em categorias e analisados com o apoio da técnica de análise de conteúdo, com base em Bardin (2016). Teve como campo da pesquisa escolas do Sistema Municipal de Educação do Município de Castelo do Piauí e como sujeitos foram 06 (seis) coordenadores pedagógicos que atuam na função há mais de cinco anos. As análises confirmam que as formações em serviços, as formações em nível de especialização e as formações genéricas contribuem de maneira significativa para o melhoramento da prática pedagógica dos coordenadores, tendo em vista que os cursos de formação continuada contribuem para que os coordenadores pedagógicos desenvolvam um trabalho articulado e integrador dos processos educativos, mediante o entendimento de que o coordenador pedagógico precisa ser bem formado, exigindo que o currículo dessa formação precisa dispor de propostas diversificadas que viabilizem a aquisição e a produção de conhecimentos, reflexões e práticas que possibilitem a esse profissional conhecer e intervir na escola, favorecendo a construção de um ambiente educativo capaz de promover o desenvolvimento das aprendizagens requeridas, do conhecimento, do trabalho coletivo e interdisciplinar, da ética e da cidadania, na perspectiva de uma educação de qualidade e de uma sociedade cada vez mais inclusiva.

**Palavras-chave:** Formação Continuada. Coordenador Pedagógico. Prática Educativa.



## ABSTRACT

The present study aims to study the relationship between continuing education and educational practice of the pedagogical coordinator in the school context, choosing the following question: What are the contributions of continuing education to the educational practice of the pedagogical coordinator in the school context? It is assumed that the pedagogical coordinator has the important role in developing and articulating pedagogical actions that enable the processes of teaching and learning and quality. The main objective of the proposal is to analyze the contributions of continuing education to the practice of the pedagogical coordinator in the school context. Their discussion is theoretically based on Placco, Almeida and Souza (2011) who emphasize being the pedagogical coordinator member of the school management team, playing an important role in mediating and integrating educational processes; in Imbernón (2010) and García (1999) that comprise continuing education as fundamental in any educational institution to improve the quality of teaching; (1999), Vasconcelos (2009) and Garrido (2000), who argue about the formative processes and their importance to articulate teaching theory and practice, overcoming problems, providing conditions for the development of professionals, the authors of their own practices. His methodological orientation is included in the qualitative narrative approach, having as reference Godoy (1995), Creswell (2014), Minayo (2001) and others. The data were produced using two instruments: Class Diaries from Zabalza (2004) and Wheels of Conversations, considering the guidelines of Warschauer (2004) and Brito and Santana (2014). For the purpose of analysis, the data were organized into categories and then analyzed with the support of the technique of content analysis, based on Bardin (2016). It had as a field of research schools of the Municipal Education System of the Municipality of Castelo do Piauí and as subjects were 06 (six) pedagogical coordinators who worked in the function for more than five years. At the conclusion of the analyzes, it is stated that the training in services, training at the level of specialization and generic training contributes significantly to the improvement of the pedagogical practice of the coordinators. In this sense, continuing education courses contribute to the pedagogical coordinators to develop an articulated and integrative work of the educational processes. Thus, the pedagogical coordinator needs to be well trained, the curriculum of this training needs to have the knowledge, reflections and practices that enable this professional to know and intervene in the school, favoring the construction of an educational environment capable of promoting the development of learning, collective and interdisciplinary work, ethics and citizenship, with a view to quality education and an increasingly inclusive society.

**Keywords:** Continuing Education. Pedagogical Coordination. Educational Practice.

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

FOCO – Formação continuada de gestores e coordenadores pedagógicos

FUNDEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica Fundamental e Valorização do Magistério

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PARFOR – Programa Nacional de Formação de Professores

CP – Coordenador Pedagógico

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

SEMEC – Secretaria Municipal de Educação

UFPI – Universidade Federal do Piauí

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Quadro 01</b> - Perfil dos participantes do estudo .....	77
<b>Quadro 02</b> - Roteiro das Rodas de Conversas.....	81
<b>Quadro 03</b> - A formação continuada para o coordenador pedagógico.....	91
<b>Quadro 04</b> - Caracterização da FOCO do Instituto Ayrton Senna.....	93
<b>Quadro 05</b> - A prática do coordenador pedagógico .....	97
<b>Quadro 06</b> - Contributos da formação continuada para a prática educativa do coordenador	104
<b>Figura 01</b> - Linha do tempo da história do coordenador pedagógico no Brasil .....	24
<b>Figura 02</b> - Dimensões para estruturação da formação do coordenador .....	49
<b>Figura 03</b> - Aspectos constitutivos da formação continuada do coordenador.....	57
<b>Figura 04</b> - Percentual de crianças atendidas por faixa etária .....	75
<b>Figura 05</b> - Convite aos participantes .....	76
<b>Figura 06</b> - Apresentação dos diários na 1ª Roda de Conversa .....	80
<b>Figura 07</b> - Rodas de Conversa .....	83
<b>Figura 08</b> - Eixos e indicadores de análise .....	87
<b>Tabela 01</b> – Dados da evolução do município.....	73
<b>Tabela 02</b> – Evolução do Índice de Desenvolvimento da Educação – IDEB.....	73

## SUMÁRIO

<b>1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS: DA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL AO OBJETO DE ESTUDO .....</b>	<b>12</b>
<b>2 COORDENADOR PEDAGÓGICO: ASPECTOS HISTÓRICOS, TERMINOLOGIAS DA FUNÇÃO E PAPEL NO CONTEXTO ATUAL.....</b>	<b>22</b>
2.1 O surgimento da função do coordenador pedagógico: história e terminologias .....	23
2.2 Contornos atuais do papel do coordenador pedagógico no contexto escolar .....	37
<b>3 ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA: A FORMAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO E A RELAÇÃO COM A PRÁTICA EDUCATIVA.....</b>	<b>43</b>
3.1 A formação inicial e continuada de profissionais da educação .....	45
3.2 Situando a formação do coordenador pedagógico.....	50
3.3 Contribuições da prática educativa do coordenador pedagógico na formação continuada de professores .....	58
<b>4 DESCREVENDO O CAMINHO DO ESTUDO.....</b>	<b>66</b>
4.1 A pesquisa e sua caracterização .....	68
4.2 O cenário e os sujeitos da pesquisa .....	69
4.3 Os instrumentos de coleta de dados da pesquisa .....	79
4.4 A organização e a análise dos dados .....	84
<b>5 OS CONTRIBUTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA PRÁTICA EDUCATIVA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO .....</b>	<b>88</b>
5.1 A formação continuada para o coordenador pedagógico .....	90
5.2 A prática do coordenador pedagógico .....	96
5.3 A formação continuada e as contribuições para a prática educativa do coordenador pedagógico.....	103
<b>6 NOTAS CONCLUSIVAS E OUTRAS POSSIBILIDADES .....</b>	<b>115</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>123</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>132</b>



**SEÇÃO I**

**CONSIDERAÇÕES INICIAIS:  
DA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL AO OBJETO DE  
ESTUDO**

## **1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS: DA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL AO OBJETO DE ESTUDO**

*Ninguém é autônomo primeiro para decidir depois. A autonomia vai se constituindo nas experiências de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. A liberdade amadurece no confronto com outras liberdades [...]. (FREIRE, 2016, p. 105.).*

Freire ressalta que a autonomia é construída nas experiências estimuladoras vividas nos processos decisórios quando o profissional assume a responsabilidade da prática educativa, em experiências respeitadas da liberdade. Para isso, os processos de planejamento, de ensino e de avaliação fazem da prática educativa um exercício constante de amadurecimento, resultando em autonomia profissional, produzindo conhecimentos e saberes, que oportunizam a redescoberta, a construção e a ressignificação do ser pessoal, social e profissional do indivíduo, que não se separam em nossas histórias de vida.

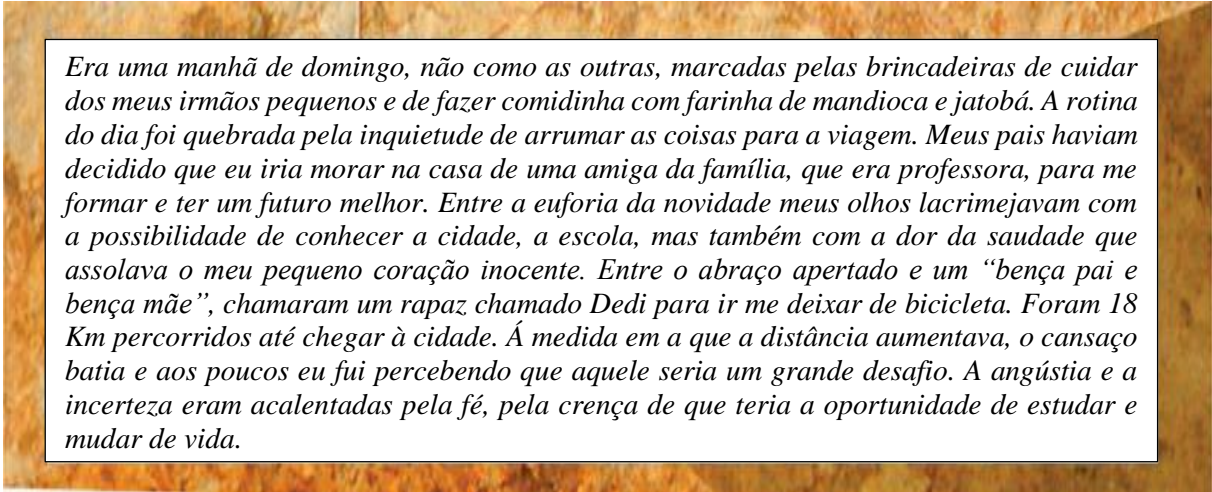
Reconhecendo a importância da formação de professores como elemento importante para a autonomia docente e como eixo essencial para uma educação de qualidade, o presente estudo assume como objeto de estudo a relação formação continuada e prática educativa do coordenador pedagógico (CP) no contexto escolar, analisando como os processos formativos fomentam melhores resultados na sua atuação. Desta forma, o estudo teve como objetivo geral analisar contribuições da formação continuada para a prática do CP no contexto escolar. Especificamente, objetiva: discutir as propostas implementadas para a formação continuada de coordenadores pedagógicos; caracterizar a prática pedagógica dos coordenadores no contexto escolar e descrever as contribuições da formação continuada para a prática pedagógica desses profissionais.

Partindo dos objetivos propostos, a pesquisa coloca em realce a seguinte questão-problema: Quais as contribuições da formação continuada para a prática educativa do CP no contexto escolar? Para a definição do problema, partimos do pressuposto de que os processos de formação continuada contribuem de maneira significativa para o melhoramento da prática pedagógica dos coordenadores, favorecendo o aprimoramento e o aperfeiçoamento de suas ações no contexto escolar. Contudo, esta formação deve ser fundamentada em princípios como reflexividade, relação teoria e prática, criticidade e específica para a área de atuação, pois, quando é genérica e conceitual, não atende às necessidades formativas dos coordenadores pedagógicos.

A complexidade da ação desse profissional no cotidiano escolar destaca a importância de fortalecer sua formação continuada para melhoria da prática educativa no contexto escolar, todavia, identificamos que poucos estudos trabalham os temas que ressaltam a formação do coordenador pedagógico, a maioria dos trabalhos aborda o papel do coordenador pedagógico e a formação de professores, diante do fato surgiu o interesse como pesquisadora em apontar a necessidade de um estudo mais marcado que trate da formação continuada a fim de que os coordenadores aprimorem a prática educativa que favoreça educação de qualidade.

O interesse e a curiosidade acerca da formação continuada do CP vêm sendo delineada por esta pesquisadora desde criança, primeiro em razão do contato com o fazer pedagógico dos seus professores e, posteriormente, com o contato com a coordenação pedagógica na formação inicial na condição de estagiária no estágio não obrigatório e obrigatório e, logo após a conclusão do curso, como profissional da educação. Deste modo, falar sobre minha aproximação com o objeto de estudo requer um olhar narrativo sobre alguns fatos que marcaram minha infância e minha trajetória escolar e profissional.

Devido à ausência de escolas na comunidade rural em que eu residia, tive que sair muito cedo para morar na cidade em busca dos estudos. Achei que não suportaria tamanha saudade ao morar longe da minha família e da terra onde nasci.



*Era uma manhã de domingo, não como as outras, marcadas pelas brincadeiras de cuidar dos meus irmãos pequenos e de fazer comidinha com farinha de mandioca e jatobá. A rotina do dia foi quebrada pela inquietude de arrumar as coisas para a viagem. Meus pais haviam decidido que eu iria morar na casa de uma amiga da família, que era professora, para me formar e ter um futuro melhor. Entre a euforia da novidade meus olhos lacrimejavam com a possibilidade de conhecer a cidade, a escola, mas também com a dor da saudade que assolava o meu pequeno coração inocente. Entre o abraço apertado e um “bença pai e bença mãe”, chamaram um rapaz chamado Dedi para ir me deixar de bicicleta. Foram 18 Km percorridos até chegar à cidade. À medida em que a distância aumentava, o cansaço batia e aos poucos eu fui percebendo que aquele seria um grande desafio. A angústia e a incerteza eram acalentadas pela fé, pela crença de que teria a oportunidade de estudar e mudar de vida.*

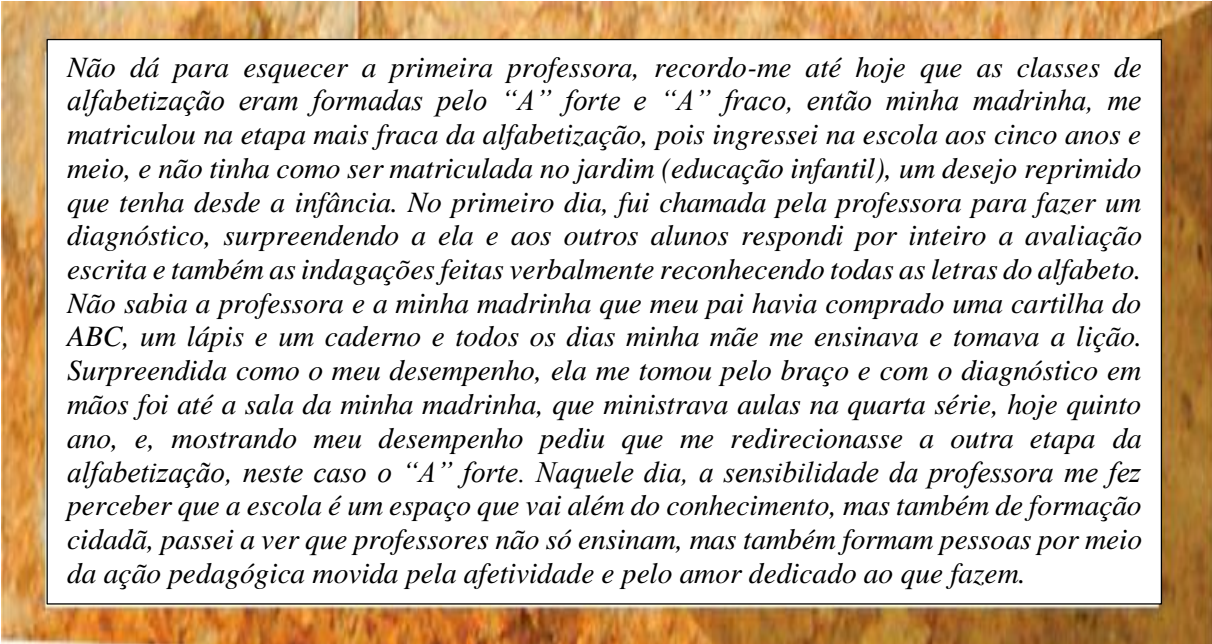
Por doze anos, vivi a dualidade de me dividir entre a conquista de um futuro melhor e o aconchego familiar. Minha infância e adolescência foram marcadas pela responsabilidade de estudar durante a semana e ao final dela me descolar para casa de meus pais. Apesar de ter vivido períodos difíceis devido à distância da minha família, às dificuldades financeiras, entre outras, também vivi momentos felizes marcados pelo prazer que tinha de ir para a escola, de

estar focada nos meus ideais e conquistas, ensinamentos que influenciam, até hoje, a minha vida como educadora.

A convivência com uma professora, as experiências como aluna, as brincadeiras de ser professora, geralmente com os meus irmãos mais novos, foram fatores que influenciaram o meu “ser professora”. A convivência com uma professora contribuiu para que eu conhecesse os desafios e perspectivas da profissão desde muito cedo. Observava como ela planejava suas aulas, ajudava-a a levar seus materiais para a escola, ouvia atentamente seus relatos sobre as dificuldades, assim como as alegrias e suas conquistas profissionais. Algumas vezes, presenciava seu cansaço noturno ao corrigir as avaliações dos alunos e pensava baixinho: não vou querer ser professora. Outras vezes, desejava os abraços que ela recebia ao adentrar a escola e pensava: talvez eu possa ser professora.

Na verdade, o formar-se professor, inclui um conjunto de aprendizagens formais e informais, adquiridas em várias fontes, incluindo ações formativas e experiências docentes e discentes. É, na verdade, um processo complexo, dinâmico e evolutivo, que se realiza ao longo de diferentes etapas formativas e de experiências pessoais e profissionais. A propósito, Formosinho e Ferreira (2009) afirmam que a aprendizagem da profissão docente não se faz apenas via formação formal, mas também por meio de nossas experiências como alunos, na observação cotidiana do desempenho de professores, o que faz com que a profissão docente se diferencie das demais.

Essas reflexões fazem lembrar um episódio vivido na escola, que descrevemos a seguir:



*Non dá para esquecer a primeira professora, ricordo-me até hoje que as classes de alfabetização eram formadas pelo “A” forte e “A” fraco, então minha madrinha, me matriculou na etapa mais fraca da alfabetização, pois ingressei na escola aos cinco anos e meio, e não tinha como ser matriculada no jardim (educação infantil), um desejo reprimido que tenha desde a infância. No primeiro dia, fui chamada pela professora para fazer um diagnóstico, surpreendendo a ela e aos outros alunos respondi por inteiro a avaliação escrita e também as indagações feitas verbalmente reconhecendo todas as letras do alfabeto. Não sabia a professora e a minha madrinha que meu pai havia comprado uma cartilha do ABC, um lápis e um caderno e todos os dias minha mãe me ensinava e tomava a lição. Surpreendida como o meu desempenho, ela me tomou pelo braço e com o diagnóstico em mãos foi até a sala da minha madrinha, que ministrava aulas na quarta série, hoje quinto ano, e, mostrando meu desempenho pediu que me redirecionasse a outra etapa da alfabetização, neste caso o “A” forte. Naquele dia, a sensibilidade da professora me fez perceber que a escola é um espaço que vai além do conhecimento, mas também de formação cidadã, passei a ver que professores não só ensinam, mas também formam pessoas por meio da ação pedagógica movida pela afetividade e pelo amor dedicado ao que fazem.*



E foi assim, imersa entre contextos da escola pública, entre professores acolhedores e preocupados, mas também entre alguns cujo perfil não trazem boas lembranças, que foi concluído o ensino fundamental (ginásio). Além dos conhecimentos escolares também ficou internalizado, desde muito cedo, que ser educadora é um grande empenhamento, um compromisso profissional e social que demanda conhecimentos técnicos (da disciplina, da metodologia), políticos, éticos e estéticos, como afirma Rios (2015, p. 65) “É preciso pensar que o educador competente é um educador comprometido com a construção de uma sociedade justa, democrática, no qual o saber e o poder tenham equivalência [...]”. Podemos acrescentar, ainda, a prática de um educador, o seu comprometimento com o que realiza perante suas atividades educacionais e sociais.

A carreira de professora também foi resultado de nossa aprovação no vestibular da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), em 1996. Naquele ano, eu havia concluído o ensino médio, realizado por meio de sistema de blocos, um projeto piloto da SEDUC, implantado em pequenos municípios do Estado do Piauí que naquele período não dispunham de professores com formação em nível superior. Lembro-me que, como havia encerrado o período letivo, meus pais decidiram me mandar para Teresina para que eu pudesse participar de curso preparatório para o vestibular. Aqueles foram dias de muita angústia, naquela ocasião estava ainda mais distante da minha família, morando em um lugar completamente diferente da minha cidade de origem. Preparamo-nos muito porque naquela época o número de vagas era ainda mais reduzido do que é hoje. Até sonhávamos em ser aprovada em outra área, mas coração palpitava na escolha de ser professora. Foi assim, portanto, que enveredei pela docência e me formei em Licenciatura em Educação Física.

A partir do registro dessas lembranças, é possível perceber como, muitas vezes, as condições sociais interferem no resultado de nossas escolhas. Similarmente a muitas colegas de trabalho, enfrentei o desafio de aprender a ser professora com a formação inicial e também com as experiências da prática, pois, logo no segundo período do Curso de Educação Física, fui selecionada pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) para ser professora-bolsista.

Os primeiros contatos com a sala de aula, como professora, foram marcados pela necessidade de sobrevivência e pela descoberta, como afirma Huberman (2007), ao descrever os ciclos da docência. De um lado, a percepção entre as idealizações da docência e o confronto com as concretas condições de trabalho (choque com o real), as dificuldades com os alunos que criam problemas, com a utilização de materiais didáticos inadequados, ou com a ausência deles, entre outras dificuldades. Do outro lado, a oportunidade de experimentação e a responsabilidade que a condição de professora agrega. A propósito, reportamo-nos à primeira vez que

adentramos em uma escola e nos apresentamos como professora de Educação Física. Vejamos a seguir:

*Ao ser selecionada como bolsista, depois de uma entrevista com o departamento de extensão da UESPI e do relato da dificuldade de minha família na manutenção dos meus estudos na capital, fui encaminhada à GRE e, em seguida, à escola: U. E. Monsenhor José Luiz Barbosa Cortez. Foi neste cenário que me deparei pela primeira vez, com um coordenador pedagógico, pois, até então, eu só conhecia os secretários escolares, que auxiliavam os diretores nos afazeres pedagógicos. Confesso que foi uma realidade um pouco constrangedora, pois a coordenadora da escola ao olhar meu físico “delgado”, que não ultrapassava 43 kg, disse: “eu havia solicitado à GRE um professor 40 horas de Educação Física e não uma estagiária, pior, uma menina. Aqui atendemos o ensino médio profissionalizante. Ao se misturar com os alunos, não saberemos quem é a professora”. A outra coordenadora que estava ao meu lado, disse: “dá uma chance para ela”. Eu me senti aliviada, pois, temia, pela expressão da coordenadora, a possibilidade dela me devolver à GRE. Ela me aceitou como docente na escola e, a partir daquela data, a coordenadora se tornou para mim uma espécie de orientadora experiente, pois, como ela mesma relatava, via meu esforço em querer aprender, então se sentia na obrigação de me ajudar, até mesmo porque tinha a mesma formação e, quando assumiu a função de coordenadora pedagógica, abriu a vaga que, agora, eu ocuparia. Este fato, para mim como iniciante, só aumentava o desafio.*

Nessa ocasião, percebemos a necessidade da presença de uma coordenadora pedagógica na escola, pois as orientações dessa profissional sobre o projeto político pedagógico da escola e as formas de organização do trabalho docente contribuíram significativamente para a realização da nossa primeira aula de Educação Física no Curso Profissionalizante de Enfermagem, na Escola Premem Sul, em Teresina. Suas orientações quanto aos processos de planejamento, foram essenciais para a nossa prática docente iniciante.

Conforme observamos e vivenciamos, o CP é o profissional que, na escola, tem o expressivo papel de desenvolver e articular ações pedagógicas que viabilizem um processo de ensino e aprendizagem. Por meio da formação, do acompanhamento e da reflexão sobre a prática de sala de aula, esse profissional garante a coerência da abordagem de cada educador com o projeto pedagógico da escola.

Foi dessa forma que nos tornamos uma professora, articulando e colocando em movimento os diferentes saberes oriundos do estudo das teorias e das experiências vivenciadas no cotidiano da sala de aula, seja como aluna, seja como professora, nos processos formativos e no convívio com meus pares. Nessa trajetória de construção do ser professora, ressaltamos que a observação, a convivência e a oportunidade de desempenhar outras funções educacionais,

como por exemplo, a coordenação pedagógica na Secretaria Municipal de Educação em Castelo do Piauí, proporcionaram-nos reflexões e inquietações que são problematizadas e investigadas neste estudo. Reportamo-nos a mais uma memória narrativa, desta vez como coordenadora pedagógica, para demonstrar como a função desempenhada provocou em mim inquietações que busco responder por meio da pesquisa. Vejamos:

*Éramos quatro professoras de educação física na minha cidade. Eu, a primeira professora concursada na área da educação física na rede municipal de Castelo do Piauí, e havia mais três colegas contratados. Diante da falta de organização do trabalho pedagógico, sentia falta de alguém que pudesse nos orientar, então, um dia marquei uma audiência com o prefeito da cidade para informar da necessidade de uma coordenação que pudesse orientar a elaboração de um plano de ensino para a disciplina. Neste momento, ele me fez o convite, mas foi logo avisando que não tinha gratificação. Como estava com a carga horária incompleta, aceitei mais este desafio. Uma alegria para mim e para os colegas, pois estávamos agora com muitos planos que envolviam: a construção de um plano de trabalho coletivo, calendário de eventos escolares e reuniões pedagógicas mensais. A partir daquele momento, percebi como os processos autoformativos são importantes para a qualidade do trabalho pedagógico, pois as nossas formações continuadas aconteciam sempre nos encontros mensais em que preparávamos uma pauta, sempre movida pela necessidade dos professores e alunos e com base em minhas observações e nos registros quando realizava as visitas técnicas. A área de educação física não dispõe de livros didáticos e existe pouco material pedagógico disponível, além de ser um componente curricular pouco valorizado dentro dos espaços escolares. Porém, conquistamos nosso espaço e sempre estávamos presentes para falar da importância da disciplina. Foram dez anos de um trabalho prazeroso, em que, por vezes, éramos professores e outros alunos, mas sempre aprendizes, constituindo um grupo coeso formado com um único objetivo melhorar a qualidade do nosso trabalho.*

Como coordenadora pedagógica e formadora de equipes gestoras e professores, procuramos atuar no sentido de pesquisar e integrar as ações das escolas aos projetos culturais da comunidade, de modo a aproximar o ambiente escolar e os espaços comunitários dos quais os alunos participavam. Neste aspecto, ressaltamos a importância da formação em serviço, como estratégia de formação continuada dos profissionais que atuam na educação, em seus diferentes níveis e modalidades.

O conhecimento acerca da profissão professor e da função coordenadora pedagógica foi sendo construída com as experiências pessoais e profissionais, com a formação inicial e continuada e se aprimorando na prática diária, no exercício da profissional. Assim, as relações com o outro e com o conhecimento profissional, oportunizadas nos espaços formativos, além das experiências vividas, são relevantes e interferem na constituição da profissionalidade

docente. Desse modo, o conhecimento profissional do educador é composto por um conjunto de saberes teóricos e experienciais, que se expressam portanto, em um saber agir, conforme a situação e em conformidade com o contexto do indivíduo (FREIRE, 2016).

O fato é que as aprendizagens auferidas e produzidas por nós ao longo de nossa trajetória de vida educacional, como professora e como coordenadora pedagógica, foram diversas e de natureza diferenciada, marcadas tanto pelas relações com o meio educacional, como também pelas relações sociais em meio às quais construí meus conhecimentos, concepções, valores, identidades, pois, conforme ressalta Pimenta (2014), a identidade se constrói também no significado que cada professor, como ator e autor conferem à atividade docente em seu cotidiano, com base nos valores, no modo de se situar no mundo, na história de vida, nas representações, nos saberes, no sentido que tem a vida do ser professor.

Muitos são os desafios enfrentados pelos coordenadores pedagógicos na atualidade, apesar desta não ser uma função recente na história educacional brasileira e da mesma vir se reconfigurando ao longo do tempo. Nas últimas décadas do século XX e no início do século XXI, têm se ampliado bastante as perspectivas em torno dos profissionais coordenadores pedagógicos. Na verdade, este fato é resultado das transformações ocorridas na contemporaneidade, demandando outras formas de organização dos sistemas educativos para o atendimento aos sujeitos aprendizes com suas necessidades e possibilidades e aos novos perfis de professores e profissionais da educação, para a garantia da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, como por exemplo, a contemplação da formação continuada de professores como determinante para a garantia de uma educação cidadã de qualidade.

Essa formação continuada deve ter por base as necessidades inerentes à prática educativa da coordenação pedagógica. Nesse sentido, os coordenadores pedagógicos precisam expandir o olhar de forma crítica-reflexiva para compreender as necessidades da ação educativa no chão da escola contemporânea, buscando uma formação continuada que atenda às exigências dos processos educativos. Assim, as ações formativas contínuas devem favorecer o desenvolvimento de competências profissionais que subsidiem sua atuação.

A prática do CP envolve o saber-fazer, a formação como um processo integrado à dinâmica do cotidiano escolar, associada à realidade, a dinâmica de ensino-aprendizagem, às relações e aos sujeitos escolares. Desse modo, a formação continuada deixa de ser uma ação meramente técnica e limitada, passando à condição de mais completa e abrangente.

A proposta de formação continuada para os profissionais que atuam na área da coordenação pedagógica nasce do reconhecimento da importância desse profissional para a melhoria da qualidade do ensino brasileiro. De fato, o CP, membro da equipe gestora da escola,

desenvolve o importante papel de mediador e integrador dos processos educativos, desta forma, sua ação é caracterizada como *articuladora, formadora e transformadora* (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011). Espera-se, pois, que sua atuação e seu trabalho contribuam, de maneira significativa, para que se realize no interior da escola um ambiente educativo capaz de promover o desenvolvimento da aprendizagem, do conhecimento, do trabalho coletivo e interdisciplinar, da ética e da cidadania, na perspectiva de uma educação e uma sociedade cada vez mais inclusiva.

Hoje, sua ação articuladora compreende um processo dinâmico de construções de significados referentes à educação, ao ensino e à aprendizagem, destacando-se, neste processo, a importância da formação inicial e continuada, articulada com a realidade socioeducacional, fazendo com que o educador domine uma série de saberes, capacidades e habilidades que o tornam competente no exercício da prática educativa, podendo então ser considerado profissional da educação à frente das novas exigências e mudanças sociais. A profissionalização deste profissional realiza-se em ações práticas e exige fundamentação teórica e para a construção desta profissão é essencial o conhecimento específico que contribuirá para a pesquisa e melhoria da qualidade de ensino, sendo assim, este estudo traz importantes contribuições sobre formação continuada do CP, para atender as exigências da sociedade e de uma carreira que preencha as expectativas do profissional, fazendo sentir-se realizado, o que torna o estudo relevante para o contexto atual.

Pretendemos contribuir com a produção de conhecimentos científicos e reflexões teóricas sobre os contributos da formação continuada para os coordenadores pedagógicos, possibilitando a estes profissionais, aos leitores e pesquisadores conhecimentos sobre a temática, bem como contribuir também para a ressignificação da prática educativa desses profissionais.

Para cumprimento dos propósitos do estudo, o presente relatório (Dissertação de Mestrado) está estruturado em seis seções. A primeira, introdutória, intitulada “*Considerações iniciais: da trajetória profissional ao objeto de estudo*” apresenta a contextualização da problemática, anunciando a questão-problema, o objetivo geral do estudo e os específicos, além de informar o que provocou o interesse pela temática e a sua relevância acadêmica e social e a organização do relatório de pesquisa.

A segunda seção, intitulada: “*O coordenador pedagógico: uma abordagem histórica e conceitual*”, discute a trajetória histórica de constituição das atribuições e diferentes conceitos e denominações conferidas à coordenação pedagógica. As discussões estão fundamentadas em

teóricos como: Saviani (2008), Ribeiro (1998), Libâneo (2002; 2004), entre outros, que abordam a trajetória desse profissional desde a chegada dos jesuítas ao Brasil até o século XXI.

A terceira seção denominada: *Entre a teoria e prática: a formação do coordenador pedagógico e a relação com a prática educativa*”, apresenta os coordenadores pedagógicos como profissionais da educação que possuem relevante papel, apontado, inclusive como um profissional de imprime esforços a fim de garantir articulação e efetividade nas ações pedagógicas, uma vez que tem a responsabilidade de em conjunto com a gestão escolar promover, no interior da escola, um ambiente articulado e favorável para que os processos de ensino e aprendizagem sejam efetivos. Considerando o exposto, esta seção objetiva discutir a formação continuada do coordenador, seus benefícios, propostas e resultados quando colocada em prática em condições favoráveis. Para discorrermos sobre o tema apresentamos uma discussão à luz dos seguintes autores: Placco (2002), García (1999), Nóvoa (1995), Formosinho (1991), entre outros.

As questões metodológicas são discutidas na quarta seção: *Descrivendo o caminho do estudo*, em que são relatados o percurso e as estratégias metodológicas que norteiam a construção desta pesquisa, incluindo aspectos como: a natureza da pesquisa, caracterização do campo e dos sujeitos e as orientações sobre a produção e análise de dados. O direcionamento metodológico incluiu na vertente da pesquisa abordagem qualitativa narrativa, tendo como referencial teórico Clandinin e Connelly (2015), Creswell (2014) e outros. A produção dos dados emprega os dispositivos: Diários de Aula, na perspectiva de Zabalza (2004) e as Rodas de Conversa com base em Warschauer (2004) e Brito e Santana (2014). Os dados empíricos foram organizados em categorias e analisados com base na Técnica de Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2016).

Na quinta seção, intitulada *“Os contributos da formação continuada na prática educativa do coordenador pedagógico”*, consta a análise dos dados levantados por meio das contribuições dos seis coordenadores pedagógicos do Sistema Municipal de Educação de Castelo do Piauí, por meio da análise das concepções elencadas e ainda, pela narração do cotidiano vivenciado na prática escolar. A compreensão estabelecida a respeito da formação e seus contributos para a prática no contexto escolar, suas concepções, atendendo ao pressuposto, também, de estudar outros elementos que não previmos ao traçarmos os objetivos da pesquisa. Organizado dessa maneira, o estudo fornece pistas para conhecer como o coordenador pedagógico compreende sua formação no âmbito da prática educativa.

Diante do estudo que realizamos, as considerações finais apontam as contribuições da formação continuada para prática educativa dos coordenadores pedagógicos no contexto

escolar, o que revela nos processos de formação que se constituem uma articulação entre a teoria e a prática e os aspectos sociais do contexto escolar que envolvem a qualidade do ensino. Com essa pesquisa, esperamos contribuir com a discussão sobre a formação continuada do CP, no que diz respeito, especialmente, ao formar, mediar, transformar e desempenhar este papel nos espaços escolares onde atua, bem como com a cuidado da sua própria formação.



**SEÇÃO II**

**COORDENADOR PEDAGÓGICO: ASPECTOS  
HISTÓRICOS, TERMINOLOGIAS DA FUNÇÃO E  
PAPEL NO CONTEXTO ATUAL**



## **2 COORDENADOR PEDAGÓGICO: ASPECTOS HISTÓRICOS, TERMINOLOGIAS DA FUNÇÃO E PAPEL NO CONTEXTO ATUAL**

*Procuraremos reconstruir o papel da Coordenação Pedagógica iniciada com o nome de inspetor escolar, “sendo que a sua função era de fiscalizar e controlar o trabalho do professor, até ganhar o nome de coordenador pedagógico para retirar a ideia de fiscalizador e controlador”. (SAVIANI, 2008, p. 27).*

Esta seção parte do referencial teórico que fundamenta o estudo, da trajetória histórica do coordenador pedagógico (CP), que assumiu, inicialmente, a função de inspetor escolar, como nos relata Saviani (2008), para compreender a construção da sua identidade profissional no contexto atual e a importância da formação continuada para este profissional que atua, hoje, como formador de professores.

Revisitar as funções desenvolvidas pelo CP ao longo da história da educação brasileira se faz necessário para compreendermos o surgimento da função no contexto educacional e sua transformação ao longo dos anos. Dessa forma, para melhor compreensão da atuação desse profissional no espaço escolar, urge descrever as diferentes nuances históricas que contribuíram para a constituição da profissão, bem como, sua relação com os fatos históricos da educação no Brasil para, em seguida, refletir acerca da formação continuada necessária para a fundamentação da prática educativa.

### **2.1 O surgimento da função do coordenador pedagógico: história e terminologias**

A função do CP, por se constituir em um espaço dinâmico, passou por muitas transformações em termos de denominações geradas pelas exigências de cada tempo histórico. Assim como o conhecimento profissional, a função foi passando por mudanças superando a concepção inicial de inspeção para a perspectiva do acompanhamento do trabalho pedagógico. Portanto, uma profissão que propiciando a criação e formação de um profissional que esteja a serviço da organização e da articulação do trabalho pedagógico e, principalmente, da formação continuada docente no chão da escola.

Bem antes de ser introduzida no contexto escolar formal, existem indícios de que a função supervisora surgiu com as sociedades primitivas, nas quais o ambiente, o meio social e as relações múltiplas, empreendidas pelo ser humano, determinavam um modo de organização comunitária, no qual as pessoas eram educadas. Na modernidade, a necessidade de

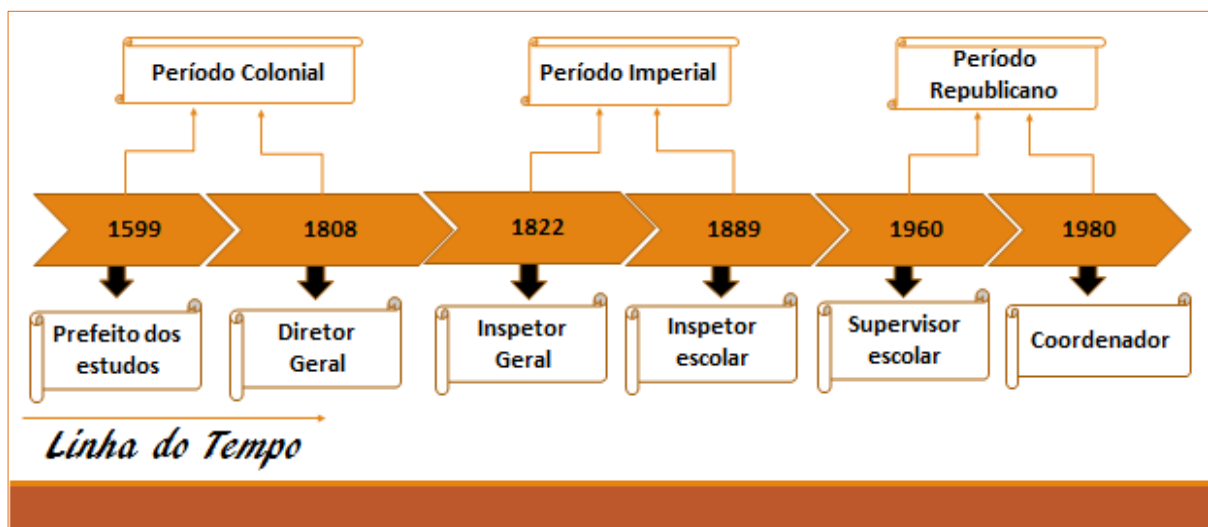
escolarização impõe sérias exigências para a estruturação e organização escolar. Nesse processo, ao se garantir o acesso a uma expressiva parcela de cidadãos, sem distinção, torna-se necessária também a disseminação dos chamados códigos formais. Com esse processo de institucionalização generalizada da educação, foi percebido o nascimento da ideia de supervisão educacional.

De acordo com Saviani (2010), essa ideia ganha materialidade à medida que a escola vai se organizando, passando pela manifestação religiosa proposta pelos Jesuítas nos séculos XVI e XVII e pelas propostas de organização de sistemas estatais e nacionais, de orientação laica, até o alcance de amplas redes escolares instituídas no século XX.

No seu surgimento, o papel da Coordenação Pedagógica, denominada de inspeção escolar, “era controlar a presença dos alunos e o trabalho dos Professores” (ROMAN, 2001, p. 12) e durante o século XVIII e início do século XIX, passou a ocupar lugar no contexto escolar de controle, pois o trabalho focava a repressão e o monitoramento de ações (RANGEL, 2001).

O conhecimento da trajetória histórica do CP, no Brasil, importante ao analisarmos o passado, traz reflexões sobre o presente, ampliando nossa visão projetada sobre o trabalho pedagógico, em um processo que envolve reflexões centradas na prática e sobre a observação dessa prática. Historicamente construímos a Fig. 01, que sintetiza os marcos temporais e históricos acerca do Coordenador Pedagógico nos períodos colonial, imperial e republicano vivenciados pela nação brasileira.

**Figura 01** - Linha do tempo da história do coordenador pedagógico no Brasil



Fonte: Organizado pela pesquisadora com base em Roman (2001).

Como evidencia a Fig. 01, a educação no Brasil tem seu marco primeiro com a chegada dos Jesuítas, por volta de 1549, cerca de 50 anos após o primeiro desembarque dos portugueses em terras brasileiras, no período do Brasil Colônia. A missão educativa dos Jesuítas era basicamente aculturar e converter os nativos, criando uma atmosfera civilizada e religiosa, por meio de uma proposta educativa missionária, que atendia aos interesses da Igreja e do Estado. Segundo Ribeiro (1998, p. 28):

A vinda dos padres jesuítas, em 1549, não só marca o início da história da educação no Brasil, mas inaugura a primeira fase, a mais longa dessa história, e, certamente a mais importante pelo vulto da obra realizada e sobretudo pelas conseqüências que dela resultaram para nossa cultura e civilização.

A partir de 1570, o plano de ensino (currículo) adotado pelos Jesuítas, a *Racio Studiorum*, trazia uma orientação do modo como deveriam ser oferecidos os estudos nas escolas. Esse plano foi reformulado algumas vezes, tendo sua versão final promulgada em 1599. Essa versão passa a vigorar em todos os colégios da Companhia de Jesus. Nele havia um conjunto de regras que abrangiam todas as atividades diretamente ligadas ao ensino, desde as regras do provincial, as do reitor, do prefeito de estudos, dos professores de modo geral, de cada matéria de ensino, das regras das diversas academias, das provas escritas e da premiação. Como é possível observar, na *Ratio Studiorum*, formulada pelo Padre Manuel da Nóbrega, havia a figura de um profissional (Prefeito Geral de Estudos), responsável pela orientação dos demais professores e dos alunos. Nesse plano, esteve sempre presente a função supervisora, embora sem se manifestar a ideia de supervisão (RIBEIRO, 1998).

De acordo com Ribeiro (1998), o Prefeito Geral dos Estudos era o auxiliar direto do responsável pelo ensino na localidade, geralmente denominado de reitor, e dentre as suas principais funções, destacamos: a responsabilidade pelo planejamento, organização, orientação de todo o processo pedagógico, além de observar a conduta dos professores e dos alunos. Se necessário fosse, aparecia como responsável, também, por reportar ao reitor qualquer procedimento indevido, que porventura surgisse dentro da estrutura educacional. Assim, o Prefeito Geral de Estudos assume um papel específico, diferente do papel do reitor e dos professores. Tratava-se de uma função de exercício da supervisão, por sinal muito diferenciada das demais funções educacionais existentes (SAVIANI, 2008).

Conforme observamos, a função do CP encontra-se presente na educação brasileira desde a implantação das primeiras experiências educacionais. Este profissional assumia responsabilidades semelhantes às exercidas atualmente, como por exemplo, responsabilizar-se

pelo planejamento, organização e orientação dos processos de ensino e aprendizagem, entre outras.

Durante a segunda metade do século XVIII, com poderes quase ilimitados, outorgados por Dom José I, o Marquês de Pombal, ministro da Coroa Portuguesa, assumiu o cargo com a responsabilidade de modernizar a administração pública do país e ampliar ao máximo, os lucros provenientes da exploração colonial, principalmente em relação à colônia brasileira (VEIGA, 2007).

Empreendeu uma reforma educacional, a reforma pombalina, que teve como resultado a expulsão dos Jesuítas e a extinção do antigo sistema de ensino, e com ele, o cargo de Prefeito Geral de Estudos, havendo um retrocesso nos aspectos educacionais. Nesse período, foram admitidos professores leigos para as Aulas Régias de Latim, Grego e Retórica, que eram dadas de forma autônoma e isolada, e professores nomeados por indicação. Esses profissionais eram geralmente mal preparados para a função, já que eram mal pagos, suas ações improvisadas, além de não receberem vencimentos por vários meses, à espera de uma solução vinda de Portugal (SAVIANI, 2008).

Ainda segundo esse autor, na reforma da estrutura educacional feita por Pombal, além da ruptura do processo pedagógico desenvolvido pelos Jesuítas, o novo modelo de educação descaracterizava a função do supervisor estabelecida pelo modelo jesuíta, concentrava no cargo de Prefeito Geral de Estudos as atribuições da supervisão escolar. Saviani esclarece que, nesta fase da história, a nova função do supervisor:

[...] englobava os aspectos políticos administrativos (inspeção e direção) em nível de sistema concentrados na figura do diretor geral, e os aspectos de direção, coordenação e orientação do ensino, em nível local, a cargo dos comissários ou diretores dos estudos, os quais operavam por comissão do diretor geral dos estudos (SAVIANI, 2008, p. 22).

Observamos que, com o cargo de diretor-geral e a designação de comissários para fazer em cada local o levantamento do estado das escolas, a ideia de supervisão continuava presente, reunia os aspectos político-administrativos (inspeção e direção), representados pelo papel do diretor-geral e parte da direção, coordenação e orientação do ensino foi delegada a comissários ou diretores de estudos, em nível local.

Toda intervenção feita por Pombal, resultou numa impressionante queda da educação do Brasil Colônia. O sistema implantado pelos Jesuítas foi totalmente aniquilado e nada que

pudesse chegar próximo do modelo jesuíta foi organizado para dar continuidade ao trabalho educacional.

Apenas a presença da corte portuguesa no Brasil, com todo o seu aparato, propiciou o desencadeamento de transformações na Colônia. No período da vinda da Corte Portuguesa para o Brasil foram abertos os portos brasileiros ao comércio exterior, acabando com o monopólio português. Também, com a chegada da família real ao Brasil em 1808, algumas pequenas mudanças foram notadas na educação, feitas por professores leigos com as aulas régias. Quanto à ideia de supervisão, continuava existindo, agora sob a responsabilidade do diretor-geral e dos comissários de estudos (RIBEIRO, 1998).

A Independência do Brasil trouxe mudanças relevantes na educação brasileira. Em 1827 é formulada a primeira instrução pública, que instituiu as escolas de primeiras letras em cidades, vilas e lugares bastante populosos. Nestas prevalecia o modelo de inspeção baseado na vigilância e punição dos alunos. O método utilizado nessas escolas era baseado no “Ensino Mútuo”, em que aparece a figura do inspetor escolar, como profissional responsável por todo o processo educacional, principalmente na condução da aprendizagem dos alunos (SAVIANI 2008). Afirma o autor que o Império postula que essa função seja exercida por agentes específicos. Vejamos:

O bem do serviço, Senhores, reclama imperiosamente a criação de um Inspetor de Estudos, ao menos na capital do Império. É uma coisa impraticável, em um país nascente, onde tudo está para ser criado, e com o péssimo sistema de administração que herdamos, que um ministro presida ele próprio aos exames, supervisione as escolas e entre em todos os detalhes (SAVIANI, 2008, p. 23).

Conforme ressalta o autor, vários foram os debates que se travaram no final do período monárquico, apresentando a necessidade de organização de um sistema nacional de educação. “Neste contexto, a ideia de supervisão vai ganhando contornos mais nítidos ao mesmo tempo que as condições objetivas começaram a abrir perspectivas para se conferir a essa ideia o estatuto de verdade” (SAVIANI, 2008, p. 24).

Na forma de organização do trabalho escolar, o papel de supervisão escolar foi delegado ao agente denominado de inspetor escolar, que deveria inspecionar, pessoalmente, ou com a ajuda de delegados ou membros do Conselho Diretor, os estabelecimentos de instrução primária e secundária, públicos ou particulares. Também era sua atribuição, realizar exame dos professores e lhes conferir diploma, autorizar a abertura de escolas particulares, rever livros, corrigi-los ou substituí-los por outros (LIBÂNEO, 2002).

No final do período imperial, havia um consenso quanto à necessidade da organização de um Sistema Nacional de Educação. Para isso, tornava-se necessária a criação de órgãos centrais e intermediários de formulação das diretrizes e normas pedagógicas e um serviço de supervisão pedagógica no âmbito das unidades escolares. No ano de 1897, a direção e a inspeção do ensino passaram a ficar sob a responsabilidade de um inspetor-geral, em todo o Estado, que era auxiliado por dez inspetores escolares.

Neste contexto, podemos tomar os inspetores escolares como precursores dos coordenadores pedagógicos, visto que, eles “[...] exerciam e promoviam o aperfeiçoamento dos educadores em serviço por meio de conselhos aos jovens professores e também aos mais experientes, de aulas de demonstração, de orientação metodológica e sugestão de material [...]” (FUSARI, 1997, p. 12).

Conforme observamos, aos poucos, a função do CP vai ganhando contornos mais nítidos, ao mesmo tempo em que as discussões começam a abrir perspectivas para conferir a essa ideia o estatuto de verdade e de prática.

A passagem do Império para a Primeira República, por sua vez, também não logrou romper com a estrutura patrimonialista e autoritária do regime anterior, agora representada pela conhecida política do “café-com-leite” e pelo “voto de cabresto”, nos estados de São Paulo e Minas Gerais (AZEVEDO, 2001). Neste contexto, verifica-se a permanência de uma estrutura agrária representada, nomeadamente, pela produção do café e comercialização para o mercado externo e a persistência do sistema coronelista, conforme o registro a seguir:

A sociedade brasileira entra no século XX guardando as características que lhe imprimira a economia agroexportadora, embora com algumas nuances. Havia conservado e incorporado a essa dinâmica os padrões autoritários de dominação peculiares ao patrimonialismo, implantados ainda durante o período colonial. O estado oligárquico consolidou-se sob a égide republicana, mantendo-se prisioneiro dos interesses agraristas dominantes (AZEVEDO, 2001, p. 23-24).

Com a instalação da República brasileira, com exceção da Constituição de 1891, alterações de importância secundária ocorreram de 1889 a 1920, do ponto de vista da ordem legal; contudo, mesmo sob esse aspecto, o Estado brasileiro permanecia com molduras dos tradicionais imperativos. Nesse sentido, como analisa Nagle (1976), nos primeiros quinze anos daquele século, não houve vigorosas discussões nem planos inovadores. Somente a partir de 1915, iniciaram-se realmente, os debates e pressões para um amplo desenvolvimento do sistema escolar.

Surgem, então, nas décadas de 1920 e 1930, os profissionais da educação, também conhecidos como “técnicos em escolarização” e, concomitantemente, é criada a Associação Brasileira de Educação, o Departamento Nacional de Ensino e o Conselho Nacional de Ensino, separando, assim, a parte administrativa da parte técnica, que antes estavam unidas num mesmo órgão: o Conselho Superior de Ensino. Esse foi um passo importante para a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, sendo que a separação propiciou o surgimento da figura do supervisor distante da figura do inspetor e da figura do diretor. A partir desse contexto histórico, o supervisor escolar passa a ser o responsável pela parte técnica, enquanto o diretor é responsável pela parte administrativa, conforme esclarece Saviani (2008, p. 28), a seguir:

[...] A categoria "técnicos de educação" tinha aí, um sentido genérico. Em verdade, os cursos de Pedagogia formavam pedagogos, e estes eram os técnicos ou especialistas em educação. O significado de "técnicos da educação" coincidia, então com o "pedagogo generalista", e assim permaneceu até o final da fase acima referida, isto é, até os anos 60.

Neste contexto, Nagle (2001) afirma que a inspeção escolar era realizada por um professor considerado bem-sucedido, com ampla experiência educacional, que recebia a incumbência de acompanhar o trabalho realizado nas escolas. Assim, a função dos inspetores na inspeção das escolas advinha do “saber da experiência”. De acordo com Tardif (2002), os saberes da experiência resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores, sendo produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Nesse sentido, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (p. 38). A função de supervisor era exercida pelo inspetor que deveria ser uma pessoa qualificada, experiente e sensível às questões técnicas e pedagógicas do processo de ensino-aprendizagem.

Assim, o surgimento dessas duas categorias profissionais fez emergir a separação entre a dimensão administrativa e a dimensão pedagógica da escola e, conseqüentemente, esse fato foi condição para surgir a figura do supervisor, distinto das atribuições do supervisor e do diretor. Porém, embora a reforma considerasse necessário, o acompanhamento pedagógico era atribuído ao supervisor escolar, “[...] e se reduzia na prática aos aspectos administrativos e de mera fiscalização, não se colocando a necessidade de que este acompanhamento do processo pedagógico fosse feito por um agente específico no interior da unidade escolar” (SAVIANI, 2008, p. 30).

Nesta mesma época, a sociedade brasileira sofre profundas transformações sociais, econômicas e políticas que refletem o modelo educacional. A crise de 1929 colabora para a decadência do café e a Revolução de 1930 é deflagrada. Por influência do Liberalismo, é lançado o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, preconizando a reconstrução social da escola na sociedade urbana industrial.

O Estado Novo, período caracterizado por uma ideologia antiliberal e antidemocrática marcada por uma política de corte fascista, que pretendia eliminar todas as forças de resistência no país (BRZEZINSKI, 1996), foi palco da criação do curso de Pedagogia (Decreto-Lei nº 1190, de 4 de abril de 1939). Naquele momento, as discussões educacionais eram realizadas por vertentes diferentes da intelectualidade ligada à educação.

O Curso de Pedagogia nasce articulado à formação do professor, fruto de dissensões no campo educacional. As transformações no setor econômico, político e social provocam modificações na área educacional em função de ideais pedagógicos pautados no ideário escolanovista, do qual o movimento dos Pioneiros da Educação Nova é uma das expressões.

Segundo Abdulmassih e Rodrigues (2007), o licenciado em Pedagogia devia fazer o curso de Didática, que o habilitava para a docência das disciplinas específicas do Curso Normal, como também formava o “técnico em Educação”, o equivalente ao Especialista em Educação. “É preciso ficar claro que a identidade do pedagogo não se altera com a mudança das habilitações técnico-administrativas para a formação docente. A identidade do pedagogo precisa ter a educação como o cerne de seu processo de construção” (VEIGA, 2007, p. 18).

Durante este período, foi criado, por proposição do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), um modelo de Instituto de Educação, que pretendia ser uma referência na formação de professores e na discussão de assuntos educacionais, “concebido como escola-laboratório – um espaço de experimentação, pesquisa, avaliação e reflexão sobre a prática pedagógica e os métodos de ensino” (VEIGA, 2007, p. 258).

Nesse tempo de mudanças, a partir de 1960, o contexto educacional passa a ter um caráter mais técnico e a valorizar os meios de organização dos serviços educacionais, com o objetivo de racionalizar o trabalho educativo, dando relevância aos técnicos, entre estes o supervisor. O surgimento da função de Supervisor Educacional estava ligado às relações de cooperação entre Brasil e Estados Unidos da América. O novo modelo econômico, baseado no desenvolvimento e na injeção do capital estrangeiro no País, trouxe consigo não só os padrões econômicos americanos, mas, em consequência, o modelo educacional americano em que o supervisor tinha lugar de destaque dentro da escola. O objetivo seria igualar o Brasil aos padrões



das nações desenvolvidas e, para isso, necessitava da educação, dentre as várias áreas sociais alcançadas, para atingir as metas estabelecidas (NAGLE, 2001).

O processo de estruturação/reestruturação do ensino brasileiro desembocou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1961. A partir desse marco na educação do País, passou a existir uma organização estatal com a criação do Ministério da Educação e das Secretarias Estaduais de Educação, tornando-se necessária a formação de agentes para operar nesses novos espaços. Os cursos de pedagogia eram responsáveis pela formação dos pedagogos, técnicos ou especialistas em educação e exerciam várias funções (SAVIANI, 2008).

Com a instalação da Ditadura Militar de 1964, a educação passa a ser oferecida nos moldes da Pedagogia Tecnicista, constituindo neste aspecto um descaminho. O autoritarismo e a repressão são os alicerces dessa pedagogia, o trabalho é fragmentado e mecanicista. Da mesma forma que numa fábrica, busca-se a burocratização, a eficácia e resultados imediatos.

A supervisão educacional passa por um período muito difícil na história brasileira, pois devido ao golpe militar de 1964, os projetos educacionais ganham novos contornos para atendimento aos interesses econômicos, sendo que, o trabalho do supervisor ganha força para controle do trabalho do professor, de modo a garantir a eficiência nos papéis desempenhados. Nesse sentido, o supervisor não era um articulador do conhecimento, mais um profissional autoritário, que estabelecia ordens a ser obedecidas. Dentro do modelo tecnicista, conforme nos diz Rangel (2001, p. 71), “sonha-se com a supervisão que acompanha, controla, avalia, direciona as atividades da escola, evitando desvios na direção do seu sucesso”.

Com a industrialização, o processo produtivo adquiriu uma nova estrutura ao empregar a ciência no processo de trabalho implantando a divisão das tarefas, especialmente entre planejamento e execução, o capitalismo encetou a dissociação entre trabalho intelectual e trabalho manual para se obter o aumento da produção e do lucro, o trabalho é potencializado por meio do processo produtivo rígido e controlado.

As formas de organização e administração educativas são influenciadas por esses princípios, caracterizando o que Lima (1994) denomina “taylorização do trabalho educativo institucionalizado”. Ao responder às demandas do mundo do trabalho e da vida social, a organização escolar apresenta elementos semelhantes às grandes empresas burocráticas: hierarquia da autoridade; centralização do poder nas mãos do administrador escolar; racionalização; divisão do trabalho pedagógico e atividades especializadas; divisão de funções entre planejamento e execução. (CARVALHO, 2012).

Nesse contexto, mais precisamente na década de 1970, é que surge a função do supervisor, do orientador e do inspetor, justamente com o objetivo de controlar e fiscalizar o trabalho do professor. Os especialistas são incumbidos de planejar racionalmente o trabalho educacional; são eles que pensam, programam e supervisionam a decodificação da programação preestabelecida. Ao professor atribui-se a tarefa de executar em sala de aula os planejamentos previamente formulados, com conteúdos selecionados e organizados sequencialmente. O mesmo se pode dizer dos critérios de avaliação: tendo por meta a uniformidade de respostas para procedimentos padronizados, espera-se que o aluno memorize e reproduza os conteúdos transmitidos.

Portela (2005) afirma que, numa sociabilidade regida pelo capital, são criadas as condições para a acumulação capitalista e a sua reprodução, dando continuidade a uma sociedade em que a lógica do mercado possa se perpetuar. Conforme a autora, o modelo produtivo dominante neste contexto, taylorista-fordista, era “[...] pouco exigente quanto à escolaridade básica da maior parte dos trabalhadores” (p. 40), além disso, fragmentava o conhecimento levando o trabalhador a dominar apenas uma pequena parcela do trabalho realizado e separava o planejamento da execução. Porém, exigia especialistas em determinadas funções de controle que, no contexto educacional, era exercida pelo Supervisor Escolar.

Neste período, a função do supervisor educacional reflete o contexto histórico que, embora marcado pelo ideário do desenvolvimento nacional e da estabilidade política, era altamente mecanicista, utilitário, burocrático e pragmático, configurando-se em um serviço técnico, independentemente de qualquer opção política e ideológica, ou seja, um serviço neutro.

As mudanças significativas no espaço educacional brasileiro vieram somente na década de 1970 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 5.692/71), em um Brasil caracterizado pelo afluxo de ideias desenvolvimentistas, que eclodem no milagre econômico. Contraditoriamente a isso, convivemos em nossa história, com a repressão, a violência e a ditadura, que banuiu do seio da sociedade civil, os ideais democráticos e de libertação.

Assim, a partir da Lei 5.692/71, passamos a ter uma regulamentação da organização das atividades docentes e não-docentes dentro da instituição escolar, entre elas, a de supervisor pedagógico, que tendo um perfil definido em meio ao autoritarismo militar e um tecnicismo que influenciava a área pedagógica, passou a ter um papel importante no desenvolvimento do trabalho docente na escola.

Estudos sobre o tema nos revelam mesmo de forma implícita, certa coincidência no exercício da função com objetivos voltados para o desenvolvimento profissional da equipe escolar, surgindo, neste contexto, com o advento da Lei 5692/71, a distinção nas funções do

supervisor, como profissional mais dedicado às articulações entre as demandas administrativas e pedagógicas, o que caracteriza o ponto de partida para a evolução que hoje se observa, pois o coordenador está cada vez mais centrado nas demandas pedagógicas do ambiente escolar voltadas para a aprendizagem dos alunos e para o acompanhamento da ação pedagógica dos professores (DOMINGUES, 2014).

O modelo de supervisão que mais influenciou o sistema educacional brasileiro foi o dos Estados Unidos, que surgiu naquele País no século XVIII, introduzido no Brasil pelo governo de Juscelino Kubitschek, como Inspeção Escolar. Nesse período, foi firmado um convênio entre o Ministério da Educação e os Estados Unidos com a criação do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar - PABAE, que previa que os professores brasileiros fossem aos Estados Unidos para se especializarem em supervisão e, após o seu retorno, atuassem como multiplicadores, organizando cursos dessa especialidade no Brasil, conforme nos assegura Vasconcellos (2009).

No interior dessa realidade social, ocorreu um movimento contrário, que levava à desconfiança sobre essa realidade paradisíaca, conflito que se expressava entre as forças atuantes, contrariando os interesses da classe dominante e possibilitando o processo reorganizador da classe trabalhadora, através de suas entidades representativas – associações, sindicatos etc. Tais organizações emergiram como resultado da luta de classes, que se travava no interior da sociedade brasileira e pela necessidade de se estabelecerem grupos de pressão, que poderiam vir a se constituírem, mais tarde, em um novo bloco de poder.

No início dos anos de 1980 a sociedade brasileira clamava pela reabertura democrática em um contexto que apontava a reorganização do sistema capitalista mundial por meio da redefinição do papel do Estado e tão logo a reforma da educação. Dentre os muitos efeitos provocados por essas mudanças, os mais evidentes são o desmonte das estruturas burocráticas e a adoção de novos procedimentos de gerenciamento. Com a descentralização, desaparece a figura do supervisor e adota-se o modelo de organização cooperativa e discursiva, envolvendo a participação dos trabalhadores com tomada de decisões na expectativa de tornar o sistema educacional mais eficiente e eficaz, ou seja, de melhorar a qualidade da educação, bem como adequá-la às novas condições produtivas.

Segundo Moraes (2005, p. 122), com vistas a atender a dinâmica do capital, o modelo de reestruturação produtiva vai exigir um profissional com capacidade de abstração, polivalente, flexível, criativo e participativo. “Trata-se, dessa forma, de competências gerais não só técnicas, mas, sobretudo, comportamentais, as quais devem possibilitar a aquisição das habilidades e competências específicas do trabalhador”.

Na década de 1980 vivenciamos o movimento político pela redemocratização do País. Como consequência do modelo democrático, a nova Constituição de 1988 trouxe reformas significativas para a educação no Brasil, tais como: a volta da autonomia universitária e a gestão democrática nas escolas de ensino público; os movimentos sociais mais articulados, organizados pela sociedade civil, os sindicatos; organizações não-governamentais e segmentos representativos das mais variadas camadas sociais uniram-se na colaboração com o novo governo democrático, para um projeto de universalização do ensino no Brasil.

De acordo com a Carta Magna, no que concerne à educação e a exigência de qualificação para o trabalho, conforme reza o artigo 205: “a educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1988).

No advento da redemocratização da política brasileira e com a promulgação da Nova Constituição, o país passa por um processo de “encolhimento de Estado”, devido às reformas na economia, com base no modelo capitalista predominante. Todos os setores sofrem transformações e, na educação, acontecem várias mudanças, como: descentralização, democratização, autonomia financeira e administrativa e as políticas de regulação para a educação pública, que trouxeram como consequência a “qualidade negociada” (FREITAS, 2005, p. 924), ao admitir que os problemas são fortemente contextualizados e plurais, e que as escolas definam seus indicadores de qualidade e com isso promovam a 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).

Nos anos 90 as políticas educacionais buscavam promover alterações nas estruturas organizacionais e administrativas. As reformas educacionais priorizam um novo modelo de gestão atribuí maior destaque à escola com a chamada gestão democrática atuando próximo à comunidade local, ou seja, disseminando informações sobre seu desempenho e compartilhando com a comunidade escolar a tomada de decisões e as responsabilidades. As antigas hierarquias são reduzidas, desaparece a figura do supervisor escolar. Buscando superar a divisão entre as tarefas de execução e as de planejamento, a mesma lei incumbe os docentes, juntamente com a comunidade escolar, de participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino, surge então o coordenador pedagógico.

Se por um lado a redemocratização do País trouxe mudanças positivas quanto à autonomia das instituições na elaboração do seu Projeto Político Pedagógico - PPP, à

descentralização administrativa e financeira e a proposição do trabalho coletivo, por outro lado, o estado mínimo, proposto dentro da nova ordem capitalista, se abstém da sua responsabilidade em matéria de educação, limitando-se a “[...] elaboração de políticas, notadamente no plano curricular (símbolo da unidade e da integralidade de um “sistema” educativo), [...], e, pela instalação de mecanismos de avaliação, controla a conquista dos alvos e objetivos determinados (LESSARD; TARDIF, 2008, p. 263).

Neste contexto de transformação do papel do estado, como reflexo do processo de redemocratização da sociedade brasileira e das mudanças provocadas no âmbito escolar, surge a necessidade de se redefinir o papel do supervisor escolar, atribuindo a este profissional um fazer pedagógico não atrelado às funções administrativas e de controle. Sua ação educativa se volta para o trabalho pedagógico, centrado na formação continuada do professor, a partir das necessidades advindas da prática, com vistas a oferecer um ensino de qualidade. Neste contexto, surge a figura do CP, mesmo que em muitas regiões, ainda recebam a antiga denominação de supervisor ou orientador pedagógico.

Sob a influência do processo de redemocratização do País, devido à conotação negativa da denominação “supervisor”, alguns estados começam, já em meados dos anos 1980, a utilizar o termo CP, que assumiria a função antes desempenhada pelo supervisor escolar. Assim, apesar de continuar amparada na Lei nº. 5.692/71, a nomenclatura de supervisor pedagógico começa a entrar em desuso, sendo utilizada, em seu lugar, a denominação de Coordenador Pedagógico, claramente definida, a partir dos anos 1990, com o advento da Lei nº. 9394/96.

No que concerne à Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional - LDB, de 20 de dezembro de 1996, o artigo 64 ressalta que:

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

Neste sentido, um grande avanço pode ser observado no texto da Lei de 1996 na garantia de um modelo de gestão pedagógica, ao criar os critérios básicos para a formação do CP. A década de 1990 assiste, então, ao surgimento da função do CP, apontada como profissional fundamental para provocar mudanças no espaço escolar.

É perceptível que a nova LDB vem dar respaldo à formação do coordenador, exigindo como formação mínima para atuação desse profissional, a graduação em cursos de pedagogia

ou pós-graduação, a depender da instituição de ensino. Requer o contexto atual uma formação condizente com as novas atribuições profissionais, superando o paradigma tradicional de formação em direção ao paradigma da complexidade (BEHRENS, 2008).

O paradigma da complexidade, segundo Morin (2000), evidencia a necessidade de profundas transformações sociais, o que implica dizer que as instituições, inclusive as educacionais, precisam reestruturar-se tendo em vista as mudanças que vêm ocorrendo no mundo, na sociedade, e, conseqüentemente, na vida de todos os seres que habitam o planeta. Para isso “exige uma formação docente e discente que supere a visão linear e torne-se mais integradora, crítica e participativa” (BEHRENS, 2008, p. 20). A formação no âmbito da pedagogia tradicional não possibilitou realizar um trabalho que contribuísse para a melhoria da educação, ao então denominado supervisor escolar, pois esta supervisão não tinha por base a prática educativa desenvolvida no contexto escolar para atendimento as suas necessidades, e era pensada de forma isolada da realidade.

É importante ressaltar que a coordenação pedagógica atualmente está difundida no país, seja no âmbito dos estados ou dos municípios. Desde então, ampliaram-se as demandas de trabalho para o CP, bem como pesquisas sobre sua atuação e o seu papel, dentro do espaço escolar, ganha diferentes atribuições, principalmente como professor-formador de professores, com destaque para a reflexão cotidiana da prática docente. A produção teórica, para subsidiar a prática pedagógica cotidiana nas escolas de educação básica, exige do profissional um aperfeiçoamento constante por meio da formação continuada, leitura e autoformação.

A falta de critérios ainda claros e bem definidos para o exercício da função em alguns contextos institucionais, embora a LDB (BRASIL, 1996) defina o perfil de formação acadêmica necessária ao CP, lamentavelmente, provoca a ocupação destes espaços por profissionais sem a formação específica. Este fato contribui para a criação de uma difusa ideia do papel do coordenador na escola, que se confunde como um mero técnico executor de políticas públicas, cuja atribuição é repassar informações previamente elaboradas por outros profissionais, que desconhecem a realidade escolar. Esta atitude retira do coordenador a possibilidade de pensar a realidade, definir estratégias e de realizar a formação contínua dos professores e por meio destas ações alternativas de solução para os problemas do cotidiano. Essa ausência de critérios na seleção de profissionais para a função de CP acaba gerando conflitos e resistências por parte dos professores, que, por sua vez, se recusam a participar de reuniões formativas que se resumem a execução de programas prontos.

No início do século XXI, o coordenador pedagógico vive os desafios da sua construção indenitária, onde se tem as legislações, porém, falta de conhecimento destas por parte daqueles

que exercem a função de coordenador, e a realidade do sistema público educacional brasileiro contribui na indefinição de suas reais atribuições na gestão da aprendizagem escolar que é formar melhor os docentes. “O trabalho do coordenador pedagógico, no século XXI, como gestor dos processos de formação, tem especial importância, pela possibilidade de condução de uma reflexão que produz a consciência das identidades [...]”. (DOMINGUES, 2014, p. 75).

O trabalho do coordenador na atualidade tem por base, principalmente, a formação de professores pautada na reflexividade das ações cotidianas, ou seja, na epistemologia da prática, com uma formação consistente que contribua de fato para a melhoria da qualidade do processo ensino e de aprendizagem. A epistemologia da prática baseia-se em um processo de aprendizagem que permite que os professores e professoras reavaliem sua formação anterior e promovam as adaptações necessárias à profissão [...] “dentro da perspectiva de uma epistemologia crítica da prática, enriquece-se quando percebe como construir, rever, criticar e ressignificar, em processo, tais conhecimentos” (FRANCO, 2015, p. 610).

Uma formação com estratégias de diferentes abordagens pautando-se numa crítica que denominam de racionalidade técnica, com destaque para o tipo de conhecimento com procedimentos metodológicos baseados em ensino. Neste contexto, Schön (2000) defende que a reflexão é um importante instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação e ver na reflexão sobre a prática uma estratégia que pode superar a racionalidade técnica.

Entretanto, a preocupação com os processos de formação e com as necessidades educativas no contexto escolar não advém só dos professores que são coordenados, mas também do próprio coordenador, que deve estar atento ao progresso de sua formação. O coordenador tem encontrado dificuldades em delimitar suas atribuições devido a aspectos que compreendem não só a estrutura e conjuntura escolar, mas também a questões relativas à sua formação.

## **2.2 Contornos atuais do papel coordenador pedagógico no contexto escolar**

A figura do coordenador pedagógico (CP) no decorrer da história, está associada a um profissional que possui um poder controlador sobre alunos e professores. Analisando atualmente o contexto escolar em suma, tem a responsabilidade de coordenar todas as atividades escolares, incluindo os educandos e o corpo docente. O que não parece claro para nós é o que não é também para aqueles que desempenham esta função.

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

e quais as suas necessidades. Não tem consciência do seu papel de orientador e diretivo. Sabe elogiar, mas não tem coragem de criticar. Ou só critica, e não instrumentaliza. Ou só cobra, mas não orienta. (FRANCO, 2008).

O coordenador enfrenta o desafio de construir seu novo perfil profissional e delimitar seu espaço de atuação, porém precisa resgatar sua identidade e consolidar um trabalho que vai muito além da dimensão pedagógica. Em âmbito de habilitação, para a execução da função de CP, conforme vimos anteriormente a LDB 9.394/96 reza sobre os processos formativos dos quais os interessados devem dispor. Contudo, não cita critérios específicos para a atuação desse profissional nas modalidades da educação básica. Aliada a essa questão, é preciso lembrar que, no Brasil, os sistemas de ensino possuem autonomia para organizar e estabelecer cargos e funções para o conjunto de seus trabalhadores, bem como a definição das formas de acesso e provimento de cargos e ou funções. Assim, em alguns deles, a função de CP integra um plano de carreira ou está definido no estatuto do magistério, em outros a coordenação pedagógica é uma função exercida por professores de carreira. A esse respeito, Pinto (2011, p. 80) destaca:

A função do coordenador pedagógico nas escolas é marcada por um conjunto de expressões para designar o mesmo trabalho desenvolvido pelo pedagogo ao acompanhar as atividades do corpo docente. São elas: supervisão pedagógica, supervisão escolar, supervisão educacional, assistência pedagógica e orientação pedagógica.

Trata-se da dimensão de atos que se ligam diretamente às ações educativas no que diz respeito às práticas pedagógicas, seus problemas e resultados escolares, compreendendo assim, os processos de ensinar e de aprender, a interação professor-aluno, a forma de tratamento pedagógico referente aos conhecimentos e seu processo de socialização, conforme os diferentes campos do saber, metodologias específicas, concepções de aprendizagem, planejamento e de avaliação.

O papel do coordenador no contexto histórico vem ganhando diferentes significados e sua função está cada vez mais associada à formação contínua dos professores. No entanto, a abrangência da atuação desse profissional, inevitavelmente se apresenta de forma extensa e variada, sendo comprovada ao se constatar a complexidade do processo de ensino e de aprendizagem, em que se incluem os fatores e variáveis inerentes aos resultados alcançados por meio da ação educativa na escola. Para Clementi (2012), a função da coordenação pedagógica é gerenciar, coordenar e supervisionar todas as atividades relacionadas com o processo de ensino e aprendizagem, visando sempre à permanência do aluno com sucesso.



Partindo desse pressuposto, podem-se identificar as funções formadora, articuladora e transformadora do papel desse profissional no ambiente escolar. A construção da identidade profissional e o fortalecimento de seu compromisso com o grupo de professores e alunos dependem da consciência crítica que professores e coordenadores têm em frente à sincronia das dimensões políticas, humano-relacionais e técnicas de sua ação (PLACCO, 1994).

A função do CP dentro da escola nem sempre é bem delimitada. Muitos confundem a função do coordenador com o auxiliar do diretor nas questões burocráticas. Outros acreditam que cabe a ele resolver os problemas disciplinares dos alunos. E seu papel muitas vezes é ocupado por outras funções. Porém, a tarefa do coordenador é fazer com que os professores se aprimorem na prática de sala de aula para que os alunos aprendam sempre. Para isso, ele só tem um caminho: estudar e realizar a formação continuada dos docentes da escola.

Atualmente, o CP tornou-se um agente participativo direto entre professores, diretor e comunidade em geral, sendo este profissional um articulador do processo de ensino e aprendizagem. Assumir tal cargo é sinônimo de atendimento aos professores e pais, através de questionamentos, feedback, diálogo, reflexão, socialização, pesquisa, incentivos de formação ao grupo e a sua própria formação, enfim, é um sujeito articulador capaz de promover significativas mudanças no espaço escolar em que está inserido.

Contudo, ressaltamos que a sua principal atribuição é a assistência pedagógica e didática aos professores, auxiliando-os a conhecer, construir e administrar situações de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais das crianças. É dele a responsabilidade de, entre tantas outras, cuidar do desenvolvimento profissional do professor. Nessa perspectiva, Domingues (2014) afirma que, a presença da ação do coordenador é de fundamental importância, pois tem sido atribuída ao mesmo a tarefa de formação continuada dos professores, bem como a formação em serviço, com destaque para a reflexão da epistemologia da prática docente transformando-se em um ator influente na constituição e transformação da ação educativa.

Considerando o exposto, a formação continuada não pode ter uma preocupação de atribuir aos professores apenas o domínio de uma simples atividade específica para suprir a deficiência. Tampouco atender apenas à mera aquisição de saberes ligados à prática profissional. A noção e concepção de formação continuada, precisa atingir uma perspectiva de amplitude e profundidade do conhecimento, para que a aprendizagem na formação contínua seja permanente e leve em consideração uma formação que não visualize somente os conhecimentos ligados ao desenvolvimento profissional (a profissão específica), mas também, conhecimentos que possibilitem a compreensão do contexto educacional e social no qual o grupo de professores está situado (GARCÍA, 1999).

Dessa forma, o CP tem que ir além do conhecimento teórico, para acompanhar o trabalho pedagógico e estimular os professores, e para isso, é preciso percepção e ter sensibilidade para identificar as necessidades das crianças e professores, tendo que se manter sempre atualizado, buscando fontes de informação e refletindo sobre sua prática.

Segundo Libâneo (2004), o CP é aquele que responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico, relacionando-se diretamente com os professores, alunos e pais. Junto ao corpo docente, o coordenador tem como principal atribuição a assistência didática pedagógica, refletindo sobre as práticas de ensino, auxiliando e construindo novas situações de aprendizagem, capazes de auxiliar os alunos ao longo da sua formação. Ao subsidiar e organizar a reflexão dos professores sobre as razões que justificam suas opções pedagógicas e sobre as dificuldades que encontram para desenvolver seu trabalho, o coordenador está favorecendo a tomada de consciência dos professores sobre suas ações e o conhecimento sobre o contexto escolar em que atuam.

No entanto, quando a coordenação pedagógica tem sua responsabilidade clara e definida de organizar o trabalho pedagógico da escola, na maioria das vezes, pode não encontrar respaldo e autonomia por parte da direção escolar, fator que tende a dificultar a ação transformadora, bem como da própria gestão, que prima pela melhoria na qualidade de ensino. Nessa perspectiva, Medina (2008) afirma que a presença da ação do coordenador é de fundamental importância, pois tem sido atribuída ao mesmo a tarefa de coordenação do processo de formação continuada, bem como de assessoramento ao processo de planejamento, transformando-se em um ator influente na constituição e transformação da ação educativa.

Para a autora, os processos educativos não ocorrem apenas na escola, eles se dão no mundo, na vida social e comunitária. Reconhecendo a escola como local de trabalho coletivo próprio da educação formal, entendemos que nela o CP tem assumido uma prática pedagógica que busca superar a inculcação ideológica e a relação de poder unilateral. Para Domingues (2014), trata-se hoje de um profissional capaz de desenvolver um trabalho coletivo na escola, que contribui para consolidar práticas relacionadas as dimensões da organização da aprendizagem dos alunos, assim, no momento atual, identificamos uma mudança conceitual que aponta para o surgimento de um novo modelo de “coordenação pedagógica” que supera a visão “controladora” da supervisão escolar que trabalhava mais na articulação das dimensões administrativas e pedagógicas.

Ao coordenador cabe o papel de articulador, crítico, em constante diálogo com seus pares, reforçando a valorização dos processos de reflexão no ambiente escolar e favorecendo o processo educativo por meio do acompanhamento dos docentes. No entanto, o trabalho de

coordenação pedagógica é ao mesmo tempo essencial e complexo, pois busca estabelecer relações entre a realidade escolar e seus desafios cotidianos, bem como propor alternativas coerentes para a superação das dificuldades inerentes ao fazer pedagógico. Nesse contexto de mudanças, o papel profissional o coordenador no interior da escola se destaca por levar os educadores à conscientização de uma nova postura, acreditando nas possibilidades de transformar a realidade, tornando a escola um espaço de diálogo, que rompe com o continuísmo das práticas, cumprindo assim sua função inovadora. (ORSOLON, 2012).

O coordenador é apenas um dos atores que compõem o coletivo da escola. Uma gestão fomentada na parceria, na democracia e no envolvimento de toda a comunidade escolar, tende a garantir ao CP certa autonomia na organização do trabalho pedagógico, como preconizam as orientações da LDB 9394/96, quando delega ao gestor da escola a tarefa de constituir uma gestão democrática e participativa. No entanto, observam-se muitos gestores encontrando dificuldades na implantação desta tão almejada gestão, que pode ser decorrente da rotina estabelecida no cotidiano educacional.

Dessa forma, a ação do CP conjunta à gestão escolar pode contribuir para o desenvolvimento de ações pedagógicas coletivas. Esse caminho faz muita diferença, uma vez que educação se constrói em parceria e coletividade, postura inerente ao gestor escolar. Segundo Orsolon (2012), para coordenar o direcionamento de ações transformadoras, o CP precisa estar consciente que seu trabalho não se dá isoladamente, mas junto a um coletivo com diferentes atores escolares que tenham como objetivo um projeto-político pedagógico transformador.

Ao provocar mudanças, o CP mexe com o que está acomodado, gerando alguns conflitos, ansiedades, preocupações e até mesmo o medo de encarar o novo, por parte de alguns integrantes do grupo. Entretanto, empreender atitudes diferenciadas, que podem melhorar a qualidade de trabalho e o atendimento aos alunos, é algo que deve ser discutido. A sua forma de acompanhar o trabalho do corpo docente, torna-o responsável por fazer a ligação entre os envolvidos no campo da educação, possibilitando grande ganho para todas as partes. São significativas para a comunidade escolar as mudanças desse processo o qual Placco (1994) denomina *sincronicidade*, que é responsável pela mediação da ação pedagógica tornando a prática um processo consciente e crítico.

A questão do relacionamento entre o coordenador e o professor também é um fator crucial para uma gestão democrática. Para que isso aconteça, com estratégias bem formuladas, o coordenador não pode perder seu foco. Considera-se que a educação de qualidade seja uma busca constante das instituições de ensino. Para que isso se torne realidade, são necessárias

ações que sustentem um trabalho em equipe e uma gestão que priorize a formação do docente, contribuindo para um processo administrativo de qualidade.

Almeida (2012) mostra que é importante que o CP esteja atento e promova um relacionamento com os docentes, prestando atenção no outro, em seus saberes, dificuldades, sabendo reconhecer e conhecer essas necessidades e propiciando subsídios necessários à atuação. Assim, o contato diário entre professor e coordenador, na medida em que acontece um bom relacionamento e os conceitos profissionais superam as premissas pessoais, acontece um crescimento pedagógico, que resulta de respeito mútuo, na boa relação interpessoal, favorecendo um caminho adequado para conseguir ganhos pedagógicos de qualidade.

Para Clementi (2012), o próprio coordenador deve valorizar sua função, reconhecendo-se como profissional que tem um compromisso político e pedagógico com a instituição e com a sociedade sem se isentar e se acomodar diante das dificuldades impostas pelo o sistema.

A valorização da presença do coordenador na escola, passa pela necessidade de reconhecê-lo como um educador em formação, uma vez que o processo educativo é dinâmico e necessita constantemente de debates amplos sobre o seu fazer, para que possa, junto com seus pares, desenvolver novas reflexões sobre a área. (CLEMENTI, 2012, p. 65).

O CP é peça fundamental no espaço escolar, pois busca integrar os envolvidos no processo ensino-aprendizagem mantendo as relações interpessoais de maneira saudável, valorizando a formação do professor e a sua, desenvolvendo habilidades para lidar com as diferenças com o objetivo de ajudar efetivamente na construção de uma educação de qualidade. Em relação às suas atribuições, ainda se constata uma grande indefinição, pois, na maioria das vezes, o coordenador desempenha outras funções dentro da escola deixando as suas reais funções de lado, sobrecarregando as suas atribuições específicas. Esse desvio de atuação proporciona uma dificuldade na concretização dos objetivos curriculares que atendem de fato aos anseios de uma educação significativa.

Percebemos, pois nas leituras, que o CP não pode assumir uma postura de acomodação em um cargo que preza pela educação continuada, reflexiva, planejada e eficaz, tendo em vista sua importante função dentro da comunidade escolar, uma vez que se constitui como um articulador capaz de aprender ao ensinar, que contribui tanto para a formação quanto para a transformação dos agentes participativos deste processo.



**SEÇÃO III**

**ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA: A FORMAÇÃO DO  
COORDENADOR PEDAGÓGICO E A RELAÇÃO COM  
A PRÁTICA EDUCATIVA**

### **3 ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA: A FORMAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO E A RELAÇÃO COM A PRÁTICA EDUCATIVA**

*A formação profissional é um processo pedagógico, intencional e organizado, de preparação teórico-científica e técnica do professor para dirigir competentemente o processo de ensino". Para dirigir com competência o processo de ensino-aprendizagem, o professor deverá ter uma sólida formação teórica, que deve estar associada a sua prática docente, ambas adquiridas respectivamente em sua formação inicial, e na prática docente, no cotidiano escolar, de forma pedagógica, intencional e organizada. (LIBÂNEO, 1994, p. 27).*

Conforme cita Libâneo (1994), e retomando as reflexões referentes à formação do coordenador pedagógico (CP), tanto formação inicial quanto formação continuada, nesta seção, discutimos aspectos em torno da formação inicial e continuada do coordenador, relacionando teoria e prática, levando em consideração mudanças sociais que influenciaram o papel desempenhado por este profissional no contexto escolar, compreendendo-o como sujeito da prática educativa.

Neste contexto, os coordenadores pedagógicos são apontados como sujeitos que possuem relevante papel, como profissionais de extrema relevância para garantir articulação e efetividade nas ações pedagógicas, uma vez que têm a responsabilidade de se juntarem à gestão escolar e promover, no interior da escola, um ambiente articulado e favorável para que os processos de ensino e aprendizagem sejam efetivos. O fato é que, o coordenador é responsável pela formação dos professores e esta afirmação nos remete a indagação e à formação do CP, onde e como acontece.

Quando nos referimos ao coordenador lembramos que sua principal frente de trabalho é a relação com a equipe docente por meio da formação, do acompanhamento e da reflexão sobre a prática de sala de aula, neste âmbito, a utilização da formação em serviço, como estratégia de formação continuada dos profissionais que atuam na educação, em seus diferentes níveis e modalidades tem se tornado uma excelente estratégia de qualificação profissional.

Como profissionais da educação e pesquisadores, os coordenadores devem promover uma educação de qualidade, o que é uma tarefa complexa, envolve comprometimento de toda a comunidade escolar, do poder público e parcerias quando se almeja a aprendizagem de todos os alunos como verdadeiro objetivo da escola. É no interior deste contexto que se apresentam novas tendências e ações inovadoras no que diz respeito à formação continuada desse profissional.

Considerando o exposto, este capítulo tem como objetivo geral: discutir a formação continuada, seus benefícios, propostas e resultados quando colocada em prática em condições favoráveis ao desenvolvimento do educador por intermédio do coordenador. Para discorrermos sobre o tema, apresentamos uma discussão à luz dos seguintes autores: Placco (2002), García (1999), Nóvoa (1997), Formosinho (2009), entre outros.

### **3.1 A formação inicial e continuada dos profissionais da educação**

Partindo da análise epistemológica, formação significa ação e efeito de formar, ato de tomar forma, desenvolver-se (CALDAS AULETE, 2009). Nesta perspectiva, a formação acadêmica de um profissional consiste em um conjunto de atividades que visam à aquisição teórica e/ou prática de conhecimentos, atitudes e valores exigidos para o exercício das funções próprias de uma profissão, que acompanham a vida profissional sem dissociar da pessoal. Uma construção que implica a aquisição de competências e habilidades, que influenciam a qualidade do trabalho e o desenvolvimento profissional.

A formação inicial do profissional da educação, no sentido restrito, quando falamos do profissional docente que assume a função de CP, tem sido palco de muitas discussões e estudos. Tais discussões são direcionadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394/1996, no seu artigo 61, alterado pela Lei nº. 12.014/2009 (BRASIL, 2009), com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação, esclarecendo que “consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos”. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

- I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 1996, Artigo 1º).

A formação inicial e, da mesma forma, a formação continuada, portanto, deve possibilitar o exercício profissional, articulando teoria e prática, inclusive esta última, mediante a capacitação em serviço. Assim, para a referida lei, a formação dos profissionais da educação

não finaliza com a formação inicial, mas, o processo contínuo possibilitará ao educador desenvolver sua autonomia profissional com base na articulação da teoria com a sua prática, a partir das necessidades formativas que dela advém. Para Nóvoa (1997), o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente.

Há, pois, a superação da ideia que perdurou por muito tempo, de finitude do processo formativo. Acreditava-se que, ao concluir o ensino superior, os profissionais, entre estes, os da educação como gestores, coordenadores e supervisores, estariam aptos teórica e metodologicamente para atuarem na sua área profissional durante toda a sua vida. Hoje, superada esta ideia, de acordo com Nóvoa (1997), em relação aos profissionais da educação, a continuidade da formação deve acontecer no ambiente educativo, a partir da necessidade formativa que emana da própria prática para possibilitar a sua transformação. Assim para o teórico,

A formação de professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros setores de intervenção, e não como uma condição prévia para da mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se um esforço de inovação e procura dos melhores percursos para transformação da escola (NÓVOA, 1997, p. 28).

Sendo assim, é fundamental a participação dos profissionais da educação em cursos de formação continuada, resultando em um processo construtivo, interferindo diretamente nas práticas pedagógicas e na transformação da escola, sempre com vistas voltadas a sua qualidade.

Diferentes concepções de formação continuada, tais como, reciclagem, aperfeiçoamento, formação em serviço, capacitação, desenvolvimento profissional ou desenvolvimento de professores, permeiam os espaços formativos. Com base em García (1999), compreendemos formação continuada como: toda atividade que o professor realiza com uma finalidade formativa, tanto de desenvolvimento profissional como pessoal, individualmente ou em grupo, para um desempenho mais eficaz das suas tarefas atuais ou que o preparem para desempenhar novas funções, como assim acontece com o CP ao assumir a tarefa de coordenar, o que corrobora para o desenvolvimento do profissional.

García (1999) entende o desenvolvimento profissional como o conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática e contribuem para a geração de conhecimento prático, estratégico, e lhes possibilitam aprender com a sua experiência. Desse modo, o conceito de desenvolvimento profissional proposto pelo autor



pressupõe uma abordagem na formação de professores que valorize seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança. “Esta abordagem apresenta uma forma de implicação e de resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera a característica tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores”. (GARCÍA, 1999, p. 137).

Assim é que, objetivando a melhoria e o aperfeiçoamento do corpo docente, que as secretarias municipais de educação devem se empenhar, significativamente, na elaboração e na implantação de programas de formação continuada com investimentos financeiros e humanos substanciais, segundo relato dos coordenadores participantes da pesquisa.

Embora seja uma expressão tão difundida e supostamente de tão fácil compreensão, a formação continuada do coordenador não se apresenta como um conceito muito claro, sobretudo porque abarca todas as iniciativas de formação realizadas após a formação inicial dos cursos de formação de professores. Em relação, especificamente, à formação de professores-coordenadores pedagógicos, podemos afirmar que acontece ao longo da carreira profissional, após a aquisição da certificação profissional inicial, privilegiando a ideia de qualidade e diferenciando-se, assim, da formação inicial, pois é orientada pelas necessidades da prática educativa, que opera como fio condutor no planejamento de ações eficazes e profícuas no campo da formação de professores (RODRIGUES; ESTEVES, 1993).

Tardif (2002, p. 12), quando trata dos saberes que envolvem a profissão docente, afirma que “[...] o saber do professor é um saber social”, que vai se construindo com a sua prática associada aos aspectos pessoais, profissionais, formativos e aqueles relativos à própria organização da instituição em que atua, que oportuniza ou não a sua participação em espaços democráticos, propositivos e deliberativos.

Como saber social, os saberes do CP são produzidos tendo como referência as transformações sofridas pela escola e pela sociedade, sendo constituídos pelas relações entre os conhecimentos adquiridos na formação inicial e continuada e os saberes adquiridos na experiência de trabalho, isto é, na prática cotidiana na escola, reelaborados a partir das reflexões propostas. Como profissionais do ensino, os coordenadores, desenvolvem um conhecimento próprio, produto das suas experiências e vivências pessoais, que compreenderam de forma coerente e rotinizaram. De acordo com essa perspectiva, não se pode pretender que a formação inicial ofereça produtos acabados, mas sim, compreender que é a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional. É necessário adotar uma perspectiva que aborde a importância da indagação e o desenvolvimento do conhecimento a partir do trabalho e reflexão dos próprios coordenadores. Isso implica que os docentes sejam entendidos

não como consumidores de conhecimento, mas como sujeitos capazes de fazer nascer conhecimentos e valorizar o conhecimento produzido por outros (GARCÍA, 1999).

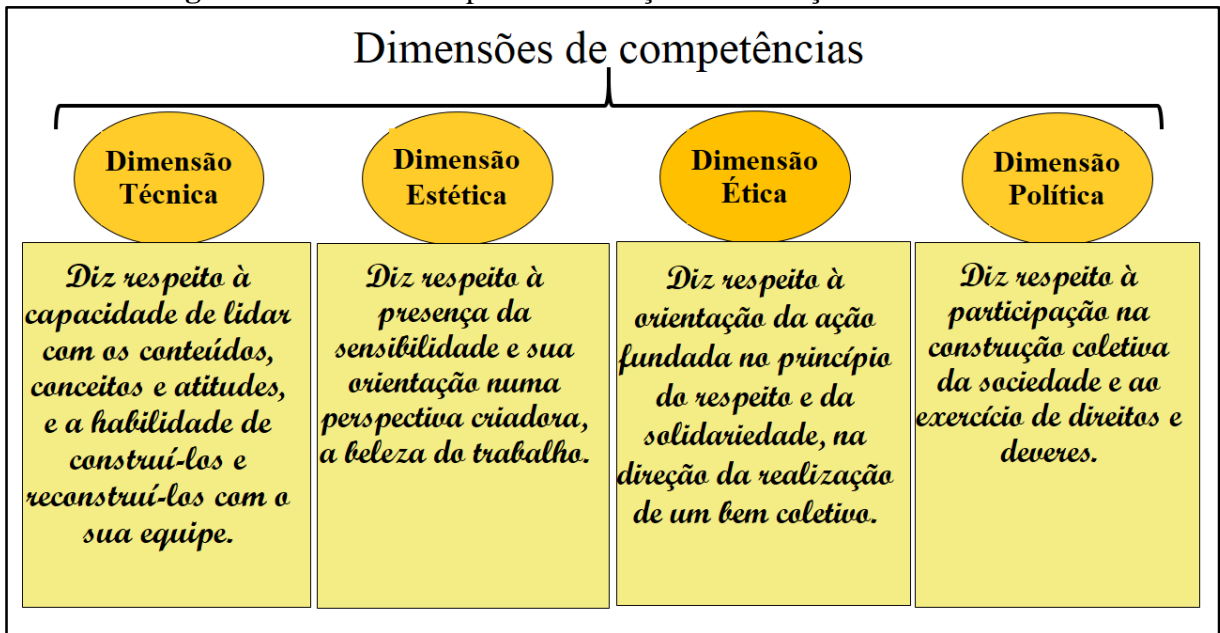
Quando se refere à formação continuada, são enfatizados os seguintes aspectos do profissional: a formação, a profissão, a avaliação e as competências que cabem ao profissional. O educador que está sempre em busca de uma formação continuada, bem como a evolução de suas competências, tende a ampliar o seu campo de trabalho. Segundo Perrenoud (1993), a formação profissional continuada se organiza em determinadas áreas prioritárias, dentre estas, estão as competências básicas que cabem ao profissional para lidar com a diversidade.

Entre as muitas qualidades do CP, Clementi (2012) diz que “poderíamos citar ainda as características pessoais necessárias a este profissional: liderança, organização, dinamismo, além do saber técnico especializado e o compromisso social e político”.

“A gente dorme professor e acorda coordenador” (RIOS, 2011, p. 54). A autora relata que essa frase foi proferida em um encontro com equipes gestoras de algumas escolas paulistanas. Nela está entendida a ideia de que não há o preparo necessário para que o CP exerça de modo competente sua função. E de que um bom professor não se transforma imediatamente num bom coordenador, uma vez que as exigências são diferentes para cada papel.

Para Rios (2011), a denominação da função aponta a tarefa básica: coordenar, mas, para isso, há a necessidade de uma reflexão sobre a articulação dos conceitos de competência e de qualidade, no espaço da atuação profissional. A ideia de ensino competente e um ensino de boa qualidade, como exigência da educação que atenda às necessidades do século XXI, requer uma conexão estreita entre as dimensões: técnica, política, ética e estética da atividade docente. Para tanto, o coordenador deve ter uma formação, assim como o docente, pautada nestas mesmas dimensões.

**Figura 02** - Dimensões para estruturação da formação do coordenador



Fonte: Organizado pela pesquisadora com base em Rios (2011).

O trabalho do CP, no cotidiano escolar, é influenciado diretamente pelas políticas de mercado que tratam a educação como mercadoria, quando cobra o sucesso da escola em relação ao desempenho escolar, nas avaliações externas, como reflexo da aprendizagem dos alunos e da qualidade de trabalho dos profissionais da educação.

Os fenômenos modernos da massificação escolar (escola para todos) e da provisoriedade dos conhecimentos e da rápida evolução tecnológica, juntamente com o fenômeno pós-moderno da construção da economia globalizada, de uma sociedade de informação e da comunicação multicultural, promoveram a indispensabilidade de uma formação profissional permanente das equipes escolares com o surgimento de diferentes profissionais para atuarem na escola.

Para Formosinho e Ferreira (2009 p. 35), “esta proliferação representa uma diversificação horizontal da função docente e tem clara relação com a multiplicidade e diversidade dos papéis cometidos a escola de massa”. Para o autor, o aumento do número de alunos suscitaria a necessidade da coordenação pedagógica do trabalho docente, implicando maiores responsabilidades para os profissionais que assumem esta função, requerendo maior qualificação. Dessa feita,

[...] o aperfeiçoamento dos professores tem finalidades individuais óbvias, mas também tem utilidade social. A formação contínua tem como finalidade última o aperfeiçoamento pessoal e social de cada professor, numa perspectiva de educação permanente. Mas tal aperfeiçoamento tem um efeito positivo no sistema escolar se se traduzir na melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças. É este efeito positivo que explica as preocupações recentes do

mundo ocidental com a formação contínua de professores. (FORMOSINHO; FERREIRA, 1991, p. 238).

Pactuamos com esta ideia, pois acreditamos que a formação do coordenador é um processo que deve ocorrer por meio de uma sólida formação inicial e continuada, de forma a assegurar o seu desenvolvimento profissional que, por sua vez, reflete no corpo docente e também no entorno social alcançando os que o cercam, por ser a formação em serviço dos professores compreendidos no âmbito do seu campo de ação, portanto, de sua responsabilidade, inerente a sua função.

Neste sentido, García (1999) afirma que a formação de professores, é um campo de conhecimentos, verificação de teorias e práticas que examinam os processos por meio dos quais os professores se implicam, individualmente ou em grupo, em experiências de aprendizagens, adquirindo ou melhorando seus conhecimentos, enriquecendo suas capacidades e disposições; permitindo, deste modo, a ampliação do conhecimento profissional, no desenvolvimento do ensino, do currículo e da escola, com a finalidade de aprimorar a qualidade da educação que os alunos recebem e que os professores praticam.

Como responsável pela formação dos professores, o CP “[...] assume novas demandas de trabalho que requerem novos conhecimentos, a reelaboração de sua identidade profissional e o equilíbrio das tensões advindas de uma nova atividade” (DOMINGUES, 2014).

É na formação continuada que se faz o elo entre o profissional e o pessoal, em que o CP formaliza a dinâmica social do trabalho educativo, especialmente quando de caráter coletivo, possibilitando o compromisso e o trabalho de todos com vistas voltadas à melhoria da qualidade do ensino, rumo ao alcance dos seus objetivos que se traduzem na função social da escola, na instrumentalização do ensino para a garantia de uma educação para a vida, ou seja, para que, aquilo que se aprenda na escola, seja útil na vida cidadã.

### **3.2 Situando a formação do coordenador pedagógico**

Como ressaltamos anteriormente, a formação de professores e dos demais profissionais da educação tem sido tema de constantes discussões e pesquisas, sobretudo pelo valor a ela atribuído, como um dos componentes fundamentais, capazes de contribuir significativamente para a melhoria dos sistemas educacionais. Em face desse desafio, o marco legal regulatório da educação escolar brasileira, a Lei nº 9.394/96 afirma que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes “aperfeiçoamento

profissional continuado e período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho” (BRASIL, 1996, p. 48).

Para Azevedo e Alves (2004, p. 8) “As discussões sobre a formação docente, entretanto, vêm sendo feitas, via de regra, em torno de dois contextos: o dos cursos de formação e o de atualização permanente”. O primeiro, deve ser entendido no âmbito dos currículos oferecidos pelos diferentes cursos (graduação); o segundo, duplamente no âmbito do aumento de escolaridade, por intermédio de outros cursos (extensão, especialização, atualização, mestrado, doutorado) que acontecem no âmbito de políticas de atualização em serviço, por intermédio de ações promovidas pelas diferentes instâncias (federal, estadual e municipal), de forma individualizada ou por meio das parcerias e convênios.

As autoras ainda complementam, em relação à formação permanente, denominada neste estudo como formação continuada, como as formações realizadas pelas Instituições de Ensino Superior e aquelas desenvolvidas no âmbito das Secretarias Municipais e Estaduais de Educação. Ressaltam, ainda, que a avaliação das formações realizadas, seja no âmbito acadêmico, seja no contexto das secretarias de educação, nem sempre é positiva, ela recebe variadas críticas dos participantes, que mais uma vez aponta para a necessidade de fomentar uma política de formação a partir dos sistemas de ensino, voltada para as necessidades da escola.

Autores como Nóvoa (1997), García (1999) e Clementi (2012) manifestam a preocupação da formação em abranger a complexidade dos problemas existentes no contexto escolar, a fim de proporcionar um perfil plural de educador, um perfil que dê subsídios às necessidades dos tempos atuais. Pelas características inerentes à função, afirmamos ser o CP um agente fundamental no espaço escolar, pois tem a função de integrar os envolvidos no processo ensino e aprendizagem, mantendo relações interpessoais de maneira saudável, respeitando as individualidades, viabilizando, integrando e articulando o trabalho pedagógico-didático em ligação direta com os professores, sempre em razão da qualidade do ensino.

Se cada vez mais é exigido do professor o conhecimento das novas tecnologias, a exigência ao PC, como articulador dentro do contexto escolar, missionado a mediar o trabalho pedagógico para atendimento às necessidades dos alunos, a busca de novas metodologias, a fim de despertar o interesse do maior número de alunos e promover a aprendizagem, é maior, pois o técnico como afirmamos no início do relatório, é o primeiro a ser responsabilizado pelo fracasso, embora não seja via de regra lembrado nas situações de sucesso. Neste sentido, o CP tem papel fundamental no suporte aos professores, para desencadear as possíveis inovações necessárias à prática dos docentes.

É nesta perspectiva que se encontra a necessidade de formação continuada para o CP como formador de professores. Segundo Clementi (2012, p. 57), “isso significa dizer que, sob essa perspectiva, o processo de formação está vinculado à prática, à sua observação e à sua avaliação. É a partir delas, e para responder a suas demandas, que coordenadores e professores discutem, analisam e planejam”.

No entanto, os cursos para formação continuada do coordenador, ainda são inespecíficos, o que se torna um desafio, dificultando muito a abrangência da atuação desse profissional, que inevitavelmente se impõe extensa e variada. Esta amplitude da atuação do CP é evidenciada ao constatarmos a complexidade do processo de ensino e de aprendizagem, em que se incluem os fatores e variáveis internas e externas à ação educativa. Considerando o exposto, a formação continuada de coordenadores, assume papel de destaque em frente à sua atuação, sobretudo para que esta formação seja capaz de favorecer o seu desenvolvimento profissional.

Para Clementi (2012, p. 63), “A falta que um trabalho de formação faz para o coordenador também é um fator que interfere na sua prática educativa”. No cenário da formação continuada, sua principal atribuição é a assistência pedagógica e didática aos professores, auxiliando-os a planejar, executar e avaliar situações de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais dos alunos. Neste contexto, é de sua responsabilidade, entre tantas outras, cuidar do desenvolvimento profissional do professor, mas, para que isso aconteça, o coordenador deve estar um passo à frente do professor.

Sobre este aspecto, García (1999) afirma que a formação, quando bem realizada, pode favorecer o desenvolvimento profissional à medida que promove a formação de profissionais reflexivos, capazes de assumir com autonomia a responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento profissional e de participar com empenho e competência na definição e implementação de políticas educativas. Outro aspecto ressaltado é a adoção de:

[...] uma abordagem na formação de professores que valorize o seu carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança. Esta abordagem apresenta uma forma de implicação e de resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera a carácter tradicionalmente individualista das actividades de aperfeiçoamento dos professores (GARCÍA, 1999, p. 137).

Assim, além da ênfase no trabalho coletivo, o contexto da ação e a organização das instituições devem ser valorizados nos processos de formação continuada, visto que eles não podem ser dissociados da prática. Ressaltamos a importância dos saberes da experiência, pois

eles podem funcionar como um “filtro” para os outros saberes, possibilitando uma revisão e uma reavaliação dos saberes adquiridos anterior e posterior à prática profissional propriamente dita. Os saberes da experiência podem desempenhar um papel fundamental na ressignificação dos demais saberes, superação à alienação que marca a formação na perspectiva tradicional, centrada nos conteúdos e distante da realidade.

Considerando o exposto, a formação continuada dos coordenadores pedagógicos não pode se restringir ao domínio de uma “simples atividade específica”, diante da complexidade da prática educativa deste profissional. Tampouco deve atender apenas à mera aquisição de saberes relativos ao fazer do profissional. A concepção de formação continuada, precisa atingir “uma perspectiva de amplitude e profundidade do conhecimento”, não restrita à dimensão técnica, mas possibilitadora da compreensão do contexto educacional e social no qual a prática educativa está situada (PACHECO; FLORES, 1999, p. 126-127).

Para Day (2004), a imposição da necessidade de elevar os índices educacionais implicou, de certa forma, a proposição de políticas de controle dos sistemas educacionais pelos governos, principalmente no que diz respeito à proposição de competências para o ensino, controladas por meio da avaliação externa, que se reflete na prática educativa.

Compreendemos que o CP, como articulador da prática educativa desenvolvida no contexto escolar, atua de forma a mediar a produção de saberes que favoreçam um trabalho colaborativo em prol da aprendizagem dos estudantes. Entre suas atribuições, estão as relacionadas ao acompanhamento dos processos de ensino e de aprendizagem, relativas ao ato de planejar, buscando diversificar as estratégias de ensino e conduzindo os processos decisórios no âmbito institucional no intuito de intervir positivamente nos resultados. Entretanto, embora sabedores da importância da atuação deste profissional, “[...] podemos supor que a falta de formação adequada para exercer o cargo pode fazer que sua atuação não traga resultados esperados”. (CLEMENTI, 2012, p. 62).

Esse profissional, que tem papel fundamental nos processos de formação continuada dos professores, carece de uma formação continuada que possa subsidiar a sua prática educativa, principalmente na formação continuada dos professores, compreendida no contexto atual, constituinte de uma ação fundamental, capaz de contribuir significativamente para a melhoria dos sistemas educacionais.

Conforme Aguiar (2011), a formação continuada de gestores da educação básica, no Brasil, teve considerável impulso no âmbito das políticas do governo federal, a partir de 2003, com o desenvolvimento de ações direcionadas à formação de profissionais da educação. Se, por um lado, podemos atribuir este interesse à influência decorrente de acordos internacionais

firmados entre o Brasil e os organismos multilaterais que reiteradamente apontam a gestão eficiente e eficaz como o elemento chave para assegurar a boa qualidade do sistema de ensino e das escolas, por outro lado não podemos subestimar a importância da movimentação da sociedade civil organizada, que conseguiu inscrever a gestão democrática da educação como princípio constitucional, além de sua contribuição ao debate sobre as políticas na área.

Considerando o exposto, chamamos a atenção para o Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica oferecido por meio do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública/PNEG, como proposta relevante para a formação de coordenadores pedagógicos, cujo objetivo geral era:

Formar, em nível de pós-graduação lato sensu, coordenadores pedagógicos que atuam em instituições públicas de educação básica, visando à ampliação de suas capacidades de análise e resolução de problemas, elaboração e desenvolvimento de projetos e atividades no âmbito da organização do trabalho pedagógico e do processo de ensino-aprendizagem. (BRASIL, 2009, p. 7).

A proposta de um curso de formação continuada para os profissionais que atuam na área da coordenação pedagógica nasceu a partir do reconhecimento da importância desse profissional para a melhoria da qualidade do ensino brasileiro, por ser fundamental a participação do CP em ações específicas que contribuam para o fortalecimento da prática pedagógica, de modo a fazer frente às demandas educacionais.

Assim, a ideia era de que a formação continuada fomentasse melhores resultados na atuação desse profissional, visto que as atribuições do coordenador relevantes para a sistemática organizacional da escola são também favoráveis ao desenvolvimento de um trabalho pedagógico que respeite as distintas vozes que se apresentam no âmbito escolar, respeitando o princípio democrático da educação brasileira.

Para efetivar o Programa, segundo documentos do Ministério da Educação, foram firmadas diversas parcerias, incluindo as universidades públicas federais, pela compreensão e reconhecimento de que elas constituem *locus* privilegiado de formação e produção de conhecimento, o que inclui a formação de gestores educacionais para atuar na perspectiva da gestão democrática e da educação inclusiva.

O curso de especialização envolve quatro agências: o MEC, que propõe, coordena e financia; os estados e municípios, que participam do comitê interinstitucional implantado em cada estado da federação e autorizam e facilitam para que os gestores das respectivas escolas façam o curso; e as



universidades federais, como estruturas descentralizadas que implantam e coordenam o curso (GOMES; SANTOS; MELO, 2009, p. 268).

É notório que o curso busca favorecer melhorias para o fortalecimento da educação inclusiva e da gestão democrática na educação pública. Deste modo, a formação pautada no estudo de temas como: política educacional, gestão democrática, cultura e currículo, processos de ensino e aprendizagem, processos comunicacionais, planejamento e avaliação, se articulam na discussão sobre a Organização do Trabalho Pedagógico, foco da intervenção do CP, como integrante da equipe gestora da escola.

Como coordenadora pedagógica municipal em Castelo do Piauí, egressa do referido curso, reconhecemos as contribuições do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, oferecido no âmbito do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública/PNEG, para o fortalecimento da ação pedagógica do coordenador no contexto escolar.

Ressaltamos que as universidades, principalmente as instituições públicas, têm um papel importante e estratégico na formação de profissionais da educação para que sejam agente de mudança na educação básica. Nóvoa (1997) entende e defende que formar é diferente de formar-se, o primeiro traz um viés de autoritarismo, enquanto o segundo necessita da participação/envolvimento de quem está sendo formado. Para isso, as universidades precisam repensar seus atuais modelos de formação e buscar uma nova cultura institucional de ruptura de um ensino na lógica tecnocrática.

Sobre a formação, não podemos esquecer que muitos coordenadores pedagógicos vêm de cursos de licenciatura em que há uma predominância do modelo autoritário, que não prepara profissionais para atuar com base no princípio da gestão democrática, com ênfase na dimensão pedagógica da prática educativa, mesmo os coordenadores pedagógicos egressos dos cursos de pedagogia. Quando não existe uma política pública ou institucional para a formação continuada destes profissionais, ela fica a cargo dos próprios coordenadores pedagógicos que buscam no mercado educacional cursos de aprofundamento e especialização que, em alguns casos, principalmente os oferecidos a baixo custo, enquadram-se dentro do orçamento destes profissionais, mas nem sempre contemplam especificidades da função.

Há a exigência de uma formação continuada no contexto atual, pois, como salienta Clementi (2012, p. 63): “Cada vez mais fica explicitada a necessidade de os profissionais se aprofundarem e estudarem para desenvolver um trabalho consciente e responsável”. Uma prerrogativa do profissional que assume a função de formador dos professores é de buscar um preparo mais apurado, no sentido de poder ofertar subsídios para que os professores possam

desenvolver um bom trabalho, não só por intermédio dos cursos como também da pesquisa. “Constata-se, no entanto, que a formação continuada deles está dependendo muito mais de uma mobilização pessoal do que um investimento por partes das escolas”.

Embora haja exceções, a regra é que a formação continuada dos coordenadores acontece por uma iniciativa pessoal. Portanto, consideramos a importante da mobilização dos órgãos em nível nacional, estadual e municipal, que têm como foco a formação de professores e ressaltamos iniciativas como o Curso de Coordenação Pedagógica ofertado no âmbito do Programa Nacional Escola de Gestores da Escola Pública. Outro exemplo da intervenção estatal é Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR, iniciativa do Ministério da Educação, para cumprimento das metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação, pela compreensão da complexidade do processo educativo na contemporaneidade. Dessa feita, o contexto atual requer que o governo, nas diferentes esferas, tome a iniciativa de criar políticas de formação continuada para os coordenadores, partindo do pressuposto da sua atuação como profissional que articula a relação entre os fenômenos ocorridos na realidade escolar e as demandas necessárias para superá-los, que exige um movimento de ação-reflexão-ação de forma continuada.

Os processos de formação destes profissionais da educação devem ser construídos coletivamente nos sistemas de ensino, em parceria com as instituições de Ensino Superior movidos pela necessidade de intervenção na prática educativa desenvolvida pelo CP. As instituições devem reconhecer o sujeito em formação como um profissional dinâmico e com um papel definido no contexto escolar, abrangendo a formação o saber, o saber fazer, o saber ser e o saber conviver (DELORS, 2012), para que este profissional possa empreender ações em conjunto com a coletividade escolar, com base no princípio democrático, promovendo uma formação crítico-reflexiva com base na prática, em busca da qualidade do ensino.

Como ressaltamos anteriormente, no contexto atual, cada profissional é responsável por seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional, cabendo a este o direcionamento, o discernimento e a decisão dos caminhos a percorrer. Não há atualmente a promoção de políticas ou a oferta de programas de formação continuada pelo Ministério da Educação no Brasil que se proponham ao desenvolvimento individual-coletivo de aperfeiçoamento pessoal-profissional do CP.

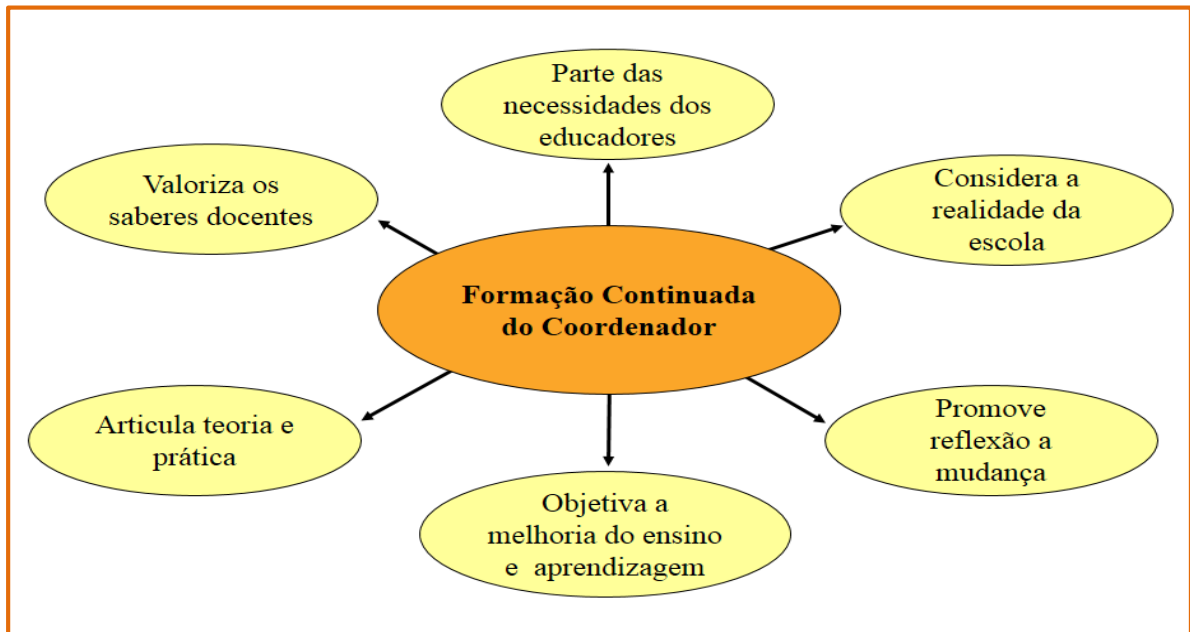
O fato é que, pelo valor atribuído ao coordenador, como um dos principais agentes capazes de materializar as ações que se destinam a melhorar a qualidade da educação, sua formação passa a ser considerada uma ação estratégica. Como uma das suas ações é formar continuamente os professores, o coordenador necessita construir outros conhecimentos diante

desse novo cenário. Assim, investir na formação desses profissionais é imprescindível, mas não é qualquer formação, é uma formação pautada na concepção que supere à lógica da racionalidade técnica, ou seja, uma proposta de formação em que os professores possam refletir e agir sobre e no seu trabalho. Domingues (2014, p. 37), ao tratar da formação para os especialistas que atuam na coordenação pedagógica, esclarece:

Nesse sentido, a formação do especialista “pedagogo” precisa ser alvo de reflexão dos gestores de políticas para o ensino superior e dos profissionais que trabalham com a formação em pedagogia, pois a atuação dos especialistas pedagogos exige conhecimento e ações especializadas frente às demandas escolares deste início do século XXI, principalmente da formação contínua do docente para a escola como atribuição específica do Coordenador Pedagógico.

Uma formação de coordenadores pedagógicos, cujo propósito seja contribuir para a melhoria da qualidade da educação, deve ser sólida, contínua, realizada por meio de processos coletivos, participativos e interdisciplinares que assegurem a unidade entre teoria e prática e a integração da concepção de educação continuada como direito dos profissionais da educação. Assim, a formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas por um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal, por isso, é tão importante investir no pessoal e no profissional, dando também um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1997).

Para tanto, sugerimos como aspectos constitutivos da formação continuada do coordenador:

**Figura 03** - Aspectos constitutivos da formação continuada do coordenador

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base em Domingues (2014) e Nóvoa (1997).

Conforme observamos na Fig. 03, a formação do coordenador é um processo que deve ser desenvolvido a partir das necessidades dos professores que considerem a dimensão pessoal e a valorização dos saberes docentes, que considerem a realidade escolar, articulem teoria e prática, promovendo reflexão das ações que objetivam a melhoria da aprendizagem dos alunos.

A formação continuada é vista, por este lado, como importante condição de mudança das práticas pedagógicas, entendidas a partir do processo de crescente autonomia do coordenador e da escola, que não recorre a profissionais externos à instituição e à reflexão do processo de fazer e refletir dos agentes educativos e, em particular, como formadores dos professores, com o propósito de concretizar o objetivo educativo da escola. Isso tudo significa que a mudança educacional está relacionada à formação do coordenador e à inovação de suas práticas pedagógicas, principalmente na execução do projeto político pedagógico da escola, além de estar também associada aos projetos educativos da escola e da comunidade na qual ela está inserida. A esse respeito, Nóvoa (1997, p. 28) refere que “hoje não basta mudar o profissional; é preciso mudar também os contextos em que ele intervém”.

Torna-se importante, portanto, destacar que a trajetória da escola tem sido, quase inteiramente, ordenada de fora para dentro, reduzindo-se o espaço de decisões sobre os seus objetivos, sua organização, suas práticas. Em contraposição, intensifica-se atualmente um movimento que procura colocar a escola como espaço de iniciativa e concretização de seus próprios projetos, exigindo, conseqüentemente, que suas práticas, guiadas pela reflexão, transformem-se em práticas mediadas pelo coletivo dos agentes educativos que nela atuam.

Afinal, se as transformações ocorridas na sociedade contemporânea ampliaram as exigências da educação escolar e do papel do coordenador, é necessário oferecer a ele condições de trabalho, formação sólida e contínua para que possa efetivamente desenvolver seu trabalho e construir novos conhecimentos que colaborem para a efetividade da prática docente. Assim, o CP, por meio da formação continuada, do acompanhamento e da reflexão sobre a prática de sala de aula, pode contribuir significativamente para melhorar a prática docente.

### **3.3 Contribuições da prática educativa do coordenador pedagógico na formação continuada de professores**

Considerando como atribuições da prática educativa do coordenador pedagógico (CP) a formação de professores, é necessário, como lembramos anteriormente, que a este profissional tenham sido oportunizados processos formativos continuados.

A prática educativa, na perspectiva Freire (2016), acontece com a preocupação sobre o que fazer, evidenciado nas relações cotidianas escolares, para isso o autor propõe olhar a escola como espaço de ensino e aprendizagem, onde debates de ideias, soluções e reflexões surjam da organização do povo, para o povo e com o povo, resultado da reflexão conjunta do fazer pela experiência própria, valorizando na experiência do educando e do professor aquilo que trazem consigo; mas para isso é preciso trabalhar com o propósito de chegar naquilo que a escola considera como bom e certo, capaz de contribuir do educador e do educando com sua formação na busca por uma prática educativa que seja capaz de trabalhar, como ressalta o autor, “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (p. 24).

No desenvolvimento da sua prática educativa, o CP precisa programar as ações que viabilizem a formação continuada do corpo docente. Contudo, deve conduzir os processos formativos respeitando as necessidades da prática docente e a própria dinâmica da escola, a fim de produzir impacto produtivo por responder às necessidades presentes no contexto escolar.

Assim, para o desenvolvimento profissional de uma prática educativa que atenda às necessidades dos professores, a principal frente de trabalho do CP é a formação continuada, a qual favorece a tomada de consciência dos professores, incentiva e estimula a superação de problemas, propicia condições para o desenvolvimento dos profissionais, tornando-os autores de suas próprias práticas (GARRIDO, 2000).

Estimular os professores para participarem da formação continuada é um dos desafios do CP na busca pela melhoria da prática docente. Essa ação torna o processo de ensino

significativo, pois ao incentivar a reflexão sobre os métodos de ensino, a experiência prática adquirida ao longo de sua carreira profissional, o professor estará apto a lidar com a mudança do contexto e com os diferentes públicos que adentram o espaço escolar, pois a todo momento, constatamos indícios de mudança nos diferentes campos do conhecimento, nas organizações sociais e nas diferentes culturas e sociedades.

Garrido (2000) ressalta que o trabalho do professor coordenador é essencialmente a formação continuada em serviço, ao promover a reflexão dos professores sobre suas práticas docentes, está favorecendo a tomada de consciência deles. A autora destaca a importância de um espaço coletivo e formador para o CP, no qual ele possa refletir sobre sua prática, trocar experiências e crescer profissionalmente.

Segundo Nóvoa (1997), a formação em serviço é uma concepção de formação continuada que faz das práticas profissionais dos professores contextos de “requalificação do coletivo de trabalho” (p. 32). A formação continuada cria condições geradoras de competências e inovações para intervenções propositivas nas situações que vão ocorrendo no contexto escolar.

Dessa forma, na formação em serviço, o coordenador age como um parceiro do professor, contribuindo para a transformação da prática docente. Segundo Vasconcellos (2009), sua práxis é composta das dimensões: reflexiva, ao auxiliar a compreensão dos processos de aprendizagem; organizativa, ao articular o trabalho dos diversos atores escolares; conectiva, ao possibilitar inter-relação entre os professores, gestores, funcionários, pais e alunos; interventiva, ao modificar algumas práticas arraigadas que não traduzem mais o ideal de escola; e, por fim, avaliativa, ao estabelecer a necessidade de repensar o processo educativo em busca de melhorias.

Ao repensar e provocar mudanças, o CP impulsiona ao movimento o que está acomodado, gerando alguns conflitos, ansiedades, preocupações e, até mesmo, o medo de encarar o novo. Mas essas são atitudes diferenciadas, que podem melhorar a qualidade de trabalho e o atendimento aos alunos e é algo que deve ser discutido. A sua forma de acompanhar o trabalho do corpo docente, torna-o responsável por fazer a ligação entre os envolvidos no campo da educação, possibilitando grande ganho para todas as partes.

Para Nóvoa (2009, p. 31), “Os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões colectivas e colaborativas, do trabalho em equipe, da intervenção conjunta nos projectos educativos de escola”. Concordando com esta afirmação, compreendemos que o trabalho pedagógico deve (ou deveria) ser desenvolvido em coletivo,

para que os envolvidos possam assumir a responsabilidade pelo destino dos seus alunos e da sua escola.

É por esse motivo que Placco (2002) afirma ser a presença do CP na escola importante para desenvolver ações de parceria, articulação, formação, informação, apoio e orientação. Quando encaminhado dessa forma, promove a participação, o envolvimento e a atenção ao processo educativo, levando em consideração as necessidades dos professores, alunos e escola, priorizando um trabalho educacional de qualidade.

Portanto, para que o trabalho pedagógico aconteça com eficácia e eficiência, é necessário que haja parceria entre seus profissionais, é, pois, no espaço da formação continuada que a “a reflexão e os questionamentos do professor quanto à sua prática pedagógica encontram e se confrontam com os questionamentos e fundamentos teóricos evocados pelo coordenador pedagógico [...], num movimento em que ambos se formam e se transformam” (PLACCO, 2002, p. 95).

O desenvolvimento profissional e pessoal do professor, defendido por Nóvoa (1995), exige uma prática de aprendizagem cotidiana e contínua, cujas trocas de experiências com outros pares consolidarão espaços de uma formação mútua. Portanto, essa formação resgata a necessidade de interação e integração entre os professores. Assim, exige uma ação coletiva que permita a discussão e a reconstrução de conhecimentos a partir de pontos de vista diferenciados, de modo que do confronto de ideias surjam novas competências que favoreçam a reconstrução dos conhecimentos e das possibilidades para o contexto educacional e social. Assim, “a formação de professores ganharia muito se se organizasse, preferentemente, em torno de situações concretas, de insucesso escolar, de problemas escolares ou de programas de ação educativa” (NÓVOA, 2009, p. 34).

O CP, consciente de sua prática e fundamentado nas teorias que embasam suas ações, parte das situações concretas para, em conjunto com os professores, buscar soluções para a prática. A cada nova interação com objetos do conhecimento, a cada possibilidade de diferentes interpretações, um novo ângulo se abre, significados se alteram, novas relações se estabelecem e possibilidades de compreensão da realidade são oportunizadas.

O CP, de acordo com Placco, deve ressaltar a “presença da sincronidade no professor e as possibilidades de, por meio do trabalho formativo do coordenador, auxiliar o professor a tomar consciência das dimensões envolvidas em sua prática [...]” (2002, p. 99). As dimensões, segundo a autora, são políticas, humano-interacionais e técnicas e desencadearão um trabalho em consonância com o projeto político pedagógico, a partir do momento em que os professores tomarem consciência, sem perder de vista a intencionalidade de sua ação.

Nóvoa (1997) aponta que, além dos professores, a mudança educacional também depende da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula. Para tanto, é necessário investimento educativo nos projetos escolares. O autor diz ainda que o desafio da formação de professores

[...] consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam actividades distintas. A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projectos profissionais e organizacionais. (NÓVOA, 1997, p. 29).

Pensar um ambiente de trabalho mais rico, crítico e menos produtivista, deixando os “ranços” de uma educação tradicional para trás, faz direção e coordenação buscarem incessantemente alternativas que demonstrem a importância de cada um no papel que exerce na educação e de ações conjuntas em consonância com a proposta educativa da escola. De acordo com Placco e Silva (2015, p. 31), momentos assim “[...] favorece[m] uma postura crítica diante das múltiplas interpretações e ações que têm sido desenvolvidas [...]”. Dessa maneira, os agentes envolvidos internalizam uma postura crítico-reflexiva, visualizando e acreditando no trabalho pedagógico que realizam.

Além de trabalhar em equipe, o CP necessita ter parcerias, diálogo e comunicação dentro da escola, porém, são essenciais a participação e a colaboração de todos. Para Vasconcellos (2009, p. 100), “o diálogo deve ser franco, chegando a discutir abertamente” sobre seu trabalho escolar. Ele precisa também aceitar novas opiniões e avaliar sua prática e seu contexto. Assim, dada a relevância do trabalho do professor para a melhoria da prática docente, faz-se necessário o aprimoramento do processo de formação, o que requer investimentos na formação do CP e condições de trabalho, para que ele, juntamente com os professores possam desenvolver com êxito o trabalho educativo.

As reformas educacionais e as mudanças ocorridas na formação de professores nos últimos anos são uma resposta às novas demandas por educação advindas da organização do mercado de trabalho, da cultura, das novas tecnologias da informação e da comunicação e das relações sociais. A essas transformações acrescentam-se a ampliação do acesso à escola e a consequente diversificação de culturas, cenário que vem se reconfigurando pelo surgimento de novos sujeitos escolares, exigindo cada vez mais respostas da educação escolar, seja no âmbito da formação de cidadãos capazes de conviver harmonicamente consigo mesmo, com seus



semelhantes e com o meio em que vivem, seja no âmbito da formação de profissionais para atender às demandas do contexto educacional.

Nesse cenário de mudanças e de transformações sociais, econômicas e políticas, a principal frente de trabalho do CP é a formação continuada e o apoio pedagógico aos professores. Por meio da formação, do acompanhamento e da reflexão sobre a prática docente, garante a coerência da abordagem de cada docente com o projeto pedagógico da instituição e atua no sentido de pesquisar e integrar as ações educacionais aos projetos culturais da comunidade, de modo a aproximar o contexto extraescolar dos quais os alunos participam.

O CP exerce um importante papel no espaço escolar atuando como articulador, mediador e contribuinte do sucesso do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores. Desta forma, é notória a relevância de sua função e a necessidade de que este profissional tenha clareza sobre a importância das suas atribuições. Para Orsolon (2012), o coordenador quando planeja suas ações, atribui sentido a seu trabalho (dimensão ética) e destina-lhe uma finalidade (dimensão política) e nesse processo de planejamento explicita seus valores e organiza saberes para realizar suas intenções relacionadas às políticas educacionais.

Placco e Almeida (2012) categorizam a ação do coordenador em três dimensões: articuladora, formadora e transformadora: ser um articulador implica estruturar um espaço colaborativo, pautado em relações interpessoais éticas, promovendo espaços de diálogo e reflexão da prática pedagógica. Como agentes de transformador da prática pedagógica, o CP precisa estar aberto à transformação contínua, reconhecendo a sua própria necessidade de formação. Transformação aqui entendida como atitude de abertura para a mudança, para novas aprendizagens. Portanto, para ser um agente transformador, o coordenador deve ter, em primeira instância, disposição pessoal para colaborar com a constituição de um ambiente escolar favorável às mudanças. Para Orsolon, “O coordenador pode ser um agente de mudança da prática dos professores permeado por articulações externas que realiza entre estes [...]”. (2012, p. 20).

Mudar práticas significa reconhecer limites e deficiências no próprio trabalho, significa lançar olhares questionadores e de estranhamento para práticas que nos são tão familiares que pareçam verdadeiras, evidentes ou impossíveis de ser modificadas. Para Garrido (2000), mudar práticas implica o enfrentamento inevitável e delicado de conflitos entre os participantes (professores, alunos, pais e a hierarquia do sistema escolar), originados de visões de mundo, valores, expectativas e interesses diferentes. Mudar práticas pedagógicas significa empreender mudanças em toda a cultura organizacional.

A responsabilidade formadora do CP está pautada na formação contínua dos professores, e, quando relevante e possível, dos demais profissionais da instituição, devendo estar aberta aos saberes adquiridos no cotidiano, que precisam ser refletidos e incorporados na prática pedagógica. Por isso, cada momento da formação abre possibilidades para outros espaços formativos num caráter de recomeço, renovação e inovação da realidade pessoal e profissional, ancorando então a prática mediadora da produção do conhecimento ancorada na experiência de vida do coordenador e em sua identidade.

O fazer cede lugar ao saber reflexivo, entendido como percurso que ocorre na indissociabilidade entre teoria e prática, condição fundamental da construção de novos conhecimentos e de novas práticas: reflexiva, inovadora, autônoma e transformadora. Essas práticas passam a se impor como condição construtiva da vida e da profissão de coordenador. Concordando com Nóvoa (1991, p. 25), é válido afirmar que a tendência é a formação continuada adotar como referência as dimensões coletivas das práticas, contribuindo para a “emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção de seus saberes e de seus valores”. Tal tendência aliará a visão do coordenador como intelectual a característica prática da profissão, dando origem ao binômio que define o professor/coordenador como prático reflexivo.

Sobre a formação continuada, Imbernón (2010) orienta que seja planejada e desenvolvida a partir do contexto escolar, da realidade onde a escola está inserida, realizada a partir de princípios coletivos, pautados no diálogo, no debate, no consenso, num clima afetivo que favoreça o trabalho colaborativo. Em acréscimo, pontua que a mudança no futuro da formação continuada deve estar na condição de que os professores assumam ser sujeitos da formação, compartilhando seus significados, conscientes de que todos somos sujeitos quando nos diferenciamos trabalhando juntos, desenvolvendo uma identidade profissional. Neste sentido, o coordenador que atua na escola consegue perceber as necessidades em sua formação pelos desafios que são impostos no dia a dia da escola.

Nessa perspectiva, o coordenador assume papel de destaque, mediado pelas experiências profissionais e por uma formação que favoreça a construção de um saber-fazer na coordenação pedagógica, na organização de um trabalho pautado na reflexão crítica e no protagonismo da equipe escolar na elaboração de um projeto pedagógico local, que estabeleça bases para o desenvolvimento de crianças, adultos e educadores por meio de um educação qualificada e não apenas a implementação de programas externos à escola. (DOMINGUES, 2014, p. 60)

Assume, portanto, como enfatiza Domigues (2014), um lugar de destaque, articula a formação dos professores encadeada ao trabalho pedagógico, visando a transformação do espaço escolar. Não há fórmulas prontas a ser reproduzidas, mas cada realidade deve ser refletida para subsidiar a busca de solução. Assim, é preciso criar soluções adequadas a cada realidade. Esta busca de soluções produz alterações nas práticas pedagógicas necessárias a cada contexto, portanto, não se resume a uma tarefa técnica de adoção de novos modelos para substituir programas, métodos de ensino e formas de avaliação costumeiras.

A formação continuada proposta pelo coordenador precisa envolver a relação com os saberes, tanto na reelaboração dos anteriormente construídos pelos professores, quanto na produção de novos saberes com novas propostas teóricas e práticas a respeito dos problemas vivenciados no trabalho cotidiano, levando os professores, fundamentados teoricamente, a formular novas propostas de intervenção.

A formação continuada é, antes de tudo, uma releitura das experiências que ocorrem na escola, significando uma atenção prioritária às práticas dos professores, ressaltando que, neste espaço de formação continuada, o coordenador deve abranger todas as dimensões da prática, concebendo essa formação como uma intervenção educativa solidária aos desafios de mudanças das escolas e dos professores (NÓVOA, 1997).

Cabe, então, reafirmar que formação continuada, com base na prática, como condição de mudanças exigidas, é atividade articulada e integrada ao cotidiano escolar. Nesse caso, é importante buscar coerência entre as concepções que as desenham e as ações que as revelam e desvelam, com o objetivo de facilitar a atuação do coordenador nas demandas da sua esfera de atuação.



**SEÇÃO IV**  
**DESCREVENDO O CAMINHO DO ESTUDO**

## 4 DESCREVENDO O CAMINHO DO ESTUDO

*Ensinar e aprender só ocorrem significativamente quando decorrem de uma postura investigativa de trabalho. A construção do conhecimento se dá através da prática de pesquisa. (SEVERINO; PIMENTA, 2008).*

Nesta seção descrevemos o caminho metodológico percorrido para a realização dos estudos com base no objeto de pesquisa: a relação formação continuada e prática educativa do CP no contexto escolar. Com esta intencionalidade, definimos o tipo de abordagem da pesquisa, o lócus da investigação, os participantes, instrumentos e técnicas usadas para a coleta de dados e a sua organização e análise.

A abordagem qualitativa, conforme Godoy (1995), tem características básicas, tais como: o estudo empírico realizado no seu ambiente natural, pois os fatos sociais têm que ser observados, analisados e inseridos no contexto ao qual pertencem, por meio do contato direto do pesquisador, que desempenha um papel fundamental na observação, seleção, consolidação e análise dos dados gerados, sendo, os diferentes tipos de dados existentes na realidade, considerados importantes para a compreensão do fenômeno social em estudo.

No âmbito da pesquisa qualitativa, a subjetividade não é considerada como obstáculo à construção de conhecimentos científicos, nesse tipo de abordagem, considera-se a subjetividade parte integrante da singularidade do fenômeno social (MINAYO, 2000).

Ainda, em relação à investigação em educação, André (2000) salienta que, numa abordagem qualitativa, a teoria vai sendo construída e reconstruída no próprio processo de pesquisa, o mesmo se dando com as opções metodológicas, que vão sendo gradualmente explicadas e redefinidas. A análise ocorre paralelamente à observação, na medida em que o pesquisador seleciona aspectos que devem ser explorados e decide quais os que devem ser abandonados. Diferente das categorias teóricas que são identificadas a partir do objeto de estudo, as categorias empíricas emergem dos dados da pesquisa para desvelar o objeto de estudo, a relação formação continuada e prática educativa do coordenador pedagógico no contexto escolar.

Creswel (2014) chama atenção para o fato de que, na perspectiva qualitativa, o ambiente natural é a fonte direta de dados e o pesquisador, o principal instrumento, sendo que os dados coletados no campo, onde os participantes vivenciam a questão ou problema em estudo, são predominantemente descritivos. Além disso, o autor destaca que a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto, ou seja, o interesse do pesquisador ao estudar um

determinado problema é verificar "como" ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas. Assim, “[...] os pesquisadores qualitativos reúnem informações de perto, falando diretamente com pessoas e vendo como elas se comportam e agem dentro do seu contexto”. (CRESWEL, 2014, p. 50).

Richardson (2012) acrescenta que a pesquisa qualitativa é especialmente válida em situações em que se evidencia a importância de compreender aspectos psicológicos cujos dados não podem ser coletados de modo completo por outros métodos, devido à complexidade que encerram (por exemplo, a compreensão de atitudes, motivações, expectativas e valores).

Com base nos argumentos dos teóricos Creswel (2014) e Minayo (2000), a pesquisa qualitativa interpreta a realidade, é socialmente construída, por esse motivo, recorreremos a esta abordagem que se mostrou a mais apropriada a fim de elucidar a questão-problema anunciada acerca do objeto de estudo da pesquisa: a relação formação continuada e prática educativa do CP no contexto escolar.

#### **4.1 A pesquisa e sua caracterização**

Tendo como referência a abordagem qualitativa, tomamos como base a pesquisa narrativa, que se apresentou como uma possibilidade de aproximação da realidade por meio das narrativas dos coordenadores pedagógicos, obtendo dados a respeito do problema para o qual buscávamos resposta ou explicações.

Assim, a proposta metodológica desta investigação se inseriu no âmbito da pesquisa qualitativa, com abordagem narrativa. Segundo os pesquisadores Clandinin e Connelly (2015, p.20), a pesquisa narrativa é “uma forma de entender a experiência” em um processo de colaboração entre pesquisador e pesquisado. A pesquisa narrativa mais comum pode ser descrita como uma metodologia que consiste na coleta de histórias sobre determinado tema em que o investigador encontra informações para entender determinado fenômeno a partir das narrativas dos próprios sujeitos.

Para Creswell (2014), a narrativa é uma experiência pessoal ou coletiva entendida como um texto falado ou escrito que dá conta de eventos ou ações, relatando suas experiências e ordenando cronologicamente o significado destas. Assim, a narrativa deixa de ser vista como um mero recontar de eventos, para ser entendida como algo que entrou na biografia do falante e que é avaliado emocional e socialmente, transformando-se em experiência.

Segundo Sanchez, García e Villajos (2016), em seu texto *La investigación biográfico narrativa em educación*, o método biográfico proporciona maior controle sobre as informações,

não só de narrar fatos de vida do sujeito biografado, mas também por complementar-se com as declarações das pessoas que constituem o entorno social imediato dos sujeitos, proporcionando novas informações que servem para uma melhor compreensão do problema investigado. Em reforço a esta explicação as autoras em tela informam que a investigação biográfico-narrativa inclui quatro elementos:

- 1- Um narrador que nos conta suas experiências de vida;
- 2- Um intérprete, o investigador, que colabora e lê os relatos para elaborar um informe;
- 3- Textos, que o narrador coleta e o relatório de investigação
- 4- Leitores.

Assim considerando, trabalhar com esse método requer como passo inicial a decisão do investigador pela elucidação de um tema que pretende estudar biograficamente, o que implica adotar instrumentos de produção e registro de informações. Na sequência com o contributo de um marco teórico realiza a análise das informações e reflexões que extrai do material produzido. O último passo é a escrita do texto para posterior publicação.

As histórias são coletadas por meio de vários instrumentos ou técnicas de coleta de dados, tais como: diários, gravação de narrativas orais, narrativas escritas e notas de campo. Com o objetivo de desvelar o objeto de estudo: a relação formação continuada e prática educativa do CP no contexto escolar, a pesquisa realizada, de abordagem qualitativa, se apropriou das narrativas, para o alcance dos objetivos, o que oportunizou a nossa aproximação com a realidade investigada e a produção de conhecimentos.

#### **4.2 O cenário e os sujeitos da pesquisa**

O campo de pesquisa foram escolas de Ensino Fundamental, pertencentes à Rede Pública de Educação do Município de Castelo do Piauí. O nome Castelo tem origem na existência, no município, às margens do Rio Poti e da Rodovia PI-115, de uma pedra em forma de castelo.

Localizado na região centro-norte do Estado, estima-se que o município de Castelo do Piauí tenha atualmente uma população de aproximadamente 22.000 habitantes (IBGE/2010), em decorrência da incorporação de habitantes domiciliado em áreas que antes eram de litígio. A pecuária e a agricultura têm sua importância para superação das situações de vulnerabilidade à pobreza pelo fomento de políticas públicas de fortalecimento das famílias no agronegócio (PME, 2014).

Dessa forma, a escolha pela cidade de Castelo do Piauí, como lócus privilegiado da pesquisa, justifica-se pelo fato de a pesquisadora residir neste município, ter desenvolvido vários trabalhos como formadora, além de ter participado como coordenadora de programas de formação, acompanhando processos de formação continuada em serviço por parte das equipes gestoras. A escolha também foi motivada pelo fato desse município ter reorganizado a sua política educacional a partir do ano de 2006, implementando ações de lotação de coordenadores pedagógicos nas escolas municipais. Paralelo a isso, também vem implementando, ao longo dos últimos anos, ações formativas para estes profissionais.

Para melhor compreensão do objeto de estudo e principalmente dos espaços em que atuam ou atuaram como coordenadores pedagógicos, apresentamos algumas características da organização da política educacional do referido município. Trata-se de uma Rede Educacional fortemente influenciada pela metodologia de trabalho proposta pelos programas educacionais do Instituto Ayrton Senna (Acelera Brasil, Se Liga, Circuito Campeão e Gestão Nota 10), cujos eixos estruturadores são: acesso à escola, compromisso com o calendário escolar, formação continuada de professores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares, apoio sistemático ao ciclo da alfabetização, trabalho intersetorial e em rede, participação das famílias e incentivo à formação de alunos leitores, entre outros.

O primeiro eixo da política educacional é o acesso de todas as crianças e adolescentes à escola, pois os gestores públicos consideram que este é o primeiro passo para a garantia da aprendizagem. Para assegurar o acesso, a Secretaria Municipal de Educação realiza anualmente levantamento o da demanda reprimida por meio da ação de educadores, líderes locais e agentes comunitários de saúde. Além disso, promove ampla campanha de matrícula nos meios de comunicação e realiza mutirões itinerantes no campo e na cidade. O resultado da busca ativa de educandos para matrícula nas escolas pode ser evidenciado por meio de dados da Campanha do UNICEF Fora da Escola Não Pode, cujo resultado aponta que 95% das crianças e jovens com faixa etária entre 4 e 17 anos estão matriculados e frequentando escolas. Na faixa etária de 4 a 14 anos os índices alcançam em média 98%, segundo dados do UNICEF.

O segundo eixo da política educacional é o compromisso efetivo com o tempo mínimo estabelecido pela legislação (200 dias e 800 horas). No mês de janeiro de cada ano, a Secretaria Municipal de Educação elabora o calendário para todas as escolas municipais. A proposta é comum, mas os gestores têm autonomia para fazer mudanças desde que não comprometam a carga horária e não sejam feitas alterações no dia de formação que é comum para todas as escolas e educadores. Após a sua elaboração, os técnicos da Secretaria de Educação fazem a apresentação do documento para as equipes gestoras que promovem uma reunião coletiva com



os professores e o conselho escolar para alterações e aprovação. Depois de todas as considerações, o calendário é regulamentado, oficializado e monitorado diariamente pela equipe escolar, por meio de cartazes de acompanhamento afixados em sala de aula, cujos dados são inseridos mensalmente no Sistema Instituto Ayrton Senna de Informações, on-line (SIASI).

O acompanhamento sistemático dos dias letivos previstos e dados é o ponto de partida para as intervenções imediatas como visitas às famílias de alunos faltosos ou que não fazem as tarefas de casa, reuniões pedagógicas, encaminhamentos para serviços de saúde e assistência social, reposição de aulas, entre outras.

Após a consolidação e registro dos dados (frequência de alunos e professores, número de tarefas de casa não realizadas, reuniões pedagógicas e alfabetização do 1º ao 3º ano), realizam-se reuniões mensais com diretores, coordenadores pedagógicos e professores para análise e planejamento de intervenções. Esse monitoramento contínuo promove o aprimoramento do olhar, o foco na aprendizagem e mudanças, seja na concepção dos educadores, seja nas condições de trabalho. Nesse panorama, os coordenadores pedagógicos são solicitados a fazer o acompanhamento da prática pedagógica dos professores, a realizar a formação em serviço e a planejar com a comunidade escolar as intervenções.

O terceiro eixo da política educacional é a formação contínua de educadores, planejada no início do ano letivo e com carga horária de 80 horas, definida no calendário escolar. As pautas dos encontros são deliberadas de acordo com as necessidades identificadas no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, a Secretaria de Educação possui um programa de formação contínua em serviço que contempla oito encontros para coordenadores pedagógicos e gestores escolares. O objetivo é fortalecer a ação das equipes para que se sintam capazes de apoiar o trabalho dos professores.

A dinamização de um plano de formação contemplando a todos os educadores, mobilizou a Secretaria Municipal de Educação a disponibilizar para os professores um terço da carga horária para realização do planejamento e participação na formação contínua. Os HTPs (Horários de Trabalho Pedagógico) são organizados por dias da semana. Segunda – feira (horário pedagógico do 1º ano), Terça-feira (horário pedagógico do 2º ano) Quarta-feira (horário pedagógico do 3º ano) e assim por diante. Dessa forma, as equipes conseguem fazer os encontros de formação durante a semana. Os professores das escolas do campo participam da formação continuada mensal programada no calendário escolar.

Para melhor assistir os professores em suas necessidades formativas e de orientação para o trabalho pedagógico, a Secretaria Municipal de Educação organizou uma estrutura de trabalho com um coordenador e um gestor escolar para todas as escolas com mais de 50 alunos. Além

das demandas já citadas, o CP visita semanalmente as turmas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. As escolas com menos de 50 alunos (Escolas do Campo) têm um CP e um supervisor itinerantes que realizam com visitas quinzenais às turmas.

O quarto eixo da política de educação em Castelo do Piauí é a alfabetização das crianças, planejada de forma sistemática e com prioridade nos processos de acompanhamento e formação de professores. A formação continuada, realizada pelos coordenadores pedagógicos, contempla discussões teóricas e práticas, planejadas a partir do diagnóstico que aponta o nível de alfabetização dos alunos, e orientações para que os professores possam acompanhá-los e apoiá-los no processo de aprendizagem. Os processos formativos foram incrementados pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, um compromisso formal assumido pelos Governos Federal, Distrito Federal, Estados e Municípios com vistas à alfabetização de todas as crianças até os 8 anos de idade, cujas ações vêm sendo desenvolvidas desde 2013.

O quinto eixo da política educacional diz respeito à participação das famílias. Os pais são incentivados a participar ativamente no processo de garantia dos direitos. Com o objetivo de apoiar as famílias, a Secretaria Municipal de Educação desenvolve o Projeto A Família Aprendendo Junto, que realiza ações articuladas com a Secretaria de Saúde, de Assistência Social, Conselhos e Ministério Público, orientando-as em suas necessidades e, ao mesmo tempo, incentivando-as a participar diretamente da vida escolar das crianças. O trabalho educativo é realizado no campo e na cidade em três momentos de formação e conscientização, sendo um em cada trimestre. Os temas são abordados a partir da identificação das necessidades, priorizando aspectos relativos ao acompanhamento integral das crianças, aos direitos, e à saúde. Tanto os gestores escolares quanto os coordenadores pedagógicos são responsáveis pela realização dos encontros educativos com as famílias.

O último eixo da política educacional, destacado neste trabalho, é a valorização da leitura que tem como objetivo a formação de alunos leitores. A leitura é valorizada por todos da comunidade escolar e é realizada em sala de aula num clima favorável que possibilita escolhas, manuseios, provoca o encantamento e o prazer, favorece a emissão de opiniões e a troca de ideias entre os leitores. Além de cantinhos de leitura em todas as turmas do 1º ao 5º ano e salas de leitura nas escolas do 6º ao 9º, o município desenvolve dois projetos de incentivo à leitura: O Projeto Campeões de leitura e o Projeto Leitura por toda parte, além de Chás Literários. No município todas as crianças leem em média 40 livros por ano.

Não é nosso objetivo neste trabalho discutir a efetividade e ou a qualidade dos programas educacionais do IAS, contudo, verificamos que esta Organização Não Governamental contribuiu com processos formativos e metodologias que delinearam a prática

dos coordenadores pedagógicos e também a melhoria dos dados de rendimento escolar, conforme Tabela 01: Evolução dos Dados de Rendimento Escolar:

**Tabela 01 - Dados da evolução do município**

Dados	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
<b>Aprovação</b>	69%	92%	87%	90%	92%	93,6%	93%	95%	95%	95%
<b>Reprovação</b>	23,0%	6%	12%	9,2%	7,6%	6,2%	6,9%	5%	5%	5%
<b>Abandono</b>	8,0%	2%	1,8%	2,0%	1,0%	0,3%	0,6%	0%	0%	0%

Fonte: Relatório Municipal de Educação – Castelo do Piauí – 2015.

Os avanços também podem ser evidenciados por meio do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), que contabiliza os pontos obtidos no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e na Prova Brasil. Em cinco etapas, o Município de Castelo do Piauí obteve resultados evolutivos, conforme Tabela 02: Evolução da nota do IDEB:

**Tabela 02 - Evolução do Índice de Desenvolvimento da Educação – IDEB**

IDEB	2005	2007	2009	2011	2013	2015
<b>ANOS INICIAIS</b>	2,9	4,1	5,0	4,9	5,5	6,0
<b>ANOS FINAIS</b>	3,9	4,7	4,5	5,0	4,8	5,0

Fonte: Relatório Municipal de Educação – Castelo do Piauí – 2015

Neste município, segundo dados do Inep 2015, o IDEB da rede municipal, nos anos iniciais, alcançou a meta (6,0) o que mostra uma evolução em termos dados, passando de 4,9 em 2011 para 5,5 em 2013, fazendo o município atingir a meta traçada para 2021. Segundo dados do Plano Municipal de Educação – PME, o município de Castelo do Piauí tem o desafio de buscar garantir mais alunos aprendendo e com fluxo escolar adequado.

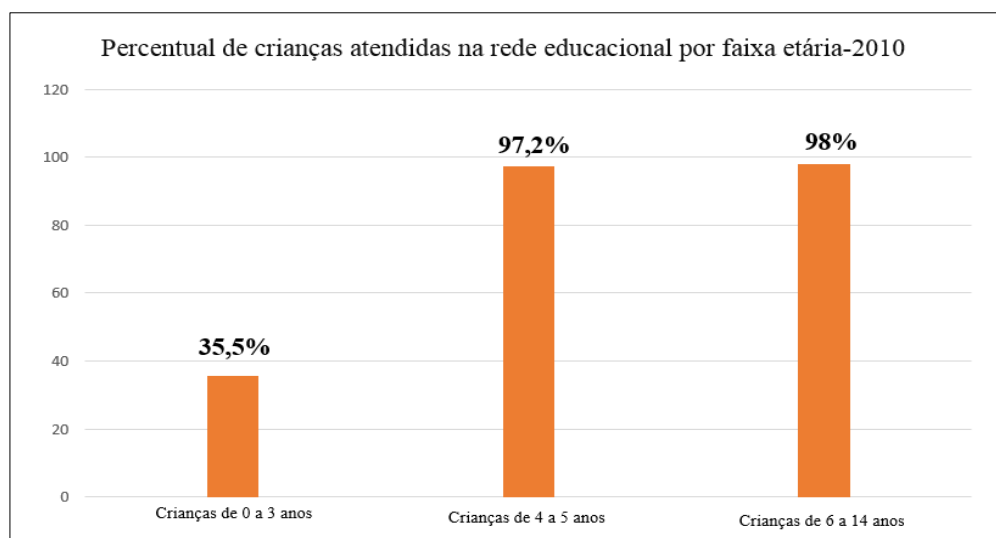
A Secretaria Municipal de Educação de Castelo do Piauí (SEMED) conta com técnicos qualificados, contudo, ainda necessita de um maior número de funcionários com qualificação necessária para atuação nos cargos, pois a maioria dos técnicos ocupam mais de uma função. O Conselho Municipal de Educação (CME) do referido município, criado pela Lei nº 1043/2006, é atuante e participativo e busca alternativas e soluções para os problemas da

educação castelense. As reuniões do conselho acontecem de acordo com a demanda, portanto o número de reuniões varia em função das demandas que surgem no município.

No que se refere às dinâmicas e à organização das atividades escolares, a SEMED planeja o calendário, define o plano de ação com os objetivos, metas e estratégias a ser alcançados com o apoio das equipes gestoras das escolas do município, pois tudo é acordado com a comunidade escolar. É importante salientar que as escolas têm autonomia para decidir sobre o planejamento pedagógico, metodologias a ser utilizadas no processo educativo e a aquisição de equipamentos e materiais, considerando que cada escola é uma instituição com necessidades particulares e diversas.

Os gestor e coordenadores são escolhidos através de indicação ou nomeação, e tem a oportunidade de participar de programas e ações direcionadas à formação de gestores escolares, capacitação em parceria com programas de apoio aos gestores, como, por exemplo, a parceria com Instituto Ayrton Senna desde 2006, que objetiva a melhoria das práticas gestoras e, como consequência, a qualidade da educação. Em 2014, os coordenadores que atuaram nas escolas do município tiveram a oportunidade de participar de processos de formação continuada para atuação na função de CP, por meio do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, como descrevemos anteriormente, em parceria com a Universidade Federal do Piauí, que teve sua última turma neste ano.

Conforme dados do último Censo Demográfico, a população do município era 18.336 habitantes, no município, em agosto de 2010, e a taxa de analfabetismo das pessoas de 10 anos ou mais era de 25,1%, sendo que, na área urbana a taxa era de 21,0% e na zona rural de 32,3%. Entre adolescentes de 10 a 14 anos, a taxa de analfabetismo era de 3,7%. No que concerne à taxa de atendimento da rede educacional do município, os dados do Censo foram calculados por faixa etária, conforme no gráfico abaixo:

**Figura 04** - Percentual de crianças atendidas por faixa etária

Fonte: Dados do Plano Municipal de Educação- PME Castelo do Piauí (2014).

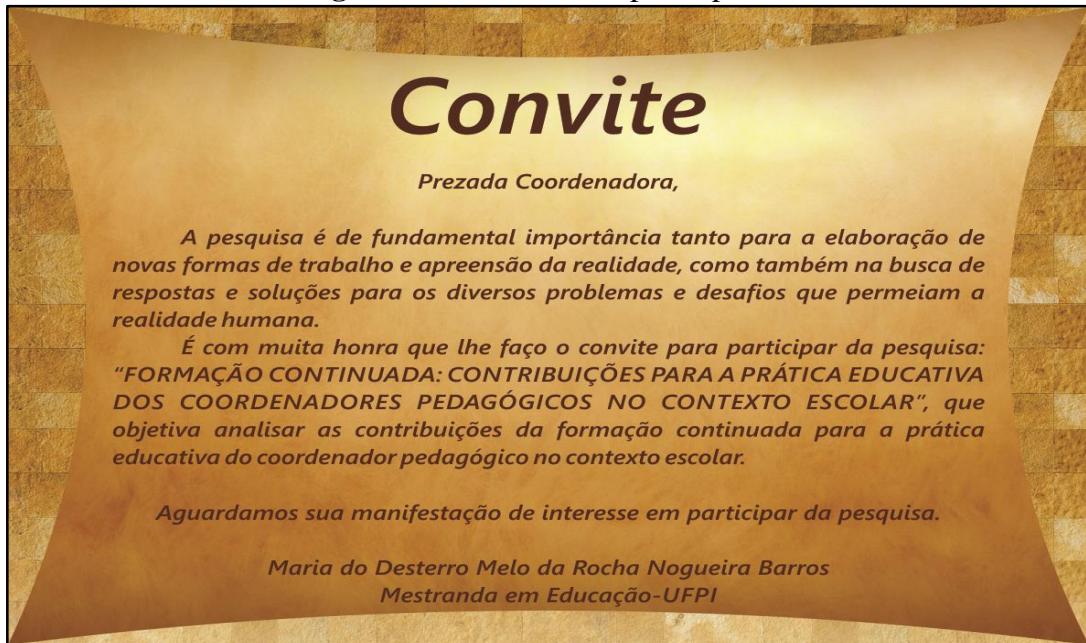
Apesar da política educacional de Castelo do Piauí ser uma referência para outros municípios, com resultados de aprendizagem aferidos por avaliações externas, ainda existem muitos problemas que precisam ser superados. Alguns deles são de ordem estrutural e demandam a mobilização e formação efetiva de outras instituições educativas, como a família. Outro problema diz respeito ao atual modelo estrutural e curricular delineado para os anos finais do ensino fundamental. Trata-se de uma proposta fragmentada que não dialoga com os interesses e necessidades dos sujeitos. Nesta etapa da educação básica, existem dificuldades de formação e orientação dos professores que, atuando cada um em sua disciplina, não desenvolvem um trabalho interdisciplinar, coletivo e contextualizado.

Constatamos que é necessário investir em políticas que partam das reais necessidades e interesses desses sujeitos (alunos e professores), propostas que contemplem ações que ajudem os docentes na reestruturação do currículo, abarcando os diferentes tempos e espaços de formação dos alunos, os usos de diferentes tecnologias e linguagens. A implementação dessas ações passa necessariamente por processos de formação continuada específicos para coordenadores pedagógicos.

A escolha dos interlocutores se deu após o prévio levantamento do quadro de coordenadores pedagógicos, lotados nas escolas municipais de Castelo do Piauí, junto à SEMED. Foram listados os coordenadores pedagógicos que atuam no ensino fundamental, na função há cinco anos ou mais, com formação inicial em pedagogia ou formação continuada (curso de especialização) em coordenação pedagógica, portanto, habilitados legalmente para o exercício da função, do quadro efetivo do sistema municipal de ensino.

Por meio de resposta ao convite formal, apresentado a seguir, os coordenadores manifestaram o interesse de participar da pesquisa.

**Figura 05 - Convite aos participantes**



Fonte: Arquivos da pesquisadora (2016)

A participação neste estudo foi voluntária e os coordenadores tiveram plena e total liberdade para desistir do estudo a qualquer momento, sem que isso acarretasse qualquer prejuízo. Como parte do protocolo para a realização da pesquisa, solicitamos a autorização institucional, cadastramos o projeto no Conselho de Ética, sob o nº CAAE 63483316.4.0000.5214, Parecer nº 1.890.966 e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE para a autorização dos participantes, antes da coleta de dados da pesquisa, como parte dos procedimentos desta pesquisa.

Participaram como interlocutores da pesquisa 06 (seis) coordenadores pedagógicos que atuam no ensino fundamental, que receberam nomes de pedras para a preservação da sua identidade. Estes aspectos nos nortearam a denomina-los em homenagem à cidade de Castelo do Piauí, a qual recebeu este nome por ter em seu território um imenso Castelo de Pedra, e também por ser produtor de rochas ornamentais, principalmente ardósia e quartzito.

Para que cada participante pudesse escolher seu cognome selecionamos nomes de várias pedras, o dobro do número de participantes da pesquisa, no total 12 (doze), de posse de todos os nomes solicitamos que cada um fizesse sua escolha pela as características das pedras em sintonia com as mesmas que estes consideravam ter. E assim o fizeram, para nós facilitou e

tornou mais dinâmica a escolha, pois conseguia lembrar claramente a pedra que cada um representava.

Conforme foi indicado por Richardson (2012) e Triviños (2008), a validade da pesquisa qualitativa não se dá pelo tamanho da amostra, como na quantitativa, mas sim, pela relevância dos dados coletados para a interpretação da realidade em profundidade.

O perfil dos interlocutores do estudo encontra-se detalhado no quadro a seguir.

**Quadro 01 – Perfil dos participantes do estudo**

Nomes	Perfil dos interlocutores da pesquisa
Quartzo	Tem 25 anos, é formado em Pedagogia pela FAEPI, se formou em 2013, mas quando ingressou na faculdade já trabalhava como professor alfabetizador de adultos, é técnico em desenvolvimento infantil e tem especialização em Libras e psicopedagogia e cursa outra especialização em gestão, coordenação e supervisão. Participa de todas as formações ofertadas pela Rede Municipal de Educação de Castelo do Piauí. Atua na educação há 7(sete) anos, sendo 5(cinco) destes como CP em uma escola da zona rural.
Cristal	Tem 50 anos é formada em Ciências Biológicas pela UESPI, formou-se 1992 anos, tem 30 anos de atuação na educação, tem especialização em docência do ensino superior (UESPI) e em coordenação pedagógica (UFPI), foi Secretária de Educação no município por 08 (oito) anos e atuou 5 anos como coordenadora em uma escola da zona urbana que atende do 6º ao 9º ano. Sempre faz as formações propostas pela Secretaria Municipal de Educação.
Esmeralda	Tem 49 anos, é formada em Ciências Biológicas pela UESPI, no período especial de férias, tem especialização em gestão escolar pela a UFPI e participa de cursos de formação continuada ofertados pela Secretaria Municipal de Educação de Educação de Castelo do Piauí e outros que surgem e são de seu interesse, foi gestora de escola de 1998 a 2011, e depois desta experiência passou a atuar como coordenadora pedagógica, até o presente momento.
Safira	Tem 37 anos, é pedagoga formada pela FATESPI, tem especialização em gestão, coordenação e supervisão escolar pela a ULBRA e LIBRAS pela UESPI, há 18 anos atua na área de educação e 07 anos como coordenadora pedagógica em uma escola rural que atende a três modalidades.
Rubi	Tem 47 anos, é formada em Pedagogia pela UESPI, no período especial, tem especialização em psicopedagogia e gestão, coordenação e supervisão escolar pela a ULBRA, atua na educação a 26 anos, trabalhou como coordenadora pedagógica 11(onze) anos em uma única escola que atende do 1º ao 5º ano na zona urbana da cidade.
Ametista	Tem 45 anos, é formada no Curso Normal Superior pela a UESPI, no período especial, tem especialização em coordenação pedagógica pela UFPI, atua na educação a 17 anos, trabalhou como coordenadora pedagógica a 11(onze) anos em uma única escola que atende do 1º ao 9º ano na zona urbana da cidade, coordenava apenas a primeira etapa do ensino fundamental.

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Como podemos observar, 04 (quatro) participantes possuem mais de 15 anos de atuação no magistério, o que demonstra possibilidade de uma larga experiência na área da educação. Evidenciamos que 02 (dois) participantes têm mais de 10 anos como CP. Segundo Huberman

(2007), a fase da carreira docente compreendida entre os 7 a 25 anos denominada como Fase da Diversificação é caracterizada pela experiência e diversificação dos métodos de trabalho e avaliação. Os demais possuem de 5(cinco) a 7(sete) anos e atuação. Huberman (2007) afirma que a fase compreendida entre os 4 a 6 anos de carreira é marcada pela estabilização, período em que os docentes se estabilizam e consolidam os saberes docentes, marcada ainda por um sentimento de pertencimento e competência pedagógica crescente. A atuação na função por um certo tempo, contribui para aquisição de saberes experienciais. Para Pimenta (2014, p. 20), os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pelos seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores.

Quanto à formação inicial dos interlocutores, são três pedagogos, dois biólogos e um com o Curso Normal Superior. Em seus relatos, observamos que os mais experientes vivenciaram maiores dificuldades no processo de formação inicial, pois, como residem em um município do interior do estado do Piauí, tiveram que se deslocar para realizar o curso de graduação no município vizinho de Campo Maior, nos períodos de férias. Observamos que três dos participantes não tem a formação inicial exigida para o exercício da profissão, fato verificado em muitas escolas atualmente.

Não há como falar na formação de coordenadores sem levar em conta a formação inicial, cujo papel é fornecer as bases para a construção de um pensamento pedagógico especializado. Assim, a formação do coordenador deve acontecer em nível superior, para diminuir radicalmente o número de coordenadores que assumem a função sem o devido preparo para o exercício da função. Para isso, o coordenador necessita de uma formação consistente, voltada tanto para a teoria quanto para a prática. Portanto, é preciso pensar a formação profissional (inicial e continuada) do CP, a fim de aprimorar as ideias apresentadas na formação inicial com as experiências que ocorrerão na formação continuada como processo contínuo de construção da prática educativa qualificada e de afirmação da identidade do coordenador pedagógico.

Os critérios estabelecidos para a seleção dos participantes, portanto, possibilitaram o desenvolvimento da pesquisa, por meio dos procedimentos de coleta de dados, com base na formação e nas experiências vividas pelos participantes, a partilha de saberes, constituindo em oportuno espaço formativo com base na reflexão sobre a prática educativa destes profissionais.

Contudo, para que o registro possa cumprir essa função, é fundamental que seja verdadeiro. Godoy (2005) destaca alguns pontos fundamentais para se ter uma “boa” pesquisa qualitativa, tais como: credibilidade, no sentido de validade interna, ou seja, apresentar resultados dignos de confiança; transferência, não se tratando de generalização, mas no sentido



de realizar uma descrição densa do fenômeno que permita ao leitor imaginar o estudo em outro contexto; confiança em relação ao processo desenvolvido pelo pesquisador; confiabilidade dos resultados, que envolve avaliar se os resultados estão coerentes com os dados coletados; explicitação cuidadosa da metodologia, que detalhando minuciosamente como a pesquisa foi realizada e, por fim, relevância das questões de pesquisa, em relação a estudos anteriores.

Os dados recorrentes do perfil dos coordenadores que participaram da pesquisa expressam importantes aspectos, conforme podemos identificar: O grupo é composto por coordenadores que foram inicialmente professores e dentre eles todos possuem pós-graduação, os cursos são direcionados mais para área de gestão, supervisão e coordenação escolar; observado em cinco dos seis participantes, o que evidencia que os cursos eram direcionados para a área de atuação.

Esmeralda e Cristal atuaram em outras funções além da docência e coordenação, Esmeralda foi gestora e Cristal foi Secretária de Educação. Elas deixam clara em seus relatos a ampliação do conhecimento e a experiência que enriqueceram sua prática para atuar como profissionais da educação.

### **4.3 Os instrumentos de coleta de dados da pesquisa**

Os instrumentos utilizados na pesquisa foram de suma importância para o alcance dos objetivos, com a coleta de dados necessários para a produção de conhecimento acerca do objeto de estudo. Foram utilizados os Diários de Prática, as Rodas de Conversas e a Observação.

Os diários registraram a prática educativa desenvolvida no cotidiano escolar na atuação profissional do CP. Para Zabalza (2004), no diário, o profissional registra as práticas quanto aos processos e procedimentos, servindo de subsídio para a reflexão, assim: “os diários permitem aos professores revisar elementos de seu mundo pessoal que frequentemente permanecem ocultos à sua própria percepção, enquanto está envolvido nas ações cotidianas de trabalho” (p. 17). Neste sentido, o diário está permitindo que os interlocutores, escrevam sobre suas vivências dentro da prática educativa, passando a organizar suas ações, ter uma análise reflexiva que possibilite a reorganização da prática e, com base nisso, desenvolver um trabalho mais focado na realidade.

No processo de construção de um Diário, Zabalza (2004) orienta que o pesquisador esteja atento a alguns aspectos essenciais. Nessa perspectiva, optamos pela confecção de um diário que contemple os seguintes aspectos: capa ilustrada com o título do trabalho, contracapa com a apresentação do diário e informações breves sobre o objeto de estudo, questões para

identificação do participante, roteiro orientado para que os coordenadores registrassem seus dados pessoais, formativos e de sua prática docente. Com as orientações constantes no diário e as explicações da pesquisadora no encontro de socialização da pesquisa, realizada com a 1ª Roda de Conversa, registrada na figura a seguir, as dúvidas foram esclarecidas, dando direcionamento à produção de suas narrativas.

**Figura 06** - Apresentação dos diários na 1ª Roda de Conversa



Fonte: Arquivos da Pesquisadora (2017)

No próprio diário, colocamos espaços para as informações pessoais, profissionais e de formação acadêmica, seja inicial ou continuada dos coordenadores pedagógicos do município de Castelo do Piauí. Só após a descrição inicial do perfil, a partir dos critérios de inclusão estabelecidos, foram identificados os interlocutores da pesquisa. A produção de suas narrativas acerca de práticas educativas como coordenadores, contemplaram informações sobre a prática e a articulação com a formação continuada para atendimento ao objeto de estudo.

Assim, na primeira Roda de Conversa o instrumento de produção de dados foi explorado pelos participantes e foi explicada a sua finalidade para a pesquisa, com orientações sobre a escrita que deveria acontecer para subsidiar os encontros nas Rodas de conversa, explicitando melhor cada temática dos encontros.

Portanto, as temáticas abordadas nas Rodas de Conversa foram subsidiadas pelos registros pelos dados obtidos com a produção dos Diários pelos coordenadores pedagógicos.

Ao todo, foram quatro Rodas, estruturadas em roteiros, conforme mostra quadro 02. Contemplando, na primeira roda a apresentação da pesquisa; na segunda o perfil dos participantes; na terceira socialização da prática educativa desenvolvida pelos coordenadores; e, por último, na quarta Roda de Conversa, acerca da sua formação continuada.

**Quadro 02 - Roteiro das Rodas de Conversa**

TEMA/OBJETIVO	MEDIAÇÃO NARRATIVA
<p><b>PRIMEIRA RODA DE CONVERSA: APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA</b></p> <p><b>Objetivo:</b> apresentar a pesquisa, orientar o preenchimento dos instrumentos de coleta de dados e estabelecer um cronograma das Rodas de Conversa</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Fizemos atividades com finalidade de acolher os participantes.</li> <li>2. Na sequência foram feitas as apresentações pessoais.</li> <li>3. Com o uso de Datashow apresentaremos os elementos da pesquisa (Questão problema, objetivo geral e específicos e metodologia).</li> <li>4. Entregaremos os materiais (Diário de Prática, lápis, caneta e pasta).</li> <li>5. Entrega da cópia dos Termos de Consentimento Livre Esclarecido assinados pelos participantes.</li> </ol>
<p><b>SEGUNDA RODA DE CONVERSA: PERFIL DOS PARTICIPANTES</b></p> <p><b>Objetivo:</b> traçar o perfil dos participantes do estudo.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Fizemos atividades com finalidade de acolher os participantes.</li> <li>2. As conversas se desenvolveram a partir das seguintes questões norteadoras: A formação inicial/ área/ instituição/ano de conclusão? Especialização: área/ instituição/ano de conclusão? O tempo que atua na área? Etapas da Educação Básica que coordena? Carga horária de trabalho?</li> <li>3. Após o acolhimento serão feitas as discussões e reflexões a partir das questões norteadoras descritas acima.</li> <li>4. Concluímos com um Chá em roda com conversa e formação.</li> <li>5. Avaliação do encontro.</li> </ol>
<p><b>TERCEIRA RODA DE CONVERSA: A PRÁTICA EDUCATIVA DO CP</b></p> <p><b>Objetivo:</b> coletar dados sobre a prática educativa do coordenador no contexto escolar.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Fizemos atividades com finalidade de acolher os participantes.</li> <li>2. As conversas se desenvolveram a partir das seguintes questões norteadoras: Que ações e atividades desenvolve o CP no contexto escolar? Que desafios enfrentam os coordenadores pedagógicos no exercício da função? Que fatores facilitam o trabalho do CP?</li> <li>3. Após o acolhimento serão feitas as discussões e reflexões a partir das questões norteadoras descritas acima.</li> <li>4. Socialização das interpretações das narrativas anteriores, de modo que se possa recolher as concepções individuais daquele grupo e procurar esclarecimentos.</li> <li>5. Concluímos com um Chá em roda com conversa e articulação.</li> <li>6. Avaliação do encontro.</li> </ol>
<p><b>QUARTA RODA DE CONVERSA: A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A PRÁTICA DO COORDENADOR</b></p> <p><b>Objetivo:</b> coletar informações sobre a formação continuada dos coordenadores pedagógicos.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Fizemos atividades com finalidade de acolher os participantes.</li> <li>2. As conversas se desenvolveram a partir das seguintes questões norteadoras: De quais ações formativas (cursos de especialização, encontros formativos, reuniões pedagógicas, palestras, semanas pedagógicas, entre outras) você participou nos últimos cinco anos ou participa atualmente? Como se caracterizam as ações formativas de que você participou ou participa e emita sua opinião sobre as mesmas. Na sua opinião essas ações formativas contribuíram ou contribuem para a sua prática como coordenadora pedagógica? Explique.</li> <li>3. Após o acolhimento serão feitas as discussões e reflexões a partir das questões norteadoras descritas acima.</li> <li>4. Apresentação da análise parcial da pesquisa: socialização das interpretações das narrativas anteriores, de modo que se possam recolher as concepções individuais daquele grupo e procurar esclarecimentos.</li> <li>5. Concluímos com um Chá em roda com conversa e transformação.</li> <li>6. Avaliação do encontro.</li> </ol>

Fonte: Roteiro organizado pela pesquisadora (2017).

Brito e Santana (2014) esclarecem que as rodas de conversa têm, como ponto de partida, narrativas produzidas pelos participantes sobre o objeto estudado, que são socializadas conforme agenda de pesquisa. Estas são produzidas pela escrita dos diários, cujos conteúdos “[...] a serem socializados abrem espaço para a reflexão e para análise de experiências vivenciadas pelo os diferentes atores sociais” (p. 118).

As Rodas de Conversa, enquanto técnicas de pesquisa, configuram processos formativos que possibilitam o exercício reflexivo do sujeito, e, em decorrência, colaboram com a ampliação do conhecimento sobre o objeto de estudo, favorecendo a produção de saberes, possibilitando uma análise compartilhada das percepções e da atuação dos participantes. Enquanto dispositivos de produção de dados propiciam o envolvimento e a conscientização dos participantes, contribuindo efetivamente com a pesquisa. Para Warschauer (2004), a roda é uma técnica que não pode ser reproduzida sem a sensibilização e envolvimento dos participantes. Segundo essa autora, trata-se, ainda de uma antiga vivência presente nos trabalhos comunitários e iniciativas coletivas, das mais diversas naturezas, nas comunidades indígenas, reuniões familiares, mutirões, entre outros.

Neste sentido, Moura e Lima (2014, p. 99) afirmam que “a roda de conversa é, no âmbito da pesquisa narrativa, uma forma de produzir dados em que o pesquisador se insere como sujeito da pesquisa pela participação na conversa e, ao mesmo tempo, produz dados para discussão”. Para as autoras, constitui um processo dinâmico e produtivo, permitindo a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação dos participantes.

Considerando estas orientações, realizamos as Rodas de Conversa como espaços de compartilhamento, pois, mais que uma técnica de pesquisa, foram propícias para o acolhimento do grupo, para que os sujeitos das escolas estabelecessem um diálogo e a interação com seus pares, ampliando suas percepções sobre si e sobre o outro no cotidiano escolar. Por compreender este propósito, estas foram denominadas neste estudo como: “Roda de reflexão da prática educativa do coordenador pedagógico”.

Cada Roda recebia uma ambientação temática, os participantes recebiam convites prévios e o espaço se tornava acolhedor e propício para a troca e contribuições de informações. Durante o desenvolvimento da primeira roda, já se apresentaram os primeiros sinais de que essa técnica utilizada para levantamento de dados poderia se transformar em uma estratégia de formação como alternativa para formar continuamente os coordenadores e conseqüentemente melhorar a qualidade das relações que se estabelecem nos processos de ensino e aprendizagem nas escolas. Assim, as Rodas de Conversa abriram espaço para que os participantes da pesquisa

estabelecessem um espaço de diálogo e interação, sobre o tema proposto, propiciando reflexividade nas manifestações apresentadas pelo grupo, ampliando percepções sobre si e sobre e o contexto escolar.

**Figura 07 - Rodas de Conversa**



Fonte: Arquivo da Pesquisadora (2017)

Além dos Diários de Prática e das Rodas de Conversa, utilizamos a técnica da observação, a fim de fornecer detalhes ao pesquisador que estão além das narrativas escritas e orais, captados pelos cinco sentidos humanos. Para Richardson (2012, p. 26), “devemos aprender a observar da maneira mais aberta possível para que possamos questionar-nos sobre o que, porque e como são os fenômenos”.

Para Minayo (2001), a técnica de observação se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos. Na observação, os fatos são percebidos de forma direta, sem que haja qualquer tipo de intermediação de terceiros, sendo considerada uma vantagem ou um ponto positivo para alcançarmos nosso objeto de estudo. Os registros das observações

realizadas foram anotados em um Diário de campo e empregados para a caracterização do espaço escolar e da prática educativa do CP.

Os instrumentos utilizados para a realização desta pesquisa foram de relevância significativa no processo de construção do conhecimento sobre o objeto pesquisado. Os procedimentos metodológicos definidos para a pesquisa são importantes para o entendimento pleno do tema aqui exposto, levando a crer que a metodologia utilizada influenciou consideravelmente a elaboração da produção do conhecimento a respeito da prática educativa do coordenador pedagógico no contexto atual.

#### **4.4 A organização e a análise dos dados**

Cabe salientar que, embora outros teóricos descrevam a técnica de análise de conteúdo, às vezes utilizando a mesma ou diferentes terminologias para as diversas etapas da técnica, no presente estudo tomamos como base Bardin (2016), bem como as etapas da técnica explicitadas por esta autora.

Segundo Bardin (2016, p. 31), “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam inferir conhecimentos [...]”.

Diante do exposto, confirma-se que a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que tem como objetivo ultrapassar as incertezas e enriquecer a leitura dos dados coletados. De modo semelhante, Richardson (2012) afirma que se trata de um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam a diversos discursos, utilizada para estudar material de tipo qualitativo, devendo ser realizada de forma eficaz, rigorosa e precisa. Para tanto, deve basear-se em teorias relevantes que sirvam de marco de explicação para as descobertas do pesquisador.

O processo de análise de dados em si envolveu várias etapas para aferir significação aos dados coletados (RICHARDSON, 2012; FLICK, 2009; MINAYO, 2001). Segundo Bardin (2016), o processo de análise se organiza em três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A pré-análise é a fase em que se organiza o material a ser analisado com o objetivo de torná-lo operacional. Partindo dessas orientações, sistematizamos as ideias iniciais, organizamos o material fazendo a transcrição das Rodas de Conversa, procurando observar a partir da transcrição pontos em comum entre os participantes. A exploração do material

constituiu a segunda fase, caracterizada pela leitura dos dados empíricos com o objetivo de fazer a definição de categorias (sistemas de codificação) e fazer a identificação das unidades de registro (unidade de significação em que a codificação corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade base, visando à categorização e à contagem (frequência) e das unidades de contexto nos documentos (unidade de compreensão para codificar a unidade de registro que corresponde ao segmento da mensagem, a fim de compreender a significação exata da unidade de registro), trazendo para nosso contexto as categorias coordenador, formação continuada e prática educativa. A terceira fase diz respeito ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Nesta fase realizamos o tratamento dos resultados; fizemos a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais, detectando os núcleos de registros, a frequência de aparecimento no sentido das falas que significavam algo para o nosso objetivo de estudo; foi o momento da intuição como pesquisadora, da análise reflexiva e crítica, em que analisamos as contribuições dos partícipes à luz dos autores que tratam do assunto. (BARDIN, 2016).

Os diários, como documentos pessoais possibilitaram a coleta de informações sobre as contribuições a respeito dos processos de formação continuada e os seus contributos para a prática do CP no contexto escolar. Dessa forma, a análise do conteúdo destes documentos está possibilitando a compreensão das representações dos coordenadores sobre a realidade escolar, bem como, a análise de suas autodescrições sobre a sua prática educativa, como coordenador.

Para análise das Rodas de Conversa, registramos as gravações. Transcrevemos tudo o que foi falado, um trabalho demorado, mas necessário para a organização das categorias de análise.

Para proceder à interpretação dos dados, primeiramente, as transcrições, passaram por várias sessões de leitura e de releitura, para que pudéssemos compreender de forma mais detalhada os relatos para em seguida passarmos para a etapa de organização e categorização. Na sequência, como última etapa, empreendemos a análise interpretativo-analítica dos achados mais relevantes para compreender o objeto de estudo. As Rodas também são momentos de esclarecimentos das eventuais dúvidas que surgem durante a análise dos diários e das conversas realizadas nas rodas anteriores. “O pesquisador assume o papel de mediador, o que implica solicitar explicações sobre determinados temas ou textos lidos, [...] avaliar seus procedimentos e os resultados alcançados” (BRITO; SANTANA, 2014, p. 128).

A observação teve caráter descritivo, subsidiando os demais instrumentos da pesquisa, permitindo vivenciar a realidade dos fatos. Na pesquisa qualitativa, as descrições exatas são um

requisito fundamental para o avanço na explicação e compreensão da totalidade do fenômeno, sua dinâmica e relações no contexto estudado (TRIVIÑOS, 2008).

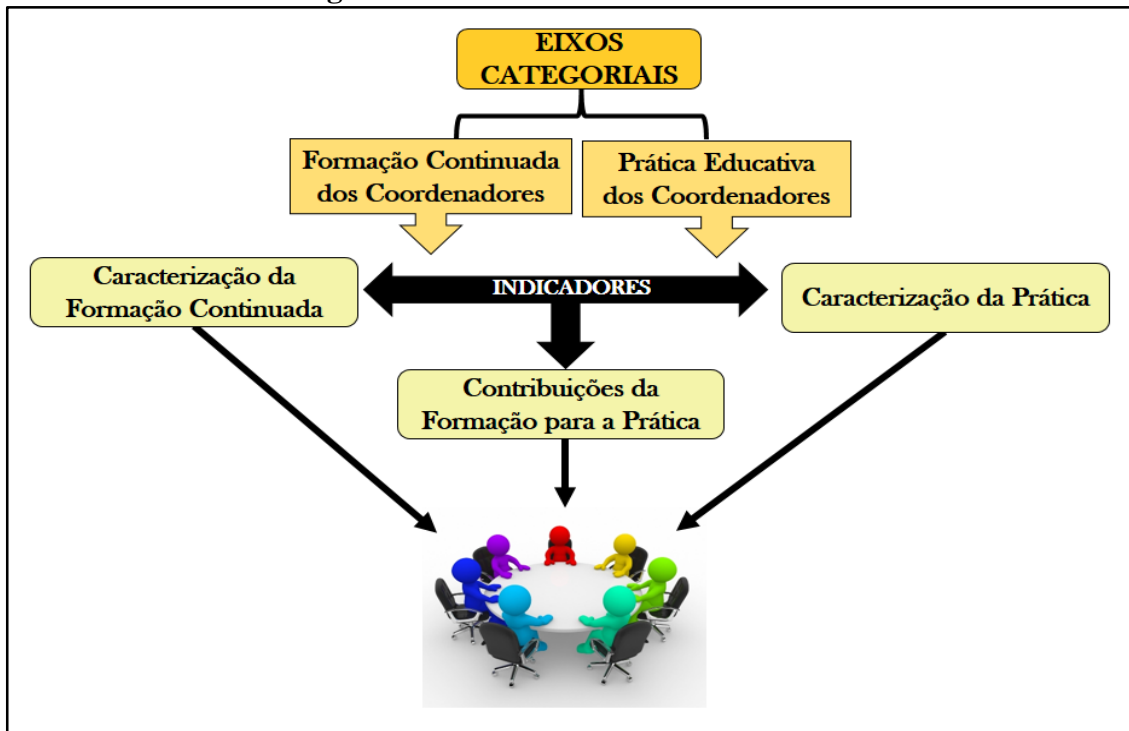
As anotações de campo foram sistematicamente organizadas num Diário de Campo, no qual constaram o local, a data e o horário. Foram também especificadas a atividade observada, a descrição do fato e as impressões do observador. Para Bogdan e Biklen (1994), as notas de campo consistem em dois tipos de materiais. O primeiro é descritivo e se preocupa em captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas. O outro é reflexivo, apreende mais o ponto de vista do observador, suas ideias e preocupações. A observação se configurou numa possibilidade de suprir a lacuna de análise dos Diários de Prática e das Rodas de Conversa, no que diz respeito à elucidação da realidade prática. Além disso, a riqueza de detalhes do Diário de Campo possibilitou a evidência das práticas e subjetividades dos coordenadores pesquisados.

Como o próprio nome diz, esse Diário é um instrumento ao qual recorreremos em qualquer momento da rotina do trabalho que estamos realizando. Ele, na verdade, é um "amigo silencioso" que não pode ser subestimado quanto à sua importância. Nele diariamente foram colocadas nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas usadas na pesquisa.

Para a análise dos dados produzidos na pesquisa, partimos de dois eixos categóricos principais: Formação Continuada e Prática Educativa. Partindo dos eixos e tendo como referência os objetivos da pesquisa, foram definidos os indicadores de análise: formação continuada do CP, caracterização da prática e contribuições da formação para prática educativa dos coordenadores pedagógicos. A análise dos indicadores possibilitou o surgimento das revelações empíricas, por meio das narrativas dos participantes. A Fig. 08 sintetiza como aconteceu o processo de análise.

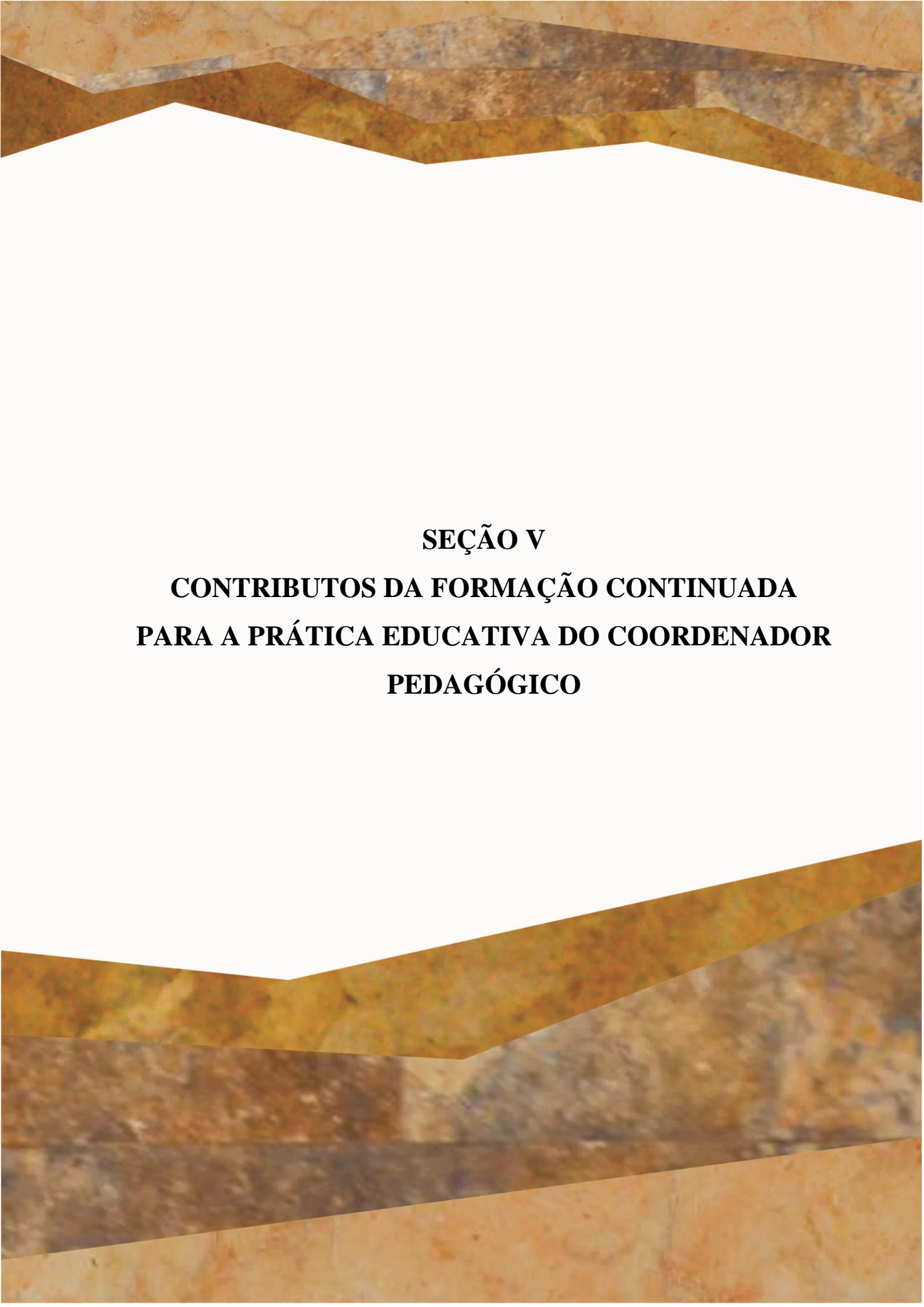


**Figura 08** - Eixos e indicadores de análise



Fonte: Síntese organizada pela pesquisadora (2017).

Ressaltamos que os eixos categoriais foram se delineando no decorrer da pesquisa durante as audições nas Rodas de Conversa e dos registro dos Diários. Para cada eixo desta pesquisa, buscamos articular a relação entre o coordenador pedagógico, a formação continuada e as contribuições desta para a prática educativa. Assim os três indicadores que encontram-se articulados foram sendo construídos ao longo do estudo, sendo que cada um tem sua importância para a compreensão do nosso objeto de estudo, pois durante a investigação foi possível construir um plano de análise de conteúdo por meio das contribuições dos interlocutores da pesquisa.



**SEÇÃO V**  
**CONTRIBUTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA**  
**PARA A PRÁTICA EDUCATIVA DO COORDENADOR**  
**PEDAGÓGICO**

## 5 CONTRIBUTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A PRÁTICA EDUCATIVA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

*Eu creio que não há maneira mais real e mais realista de explorar a relação de comunicação na sua generalidade que a de se ater aos problemas inseparavelmente práticos e teóricos, o que decorre do caso particular de interação entre o pesquisador e aquele ou aquela que ele interroga (BOURDIEU, 1998, p. 693).*

Pierre Bourdieu (1998, p. 698), em sua obra “A miséria do mundo”, apresenta diversos depoimentos de homens e mulheres, mostrando-se extremamente cuidadoso quando afirma buscar no leitor um olhar compreensivo sobre os relatos dos entrevistados, tanto quanto “o que as exigências do método científico nos impõem e nos permitem conceder-lhes”. Com essa intencionalidade, esta seção apresenta um olhar analítico dos dados produzidos pelos interlocutores do estudo, coordenadores pedagógicos das escolas de ensino fundamental, por meio de dois instrumentos: diário de prática e rodas de conversas, na produção de narrativas acerca do objeto de estudo, de forma a gerar conhecimentos sobre as contribuições da formação continuada para a prática educativa dos participantes no ambiente escolar, além da observação realizada pela pesquisadora.

Isso é valioso, pois, muitas vezes, em função das normas científicas, buscamos correspondências indevidas com métodos e técnicas que são apresentados ao fim de um processo que culmina com a análise de dados e nem sempre nos damos conta da riqueza dos momentos de apreensão da palavra do outro e da mudança que opera essa relação dialógica, de escuta, de exercício de compreensão por meio das rodas, que possibilitam, uma relação distinta da maioria das trocas de existência comum.

Essa experiência como pesquisadora interessada em questões que envolvem a coordenação pedagógica, sobretudo no que se refere à formação continuada e suas contribuições para a prática educativa do coordenador, tem sido muito rica, na medida em que buscamos, por meio da aproximação com o objeto de pesquisa, ampliar nossa compreensão sobre a formação continuada do coordenador pedagógico e seus contributos para a prática educativa.

Minayo (2001) afirma que existem três obstáculos para a realização de uma análise eficiente. O primeiro diz respeito à ilusão do pesquisador em pensar conhecer a realidade dos dados, logo de início. Nesse sentido, quanto maior for a familiaridade que o pesquisador tenha em relação àquilo que ele está pesquisando, maior poderá ser sua ilusão de que os resultados

sejam óbvios numa primeira visão. O segundo obstáculo refere-se ao fato de o pesquisador se envolver tanto com os métodos e com as técnicas a ponto de esquecer os significados presentes nos dados. Nesse caso, os dados que compõem a análise podem não ser devidamente considerados, uma vez que a dimensão central da pesquisa se restringe a questionamentos dos procedimentos metodológicos. O terceiro obstáculo relaciona-se à dificuldade que o pesquisador pode ter em articular as conclusões que surgem dos dados com conhecimentos mais amplos ou mais abstratos. Esse fato pode produzir um distanciamento entre a fundamentação teórica e a prática da pesquisa. A autora reforça que esses três obstáculos podem ser ultrapassados pelo aprofundamento da fundamentação teórica, bem como da experiência do pesquisador.

Nesta seção, registramos as histórias construídas sobre a formação continuada dos coordenadores, registradas nas narrativas dos diários de prática e nas rodas de conversa. A organização dos dados, foi direcionada pelos dados empíricos em consonância com os objetivos da pesquisa, agrupados nos seguintes eixos categoriais: Formação Continuada e Prática Educativa.

### **5.1 A formação continuada para o coordenador pedagógico**

A primeira roda de conversa teve como objetivo apresentar a proposta da pesquisa, fazer a entrega dos diários e explicar aos participantes sobre a construção do mesmo. Nesta ocasião, também foi feita a assinatura do termo livre esclarecido. A segunda roda de conversa teve como foco a escuta ativa sobre o processo formativo dos quais os coordenadores pedagógicos participaram, um momento marcado pela socialização de muitas recordações sobre as conquistas em relação a profissão, visto que quatro dos coordenadores fizeram a formação nos cursos de férias (período especial). As formações continuadas iniciaram antes mesmo do término da formação inicial, a fim de aprimorar o trabalho que era feito em sala de aula, quando ainda eram professores.

O Quadro 03 apresenta dados relativos à formação continuada do coordenador pedagógico, conforme delineado no objetivo: discutir a proposta formativa dos cursos de formação continuada para coordenadores pedagógicos. A análise do conteúdo deste eixo categorial incidu sobre as narrativas dos participantes em seus diários de aula e nas narrativas das rodas de conversa.


**Quadro 03 - A formação continuada para o coordenador pedagógico**

INDICADOR	O QUE REVELAM AS NARRATIVAS DOS PARTICIPANTES
FORMAÇÃO CONTINUADA	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Participaram de cursos de pós-graduação que foram ofertados por instituições particulares ou por convênio em instituições públicas.</li> <li>▪ Afirmam que a formação continuada para coordenadores pedagógico, em âmbito do município de Castelo do Piauí, acontece por meio de encontros com a presença de gestores e coordenadores pedagógicos. Estas ações formativas são propostas pelo Instituto Ayrton Senna através de um Programa denominado Gestão Nota 10, que dispõe de uma dinâmica regular de encontros bimestrais em que são discutidos indicadores de sucesso, estudos de textos sobre gestão e coordenação e temas que estejam relacionados a necessidades identificadas pelos técnicos da Secretaria Municipal de Educação.</li> <li>▪ Informam que participam de cursos de interesse individual que estejam ligados às necessidades de atuação como profissionais da educação.</li> </ul>

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora sobre a formação dos participantes (2017).

As narrativas revelam que os interlocutores possuem interesse em participar de diferentes processos formativos, seja por meio de realização de pós-graduação lato sensu (especialização na área), seja participando de processos formativos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação e outras instituições formadoras, como é o caso do Instituto Ayrton Senna. A respeito da formação necessária para atuar como coordenador pedagógico, recorreremos, mais uma vez, às orientações do Artigo 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9394/96, segundo o qual, para atuar na coordenação é preciso ter formação inicial em nível superior em Pedagogia ou Pós-Graduação na área. Dessa forma, todos os interlocutores do estudo estão habilitados legalmente para o exercício da profissão.


Dados obtidos por meio da análise do perfil dos sujeitos da pesquisa possibilitaram identificar que 50% dos coordenadores pedagógicos obtiveram o título de especialista em coordenação escolar por meio do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública/PNEG, cujo objetivo geral é formar, em nível de pós-graduação *lato sensu*, coordenadores pedagógicos que atuam em instituições públicas de educação básica, visando à ampliação de suas capacidades de análise e resolução de problemas, elaboração e desenvolvimento de projetos e atividades no âmbito da organização do trabalho pedagógico e do processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2009). Os outros 50% buscaram instituições particulares para cursar pós-graduação, revelando que estes não ficaram à espera de convênios ou da oferta pela Rede Municipal de Educação investiram na ampliação de qualificação, demonstrando o interesse em ascender profissionalmente e qualificando-se para o desempenho de suas funções. Na sequência apresentamos relatos das interlocutoras nas rodas de conversa:



[...] em 2012, fui convidada para ser coordenadora pedagógica numa escola de 6º ao 9ºano, onde pude perceber como funciona na prática essas questões pedagógicas. Nessa época, também iniciei o curso de especialização em coordenação pedagógica pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e foi maravilhosa a experiência, sempre que eu tinha uma dúvida eu recorria às colegas e professores da formação. Fiquei feliz em poder contribuir ainda mais com a equipe escolar depois dessa especialização. Não tinha experiência como coordenadora. Enfrentei o desafio de chegar aos professores e orientá-los na sua prática (CRISTAL).

Fiz o curso de especialização em gestão escolar na Universidade Federal do Piauí (UFPI), um curso ótimo, andei muito perto de desistir, mas minhas colegas me ajudaram muito. Como era muito distante, isso dificultava bastante. Tinha aulas presenciais e tínhamos que nos deslocarmos para Teresina. [...]. Foi muito bom, consegui concluir e me ajudou bastante na minha prática para que eu desse continuidade ao meu trabalho como diretora de escola e agora como coordenadora pedagógica (ESMERALDA).

A especialização em coordenação pedagógica era para ser um grande aprendizado, mas infelizmente a turma não vingou por causa das desistências, e acabei optando por fazer psicopedagogia que também é um curso muito bom, me ajudou muito, me deu um embasamento grande para eu continuar ajudando os meus professores. Também concluí o curso de especialização em Libras [...]. Lá na escola tínhamos dois alunos que eram surdos e me senti na obrigação de aprender sobre essa língua, pois os professores não eram capacitados para lidar com esses dois alunos especiais, porque o aluno especial ele tem que ter um atendimento satisfatório. Hoje pretendo concluir o curso de especialização em coordenação pedagógica e gestão, por que é uma área que me interessa muito e pretendo concluir. (QUARTZO)



Os interlocutores do estudo são unânimes em afirmar que os cursos de especialização, na área de coordenação pedagógica e outras áreas contribuem com conhecimentos sobre a área de educação e fortalecem a atuação profissional do coordenador pedagógico. Suas narrativas deixam evidente que as motivações para participar dessas formações são oriundas, principalmente, das necessidades práticas da profissão e que a participação do coordenador pedagógico em ações específicas que contribuam para o fortalecimento da prática pedagógica, de modo que faça frente às demandas educacionais.

Neste sentido, o curso especialização em coordenação pedagógica, realizado por três dos seis participantes, ofertado pelo Ministério da Educação – MEC, no âmbito do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, de acordo com sua proposta pedagógica, objetiva promover a integração dos conhecimentos sobre os processos de gestão e organização do trabalho educativo com discussões e reflexões sobre a prática pedagógica, à luz de um referencial teórico-metodológico fundamentado na perspectiva crítico-transformadora (BRASIL, 2009).

A respeito da formação do especialista, Nóvoa (2001, p. 25) afirma ser importante apreender o espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais, para desenvolver uma formação que tenha significação prática. Universidades e especialistas externos são importantes no plano teórico e metodológico, entretanto, “[...] todo

esse conhecimento só terá eficácia se o professor conseguir inseri-lo em sua dinâmica pessoal e articulá-lo com seu processo de desenvolvimento”

Todos os coordenadores pedagógicos investigados no estudo, participam ou já participaram da Formação Continuada do Instituto Ayrton Senna (FOCO), uma formação em serviço, para coordenadores e gestores, voltada para o fortalecimento da ação das equipes gestoras para que sejam capazes de apoiar o trabalho dos professores.

A análise da proposta dessa formação, permite evidenciar seus objetivos: fortalecer a coordenação pedagógica; analisar os dados gerenciais das turmas quanto à frequência do professor e alunos, livros lidos, para casa realizados, acompanhamento de leitura e escrita, elaboração de propostas de intervenção, baseadas no gerenciamento de dados e aprofundamento de conhecimentos teóricos sobre a prática do coordenador pedagógico.

O eixo condutor do trabalho de formação ocorre por intermédio de encontros mensais agendados, organizados e planejados pelos técnicos da Secretaria Municipal de Educação, com temas que se voltam para o papel das equipes gestoras (Gestor e Coordenador Pedagógico). Os conteúdos são tratados nos campos gerencial e pedagógico, conforme segue:

**Quadro 04 - Caracterização da FOCO do Instituto Ayrton Senna**

<b>Campo Gerencial- Indicadores de sucesso</b>	<b>Campo Pedagógico</b>	<b>Construção da competência técnica</b>	<b>Construção da competência interpessoal</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Frequência do aluno</li> <li>• Frequência do- Professor</li> <li>• Livros lidos</li> <li>• Para casa realizados</li> <li>• Acompanhamento de leitura e escrita</li> <li>• Relatório de visita do supervisor</li> <li>• Resultados das provas IAS</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construção da autonomia:</li> <li>• Administração do tempo e organização do espaço</li> <li>• A realização da tarefa</li> <li>• O cumprimento da rotina.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação das aulas</li> <li>• O trabalho com leitura/escrita e os conhecimentos matemáticos.</li> <li>• Estudo dos textos</li> <li>• Planejamento</li> <li>• Avaliação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relações interpessoais</li> <li>• Cooperação e tolerância entre os envolvidos</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir da análise da proposta da FOCO (IAS, 2017).

Conforme os interlocutores do estudo, o processo de implementação das ações dessa formação objetiva, também criar condições para desenvolvimento das atividades do coordenador pedagógico. As formações são agendadas com local fixo, dia e horário das reuniões mensais e há controle da frequência dos coordenadores pedagógicos. Ao final de cada reunião, o formador solicita como tarefa de casa, uma síntese escrita sobre os saberes e conhecimentos trabalhados na formação. Os participantes são orientados a esclarecer os temas

estudados e avaliar a participação do grupo e do formador. Esta síntese é lida por cada participante, na formação seguinte, sendo objeto de discussão pelos coordenadores pedagógicos. Conforme a pauta do dia, realiza-se o estudo de texto com roteiro e apresenta-se uma prática ou um caso que é discutido coletivamente.

Os conteúdos em estudo são abordados de diferentes formas: análise dos dados gerenciais por turma ou escola; levantamento de perguntas elaboradas pelo formador sobre a prática dos CP relacionada ao texto estudado; perguntas estratégicas para desencadear a discussão, entre outras. Por último, se realiza a avaliação do encontro. É válido ressaltar que apenas os coordenadores pedagógicos que cumprem 100% de frequência são certificados ao final de cada ano pelo Instituto Ayrton Senna.

O acompanhamento da prática dos coordenadores pedagógicos é realizado por meio de visitas dos técnicos da Secretaria Municipal de Educação, bem como da realização de relatórios mensais, contemplando diferentes aspectos da prática educativa desses profissionais.

Segundo os interlocutores do estudo, no diário de campo, a formação continuada oferecida por meio dos Programas do Instituto Ayrton Senna foi de fundamental importância para o delineamento da prática educativa, conforme revelam:



Em 2006, com a implantação dos programas educacionais do Instituto Ayrton Senna, fomos desafiadas a melhorar a nossa prática educativa para ajudarmos os professores com a metodologia desses programas, cuja uma das inovações curriculares foi o trabalho com matrizes de habilidades. Foi através da FOCO que, nós coordenadores pedagógicos aprendemos a trabalhar com habilidades, a organizar o trabalho pedagógico, a fazer o planejamento, a acompanhar e orientar o trabalho dos professores (RUBI).

No começo era assim, eu me senti meio perdida. Mas assim que o Instituto Ayrton Senna chegou no município tudo mudou, no início foi mais difícil, antes o nosso trabalho era mais solto, não existia aquela sistemática de acompanhamento e orientação da prática docente. Quando o Instituto veio aí as coisas mudaram, o manejo da sala de aula, cumprir metas, de trabalhar projetos, melhorou muito essas questões, aprendi bastante. A FOCO é muito importante, os textos que trabalhamos ajudam a fortalecer a prática educativa (AMETISTA).

Nas formações ofertadas pela secretaria de educação tínhamos encontros mensais, as chamadas FOCO, onde levávamos os nossos problemas, nossas dificuldades, os desafios diários que vivenciávamos e ao mesmo tempo nas nossas rodas de conversa com os colegas de profissão debatíamos os textos de estudos para ganharmos mais embasamentos, ajudando-nos a aperfeiçoar nossa prática (QUARTZO).



Segundo os interlocutores do estudo, a parceria com o IAS foi fundamental para a reorganização da política educacional, um processo de ressignificação das práticas educativas e dos processos de gestão com a identificação dos principais desafios pelos gestores e



coordenadores pedagógicos, de orientações para o planejamento de ações a curto, médio e longo prazo, da formação dos educadores objetivando o fortalecimento da prática educativa e a produção de conhecimentos para o avanço da qualidade da educação. Além da disponibilização de programas educacionais inovadores, cujo desenho operacional e pedagógico oferece condições concretas com programas educacionais para fomentar a aprendizagem dos alunos (Programa Gestão Nota 10, Programa Circuito Campeão, Programa Acelera Brasil, Programa Se Liga e Fórmula do Sucesso).

Reforçam que os Programas Educacionais do IAS, em sua completude, oportunizam aos educandos e educadores conhecimentos e desenvolvimento de habilidades para que possam ir além dos saberes cotidianos, assumindo-os, ampliando-os e transformando-os em competências, de modo a se tornarem sujeitos ativos na mudança do seu contexto social, na vivência e na convivência comunitária.

Há críticas por parte de estudiosos que se posicionam contrários às parcerias, alegando que a implementação desses programas e projetos contribuem para descaracterização da política educacional, por meio da imposição de um projeto curricular que desconsidera as necessidades educacionais locais, tirando dos docentes a responsabilidade pela elaboração de proposta de trabalho própria, pautada na construção de práticas conscientes para além do saber fazer. Alegam, ainda, que os “pacotes inovadores” oferecidos por estas instituições impõem um modelo de sucesso e eficiência curricular, de formação de professores para o uso adequado dos materiais e para o cumprimento do projeto educacional imposto, ferindo a autonomia dos sistemas de ensino e de seus professores.

Corroborando com essa ideia, Vasconcellos (2009, p. 29) chama a atenção para o risco de os professores limitarem sua prática docente ao cumprimento de programas que se colocam como verdadeiros dogmas que precisam ser cumpridos. Assim, diz o autor que, “no cotidiano da escola, observa-se que uma das maiores preocupações do professor é “cumprir o programa”. Esta preocupação, muitas vezes, está enraizada, por um lado, na crença de que o programa foi elaborado por pessoas competentes”.

Contudo, existem também aqueles segmentos que se manifestam a favor dessas parcerias, como é o caso dos interlocutores deste estudo. Seus argumentos partem do cenário onde atuam, geralmente caracterizado pela escassez de orientações e propostas curriculares e metodológicas que subsidiem a prática educativa. Afirmam que a realização de parcerias com instituições não governamentais, como é caso do Instituto Ayrton Senna (IAS), contribuem significativamente para a reorganização da política educacional por meio da implementação de programas educacionais que abarcam eixos fundamentais, para a garantia de uma educação de

qualidade: formação de profissionais da educação (dirigentes municipais, gestores escolares, coordenadores pedagógicos, supervisores e professores), disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos, orientações curriculares, que se materializam através de soluções educacionais concretas, que conferem um olhar completo ao processo educativo.

Além das especializações e dos processos formativos realizados pelo Instituto Ayrton Senna, os interlocutores do estudo afirmam que participam de outros cursos, palestras, fóruns, seminários, pois compreendem que o coordenador pedagógico precisa ter vasto conhecimento sobre as diferentes questões que permeiam o campo da educação. Assim, para os participantes do estudo, a formação é um processo dinâmico e com possibilidades de aperfeiçoamento crescente, trata-se de um processo contínuo, que tem a prática profissional como elemento construtivo da formação continuada dos profissionais da educação.

## **5.2 A prática do coordenador pedagógico**

A terceira roda de conversa teve como objetivo obter dados sobre a prática do coordenador no contexto escolar. Com esse objetivo, solicitamos que os coordenadores eles falassem sobre os desafios que enfrentam no exercício da função e quais fatores facilitam o trabalho do coordenador pedagógico no cotidiano da sua prática, foi uma oportunidade para que pudessemos caracterizar a prática dos coordenadores no sistema pesquisado.

A análise do eixo categorial “caracterização da prática do coordenador pedagógico” foi realizada a partir dos registros das narrativas dos diários de aula e das rodas de conversas. O Quadro a seguir apresenta indicadores que subsidiaram a caracterização da prática do coordenador pedagógico no contexto escolar, conforme objetivo do estudo.

**Quadro 05 –A prática do coordenador pedagógico**

<b>INDICADOR</b>	<b>O QUE REVELAM AS NARRATIVAS DOS PARTICIPANTES</b>
<b>Caracterização da prática do coordenador pedagógico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A prática é a ação educativa que não se restringe só a escola, mas também a outros espaços comunitários.</li> <li>▪ Na prática os coordenadores põem em exercício as teorias e saberes experienciais. Desenvolvem atividades e vivências práticas como: a estruturação de um plano de ação anual, acompanhamento das aulas dos professores, acompanhamento do HPTC (acompanhamento pedagógico do trabalho coletivo), ações que envolvem o atendimento específico dos alunos com dificuldade de aprendizagem, atendimento às famílias, momentos de estudo e pesquisa, participação em processos formativos, entre outras.</li> <li>▪ As práticas contemplam o desenvolvimento de ações que envolvem uma rotina instrumentalizada por um programa institucional.</li> <li>▪ Práticas que promovem a participação da comunidade escolar nas atividades escolares por meio da culminância de projetos, reuniões, entre outras atividades.</li> <li>▪ Prática comprometida com a aprendizagem dos alunos.</li> <li>▪ Práticas marcadas pela aceitação e convivência saudável, afetuosa e respeitosa entre a coordenação pedagógica e os professores e apoiadas pela gestão da escola.</li> <li>▪ Prática que são espaços de materialização e testagem de ideias (realização de projetos e atividades voltadas para necessidades dos alunos).</li> <li>▪ A prática do coordenador é desafiadora, principalmente na zona rural com salas multiseriadas.</li> <li>▪ Práticas que fogem da função do coordenador pedagógico que muitas vezes se torna um tarefeiro.</li> </ul>

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora sobre a prática educativa desenvolvida pelos participantes (2017).

Os excertos narrativos dos coordenadores revelam que a prática educativa é caracterizada pelo conjunto das ações educativas e pedagógicas, mediadas pelos saberes construídos na prática a partir suporte teórico obtido nos processos formativos. Estas ações se desenvolvem nas escolas, mas também em outros espaços comunitários, como evidenciam as narrativas de Safira: “A prática do coordenador são as ações, que nós desenvolvemos não só na escola, mas também no seu entorno, cenário em que colocamos em atividade o que aprendemos com a formação e com a experiência também, e assim a gente vai melhorando o que fazemos”. O depoimento dessa interlocutora se coaduna com as ideias de Freire (2016, p. 39) ao referir que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico necessário à reflexão crítica tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática”.

Outras revelações apontam que os coordenadores, no exercício de sua prática, se apropriam de uma expressiva variedade de estratégias metodológicas que oportunizam vivências fundamentadas teoricamente, como produzem saberes que advêm das experiências, de forma a articular aspectos teóricos e práticos que contribuem para a melhoria e o aperfeiçoamento da prática educativa.

O relato de Safira ainda nos remete ao fato de que, a coordenação pedagógica é uma função com ações voltadas para o atendimento não só de educadores e educandos, mas, também, das famílias e da comunidade. Assim, o coordenador pedagógico realiza seu trabalho não apenas está restrito ao espaço da escola, orientando e formando os educadores e acompanhando a aprendizagem dos alunos, mas sua ação abrange o contexto social mais amplo, ou seja, a comunidade na qual a escola está inserida, criando condições favoráveis ao êxito de seu trabalho. O fato é que, o trabalho do coordenador pedagógico, exige desse profissional conhecimentos e saberes variados que ultrapassam o campo pedagógico, abarcando as competências interpessoais, técnicas, capacidade de trabalhar com a comunidade, entre outras. Esses aspectos são fatos observados nas narrativas de Esmeralda, Rubi e Quartzoz:



Na prática do coordenador tudo começa com o desafio de conquistar os profissionais, os alunos e a comunidade! É necessário conhecer a comunidade escolar e local e o seu maior desafio é atender as dificuldades de assegurar a inclusão social dos educandos, destaco uma das angústias do nosso dia-a-dia, os conflitos familiares, a desestruturação dos lares, as problemáticas sociais e as diferenças, como também muitos educadores que ainda enxergam a nossa função como a de fiscalização (ESMERALDA).

Considero que seja uma prática que ultrapassa, vai além dos muros da escola, pois para que o processo de ensino-aprendizagem seja contínuo e efetivo é necessário a realização de projetos envolvendo as famílias, a comunidade, contando ainda com o apoio de órgãos e instituições sociais (RUBI).

O coordenador pedagógico é um profissional que se relaciona com muitas pessoas, ele acompanha a aprendizagem e o ensino, realiza reuniões com as famílias. É uma função que os professores devem enxergar-nos como parceiros para resolução de problemas. A negligência familiar e os problemas sociais acabam interferindo no processo de ensino-aprendizagem, e isso também envolve a demanda do coordenador pedagógico (QUARTZO).



As narrativas dos participantes da pesquisa revelam que os coordenadores não se limitam ações restritas ao contexto físico da escola, mas vão além disso. Nos relatos, afirmam que os problemas familiares interferem no cotidiano escolar. Nessa perspectiva, é necessário que o coordenador pedagógico tenha conhecimento de como ocorre o processo de desenvolvimento humano e aprendizagem, pois ensinar é uma especificidade humana que exige

compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo em que o ambiente social, econômico e cultural exerce influência sobre o desenvolvimento dos educandos. Portanto, ensinar exige tomada consciente de decisões, favorecendo o respeito às diferenças individuais, trabalhar de modo cooperativo e em função dos interesses e necessidades da comunidade escolar.

Neste sentido, os relatos dos coordenadores reafirmam o resultado de estudos realizados por Vieira e Pinheiro (2013), sobre a relação com a família, ressaltando que, na escola, todos os profissionais são responsáveis por essa articulação escola-família, no favorecimento do processo de ensino e aprendizagem. O trabalho do coordenador pedagógico é provocar e propiciar aos docentes a clareza das ações, construção coletiva de projetos educativos que envolvam a família em seu cotidiano escolar, no qual escola e família definem seus papéis no enfrentamento dos problemas ocorridos durante o processo educacional.

Destacamos, ainda de acordo com a explanação oral dos participantes, que um dos grandes desafios do Coordenador Pedagógico é sensibilizar os professores e a comunidade escolar para o desenvolvimento de um trabalho de resultados. Nesse cenário, o embate e a violência psicológica não são a melhor saída, mas é necessário diagnosticar o perfil da comunidade escolar e local dos alunos, reorganizar o trabalho pedagógico a partir das condições objetivas de vida dos alunos, fazer parceria com outras instituições. Todas essas ações devem ser empreendidas com o objetivo de mobilizar condições que favoreçam a aprendizagem. Destacamos, ainda, que as condições de infraestrutura precária e escassez de materiais didático e pedagógico são fatores que interferem na prática do Coordenador pedagógico.

Nesse sentido, ressaltamos que o coordenador pedagógico precisa desenvolver seu papel com coerência, necessita de uma linguagem clara e objetiva, de conhecimento sobre quais as reais possibilidades da escola e seu papel na sociedade, pois, somente quando os educadores compreendem o alcance da educação, seus reflexos e sua contribuição para a sociedade se esforçam, juntamente com o coordenador pedagógico, em um trabalho de parceria.

Os interlocutores do estudo são unânimes em afirmar que um dos maiores desafios da atualidade é a falta do acompanhamento familiar, uma vez que muitos pais tratam a escola como depósito de criança. Também referem sobre a interferência dos problemas sociais nos processos de ensino e de aprendizagem. Para a resolução desses problemas afirmam que buscam parcerias com instituições como Conselho Tutelar, Secretaria Municipal de Assistência Social, Secretaria Municipal de Saúde, com o objetivo de assegurar a formação humana, bem como mobilizar as condições necessárias para garantir o ensino e a aprendizagem. Em Castelo do Piauí percebemos que existe forte relação do trabalho do coordenador pedagógico com o sistema de

garantia de direito e do desenvolvimento de ações que ultrapassam os muros da escola e as instâncias educativas, caracterizadas por esforço comóvente em assegurar o direito de cada criança e adolescente a aprendizagem.

Para que o coordenador pedagógico acompanhe o trabalho docente e desenvolva ações de parceria com os demais profissionais, é necessário que pense nos desafios atuais que escola enfrenta, “a complexidade da sociedade e do conhecimento, as recentes reformas educacionais, os problemas e as contradições da escola e da prática escolar, ao lado das mudanças do perfil e das necessidades dos alunos e da formação precária e inadequada dos educadores” (PLACCO, 2002, p. 97).

Os interlocutores do estudo revelam que a coordenação pedagógica possui importante papel na articulação de ações que viabilizem o desenvolvimento da prática docente. Nas escolas, a principal função deve ser a formação da equipe em serviço, proporcionando orientações e discussões durante as reuniões de planejamento, atuando no sentido de integrar as ações da escola, de promover a melhoria ensino e da aprendizagem dos alunos. Contudo, precisa estar sempre atento para não se tornar um tarefeiro, conforme mostram os relatos dos interlocutores:



O trabalho é realizado com compromisso, com a equipe e principalmente com os professores. Um dos maiores desafios é apoiar o trabalho dos professores. Para tanto, é necessário abertura dos docentes, respeito diário, interatividade. Contudo, muitas vezes esse profissional se torna um tarefeiro, um planejador de atividades a serem desenvolvidas pelos professores, acho de fundamental importância o acompanhamento da prática dos professores. (QUARTZO)

Com tantas demandas sempre corremos o risco de nos tornarmos tarefeiros, esquecendo a parte essencial da escola que é o processo de ensino e aprendizagem, um fator facilitador desse processo é a falta de esclarecimento por parte por parte da equipe, a disponibilidade de tempo, por assumir outras funções inerentes ao professor e ao gestor escolar, a prática efetiva do coordenador pedagógico depende da disponibilidade e do compromisso social desse profissional em desenvolver bem o seu papel. (SAFIRA)

É na correria do dia-a-dia que o coordenador corre o risco de se tornar um tarefeiro, e isso é prejudicial no que tange o trabalho docente, pois precisam do apoio do coordenador, para que seja um conhecedor do seu papel e focado na sua prática, é necessário uma prática humana e educativa que demanda que o mesmo tenha atitude de humildade, seja amável para despertar com a sua equipe a responsabilidade de ajuda mútua. (ESMERALDA)



A análise das narrativas demonstra que os coordenadores pedagógicos desenvolvem um leque de atividades que são relevantes para o bom andamento das ações da escola. Nesse sentido, reforçamos que o momento atual exige desse profissional que reafirme e construa a sua

profissionalidade, conquistando o seu espaço e dando legitimidade ao seu papel no contexto escolar como parte da escola, interagindo com ela permanentemente, adotando uma postura de investigação e descobertas, atuando como articulador, formador e transformador das práticas escolares. Reforçando esse pensamento, Franco e Campos afirmam que:

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

Um dos espaços de atuação do coordenador, portanto, é o da formação continuada dos professores. Entretanto, essa formação deve superar a perspectiva tradicional, centrada na transmissão de informações construídas e no repasse de conteúdos prontos, para oportunizar a sua produção, a partir da reflexão da própria prática, como forma de enriquecer e significá-la. Coordenar exige oportunizar a reflexão crítica sobre a prática, dispondo de espaços de formação de professores que possam favorecer a qualificação da proposta pedagógica quanto a sua operacionalização e resultados. Assim, se consegue melhorar profissionalmente mediante a produção de saberes a partir das experiências dos professores, uma forma para que os coordenadores pedagógicos possam intervir diretamente na prática docente. Outro aspecto revelado pelos participantes, diz respeito à importância da aceitação do coordenador por parte dos educadores e a parceria desse profissional com o gestor escolar, conforme segue:



Um fato que gera desconforto é a falta de aceitação por parte da equipe. Até você ser aceito como coordenador pedagógico numa escola, o desafio é muito grande, pelo fato de o professor lhe ver como um fiscal da prática docente, e não como alguém que vai dar o suporte necessário para as melhorias na aprendizagem dos alunos (SAFIRA).

Outro desafio grande é a sua parceria (coordenador) com o gestor da escola, porque quando você tem um gestor que acredita no teu trabalho e te dar suporte, com certeza você faz um bom trabalho. Mas quando você é coordenador e você tem que se prender a função de professor, coordenador e diretor aí o nosso trabalho fica difícil (RUBI).



De acordo com os participantes, algumas ações desenvolvidas pelo coordenador pedagógico geram incômodos em alguns docentes, como, por exemplo, o acompanhamento da prática, as visitas às turmas. Para Saviani (2008), esse fato decorre do próprio processo histórico

de constituição do profissional coordenador pedagógico na história da educação brasileira, pois no início do século XX, a supervisão limitava-se a função de fiscalizar as condições do prédio, a assiduidade do professor, dentre outros aspectos rotineiros do cotidiano escolar. Sobre esta circunstância indagamos: como assegurar que as relações interpessoais sejam boas quando o papel de um dos sujeitos dessa relação é acompanhar de perto a prática do outro? Sobre este ponto, Almeida (2012, p. 78) alerta que: “No caso específico do coordenador pedagógico, o trato satisfatório com os relacionamentos é condição *sine quanon* para desempenho das atividades [...]”.

Um fator dinamizador do trabalho do coordenador pedagógico é o apoio do gestor escolar, seja em garantir condições para que o mesmo possa desempenhar seu papel como o mediador das ligações entre escola, comunidade e família, onde há relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe escolar, como também criando condições objetivas para a formação de professores, materiais disponíveis, organização coletiva, entre outros fatores, que facilitem sua real função de planejar e acompanhar o processo educativo.

Os relatos mostram que a coordenação pedagógica orienta a prática dos professores, estimulando-os a adotarem estratégias metodológicas diversificadas, oportunizando espaços para a materialização de ideias e projetos em que os docentes aprendem tanto com os processos formativos quanto com as experiências vividas no cotidiano escolar, conforme Rubi: “Na minha prática eu preciso conhecer meus professores e procurar acompanhar, propor novas estratégias e projetos que melhoram o trabalho deles e o aprendizado dos alunos da escola”. A esse respeito, Souza (2012, p. 28) destaca que “o trabalho do(a) coordenador(a) não é muito diferente do professor que para fazer seu planejamento, precisa antes conhecer o que seus alunos já sabem, o que não sabem e precisam aprender”.

A descrição das ações que são desempenhadas pelo coordenador pedagógico, no âmbito do sistema de ensino investigado, é diversificada, incluindo a organização do planejamento, o acompanhamento do HPTC (Horário Pedagógico de Trabalho Coletivo) e das atividades cotidianas, como a realização de visitas pedagógicas às turmas para preenchimento do instrumental de acompanhamento das atividades pedagógicas das escolas. Sobre este aspecto, indagamos se esta atividade não limita a prática do coordenador pedagógico. Questão que os interlocutores foram unânimes e enfáticos ao afirmar que não, pois como relata Safira:

No caso do circuito campeão eu diria que não, por que quando eu comecei na coordenação pedagógica, eu não tinha nenhuma formação na área, me achava perdida dentro daquela função, e foi a partir daí que eu procurei uma formação, procurei me auto qualificar. Quando eu via a circular e toda aquela



sistematização do programa, eu via que todas aquelas perguntas estavam elaboradas se encaixavam dentro do meu material de estudo.

Dessa forma, observamos que muitos coordenadores assumem a função sem de fato saber o seu papel, e que, nesse cenário, a formação continuada para esses profissionais, bem como orientações das secretarias municipais de educação e escolas sobre a função são de fundamental importância.

Percebemos que o coordenador é um profissional dinâmico, que precisa conhecer a realidade para transformá-la. E são muitas as contribuições que este profissional pode oferecer para o bom desempenho escolar e sucesso dos alunos, promovendo a integração entre as dimensões educativa, possibilitando uma visão estética e ética que valorize a participação dos professores, alunos e pais, a fim de alcançar o melhor desenvolvimento dos educandos.

Encerramos este eixo categorial com a narrativa de Safira, que por sua expressividade evidencia o desafio de ser coordenador no momento atual: “Acima de qualquer outro fator, a formação faz a diferença, quando você tem conhecimento, tem os “pés no chão” e sabe qual a sua função naquele ambiente, ninguém te barra ali. O nosso apoio está no educador, quando nós facilitamos o seu trabalho e mostramos isso para ele, que nós somos parceiros, com certeza esse trabalho sai bem feito e você ganha um aliado”.

### **5.3 A formação continuada e as contribuições para a prática educativa do coordenador pedagógico**

Na quarta roda de conversa, de posse das informações sobre a formação e a prática dos coordenadores pedagógicos pesquisados, nosso objetivo foi saber quais ações formativas (cursos de especialização, encontros formativos em serviço, reuniões pedagógicas, palestras, semanas pedagógicas, entre outras) eles participaram e como esses processos formativos contribuíram ou contribuem para a prática educativa no contexto escolar.

O Quadro 06 apresenta indicadores que apontam as possíveis contribuições da formação continuada para a prática educativa dos coordenadores pedagógicos, oferecendo visões analíticas em relação ao objetivo: depreender as contribuições da formação continuada para prática educativa dos coordenadores no contexto escolar. A leitura interpretativa desse eixo categorial foi realizada mediante a análise de conteúdo dos excertos narrativos destacados dos diários de prática e das discussões das rodas de conversas.

**Quadro 06 - Contributos da formação continuada para a prática educativa do coordenador**

INDICADOR	CONTRIBUIÇÕES DAS NARRATIVAS DOS PARTICIPANTES
<p align="center"><b>CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PRÁTICA EDUCATIVA</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Promovem estreita relação com a realidade na qual os coordenadores estão inseridos.</li> <li>▪ Apropriação das formações e compartilham experiências que contribuem para resolver problemas enfrentados no cotidiano escolar.</li> <li>▪ Favorecem experiências práticas nas formações sobre como superam as dificuldades do dia-a-dia. (Estratégias de ensino para sala de aula, acompanhamento dos índices escolares: leitura, produção de texto, rendimentos (avaliação), faltas de alunos e professores, distorção, rotinas, planejamentos e atividades para casa;</li> <li>▪ Promovem a colaboração entre os pares apresenta-se como uma ação representativa quando se compartilha o que se aprende.</li> <li>▪ Favorecem processo auto formativos, incluindo pesquisas e leitura são estratégias usadas pelos coordenadores pedagógicos para melhorar a prática educativa.</li> <li>▪ Reconhecem que as formações em serviço são mais efetivas para a prática comparados a cursos de especialização.</li> <li>▪ Afirmam que as formações “genéricas” que não são direcionadas para os coordenadores também contribuem para a prática, por se tratarem de temas diversos, mas tem um eixo central que é a educação.</li> <li>▪ Aprendem também com a experiência.</li> <li>▪ Reconhecem que as práticas mudam e com elas os processos formativos devem mudar para favorecerem o ensino.</li> <li>▪ Dificuldades enfrentadas na prática necessitam de cursos (estratégias) que ajudem a trabalhar com os diversos tipos de família e com a negligência desta em relação a escola, estratégias que despertem o interesse do aluno.</li> <li>▪ Afirmam que redirecionam a prática em necessidades específicas.</li> </ul>

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora sobre a prática educativa desenvolvida pelos participantes (2017).

A formação continuada de coordenadores pedagógicos, desenvolvida pelo município de Castelo do Piauí segue a proposta do Programa Gestão Nota 10, do Instituto Ayrton Senna. Seguindo as orientações desse programa educacional, a SME dispõe de um coordenador que assume em vários momentos de suas atividades profissionais a função de formador. As formações que tem como fundamento a epistemologia da prática, o que denominamos “formação contínua centrada nas práticas escolares” [grifo nosso], são levadas em consideração as dimensões pessoal e profissional dos coordenadores e escolas em que atuam. Esses espaços formativos constituem um lócus de aprendizagem, oportunizando a ampliação dos conhecimentos sobre a profissão, a partir da discussão teórica, mas com o foco na prática.

O objetivo dessas ações formativas é subsidiar o trabalho dos coordenadores pedagógicos, objetivando o desenvolvimento de competências com vistas ao fortalecimento da

prática educativa. Para tanto, são realizadas atividades que têm como metodologia básica a problematização e a implicação dos sujeitos na sua resolução. Isso fica mais esclarecido nos relatos dos participantes da pesquisa:



As formações são baseadas nos resultados dos relatórios que enviamos relatando como está a escola. Elas são mais funcionais para a minha prática como coordenadora porque eu envio as informações evidenciando os pontos positivos e negativos e no mês seguinte se não melhorar eu continuo na mesma posição, ficava claro que as minhas estratégias não estavam funcionando, né, e quando a gente se encontra na formação trocamos ideias e recebemos sugestões sobre como superar essas dificuldades (SAFIRA).

A gente aprende fazendo! eu vejo assim, é tentar e ver se eu estou errando nas ações que desenvolvo na escola e ia tentar fazer de maneira diferente. Nesse processo vamos aprendendo e melhorando. Elas (as formações) nos ajudam a apoiar o professor, pois tudo muda e nem sempre o que aprendeu vai servir naquela outra série. (AMETISTA).

São as FOCOS, que assisti na secretaria de educação, que me apoiaram muito na prática. Quando a gente chega lá abre os caminhos para as dificuldades e quando surgem as soluções, dá vontade de ir logo pra escola, com vontade de fazer tudo que aprendemos com as formadoras e com os colegas, principalmente para ajudar os professores em sala de aula, só que muitos professores ainda não valorizam... foram as melhores, as que me prepararam para ser assim a ser coordenadora. (CRISTAL).

A FOCO ajudou a gente se direcionar. A gente vivia um Deus nos acuda. Nelas (formações) a gente aprendeu muito, aplicamos o que aprendemos no dia-a-dia, aí vamos conhecendo como as coisas funcionam, né? o que tem que mudar, o que não tá dando certo, e as formações foram muito boas mesmo, e gente continua (ESMERALDA).



Conforme relatos dos coordenadores pedagógicos, o foco desses encontros é identificar e discutir os problemas que interferem na aprendizagem das crianças e planejar intervenções para sua superação se for necessário, ou seja, os conhecimentos produzidos pelos coordenadores do sistema são refletidos, compartilhados, sistematizados e somados a outros conhecimentos construídos na formação.

Por sua vez, Pimenta (2014) diz que os saberes são conhecimentos pedagógico e experiência. O saber pedagógico está relacionado às necessidades inerentes à prática do profissional, que são reinventadas a partir das condições postas pelo contexto em que é desenvolvida essa prática, compreendida como prática social. O saber da experiência é produzido no cotidiano das práticas pedagógicas no processo de ação, reflexão e ação.

Desta forma, percebemos a valorização dos conhecimentos preexistentes, e as formações dão possibilidades para ampliá-los e sistematizá-los. As ações formativas desenvolvidas são consideradas complementares, pois oportunizam diferentes espaços e formas de aprendizagem. Assim, a metodologia adotada pela formação se volta para a compreensão da

realidade por meio de uma cuidadosa etapa de diagnóstico, em que são considerados os problemas vivenciadas, a produção os saberes produzidos e as especificidades deste contexto, a produção dos saberes reflete na melhoria dos dados educacionais do município.

A agenda dessa formação inclui a discussão de um relatório circular elaborado a partir da análise de dados de rendimentos bimestral dos estudantes e de relatórios contendo informações sobre as práticas dos professores, gestores e coordenadores pedagógicos. As informações são estruturadas e a partir das problemáticas diagnosticadas são propostas temáticas para a formação, nesse contexto, o grupo é mobilizado a instaurar um espaço de reflexão sobre o papel do coordenador pedagógico no planejamento de intervenção para a melhoria da qualidade da educação na escola.

Os encontros ocorrem em forma de oficinas, palestras, rodas de conversas, relatos de experiências, entre outras estratégias. Neles são abordadas problemáticas específicas da atuação dos coordenadores, bem como aprofundamento dos aportes teóricos relacionados a essa prática. A reflexão sobre a prática é a tônica desses encontros, que na realização proporcionam aos participantes imersão nas questões específicas das escolas, bem como possibilidade de dialogar com autores que tratam sobre a temática do encontro e que promovem a ampliação do repertório dos coordenadores e de suas referências, tanto teóricas quanto práticas. É o que conta a coordenadora Safira: [...] “quando toca em algo que não está bem e eu me encontro nesta situação, quando apresentam um problema que precisa ser resolvido, eu sempre escuto as ideias e quando eu chego na escola coloco logo em prática, e no mês seguinte a gente já vai vendo os resultados”.

É, pois, nesta perspectiva que reside o significado das práticas de formação; como cenários propícios e necessários para melhor compreendermos que o processo de formação tem caráter contínuo, reflexivo, dialógico, colaborativo, ser alimentado, geralmente por situações inovadoras e viabilizadoras. “A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola”. (NÓVOA, 1997, p. 28).

Entre os pontos que são resolvidos na prática por meio da formação, os participantes destacam as dificuldades estratégicas para sala de aula em auxílio ao professor, problemas relacionados às dificuldades de aprendizagem por parte dos alunos, relação entre escola, família e comunidade, rendimento acadêmico dos alunos.

Os coordenadores, afirmam em suas falas que aprendem fazendo e, para tanto, utilizam os saberes da experiência, explicam que o fato de todos terem sido professores, antes de assumirem a função de coordenador pedagógico, contribui bastante para o seu desempenho.

Fica evidente, que trata-se de uma formação em serviço, entendida como aquela produzida imersa na jornada de trabalho, em contextos, em que as práticas se desenvolvem individualmente ou em equipe, “[...] em experiências da aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação”. (GARCÍA, 1999, p. 26).

Contudo, não podemos afirmar que apenas a formação em serviço seja suficiente para a constituição do perfil profissional do coordenador pedagógico, bem como a melhoria da sua prática educativa. Embora essencial, não exclui outros espaços de qualificação do trabalho do coordenador, não o constitui o único espaço, porque a identidade do professor/coordenador pedagógico se constrói ao longo de seu percurso profissional, com as experiências individuais e coletivas (PIMENTA; LIMA, 2004), incluindo a formação inicial, a continuada, o convívio entre os pares, entre outros aspectos apoiadores.

Em relação aos cursos de pós-graduação em nível de especialização, em termos de resultado, os participantes alegam que foi uma formação muito válida, mas com contribuições diferentes da formação em serviço. “Na especialização eu, aprendi de uma maneira diferente, nem tudo que a gente ver consegue colocar em prática, mas aprendi muito porque eu li muito para fazer meus trabalhos” (AMETISTA). Isto ocorre, principalmente, porque a formação em serviço proporciona a troca de experiências e cria um ambiente colaborativo, em que os coordenadores pedagógicos têm a oportunidade de contribuir para a resolução dos desafios apresentados um dos outros, bem como aprender com a experiência dos colegas. Nesses espaços também, percebe semelhanças dos problemas enfrentados, as diferentes formas de resolução e as alternativas encontradas, fortalecem os laços de grupo e a noção de pertencimento ao sistema.

Ao conceituar a formação continuada, é necessário compreender que é um processo de formação profissional para quem já concluiu sua formação inicial e exerce sua profissão. Assim, a formação continuada por meio da pós-graduação em nível de especialização está voltada para o profissional que está inserido em um contexto profissional sócio histórico, e tem como finalidade mediar a apropriação do conhecimento socialmente acumulado, bem como a sua produção, numa perspectiva transformadora da realidade prática.

A formação em serviço, como já enfatizado, por ser uma opção de formação continuada, oportuniza os profissionais da educação se constituírem como sujeitos do próprio conhecimento, favorecendo um processo de construção permanente do conhecimento e do desenvolvimento profissional, viabilizado pelas reflexões sobre a prática e pelos novos meios de desenvolver o trabalho pedagógico. Segundo Nóvoa (1997, p. 28), “a formação passa pela

experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico e por uma reflexão crítica sobre sua utilização [...]”. Portanto, faz-se necessário dar voz e vez à escola, ouvir os envolvidos com o projeto escolar, assim, é possível inferir que a prática pedagógica só é reflexiva quando pressupõe uma articulação teórico-prático.

A teoria e a prática se encontram em dissolúvel unidade, mas enquanto práxis, a prática é uma ação fundamentada teoricamente ao tempo em que a teoria é resultado da teorização da prática em um processo de abstração. Para reafirmar esta posição, Ribeiro (1991, p. 30), [...] “enquanto práxis total humana, está contida a teoria por se tratar de uma prática de um ser consciente o que equivale a dizer que se trata de uma prática dirigida por finalidades que são produtos da consciência”.

Nesta concepção, Rios (2011) aponta como solução a dimensão ética do trabalho da coordenação. Segundo a autora, desse profissional é esperado seu envolvimento com a construção coletiva do projeto político pedagógico da escola, assim como o compromisso com a formação continuada dos professores e, nos processos de ensino e aprendizagem, a promoção da convivência solidária na instituição e a intervenção na construção da humanidade e da sociedade que queremos. Diante do exposto reafirmamos que o coordenador pedagógico é elemento indispensável para o gerenciamento de ações na busca de apoio em outras instituições que ofereçam suporte técnico profissional à escola.

Ao tecermos reflexões sobre a atividade humana, é possível verificar que a prática pedagógica constitui-se em uma atividade prática, a partir de uma visão utilitarista, ativista e de prática pedagógica ou, ainda, constitui-se em uma atividade práxis guiada por intenções conscientes fundamentada teoricamente. Dessa forma, de um lado, podemos dizer que temos uma prática educativa repetitiva e, de outro, uma prática reflexiva.

Os coordenadores consideram os momentos das “trocas de experiências” importantes, pois, permitem aos docentes compartilhar situações bem sucedidas em sala de aula. Essas “trocas” têm como objetivo valorizar os saberes docentes, promover o fortalecimento do grupo, fazer com que o professor venha a dialogar de forma reflexiva com seus próprios saberes (SCHÖN, 2000, p. 129). É nesta perspectiva que reside o significado que diante das práticas de formação, faz-se necessário a compreensão que de um processo de formação de caráter contínuo, reflexivo, dialógico, colaborativo, tem sua inspiração e amparo em situações que permitam seu desenvolvimento como tal. Nesta acepção não confundi-lo com busca desenfreada por titulação, por acúmulo de conhecimentos e técnicas, tão pouco com situações permeadas por atividades estanques com fim em si mesmas, mas por um trabalho que se permita

o exercício reflexivo, consciente de suas várias limitações, entendendo a prática com um constante ponto de partida (NÓVOA, 1997).

Para realizar o trabalho de mediação, é preciso que o coordenador se aproprie constantemente dos avanços das ciências e das teorias pedagógicas que envolvem o contexto escolar e os processos de ensino. Para tanto, caberá à atividade de coordenação pedagógica, nos diferentes níveis de atuação, ser a interlocutora interpretativa das teorias implícitas na práxis, e ser também a mediadora de sua transformação no que diz respeito a formação que recebe e que aplica, para finalidades cada vez mais emancipatórios. “É importante sabermos que teoria e prática andam juntas, mesmo que não tenhamos clareza que estão influenciando nossa prática. Toda ação humana é marcada por uma intenção consciente ou inconsciente” (CHRISTOV, 2012, p. 38).

Voltando o nosso olhar para a empiria constatamos que metade dos participantes, dialogam que a especialização, voltada para a gestão e coordenação, contribui em necessidades pontuais, e que por se tratar de uma formação que muito se beneficia de teorias, e às vezes distancia mais do exercício da função no dia-a-dia, direcionando-se para as necessidades mais genéricas. Mesmo assim, nossos interlocutores afirmam que também foram significativas para a prática, no que diz respeito à construção do conhecimento por meio da pesquisa.




A especialização eu tinha que estudar, pesquisar contribuiu muito para a questão da proposta pedagógica, a gente tinha que fazer de imediato, sobre pressão e de acordo com as exigências da Lei, o curso ajudou muito, nesse sentido (ESMERALDA).

Eu não sabia quais eram as minhas atribuições e a partir da minha especialização eu encontrei sei que o meu papel, e por meio dela posso afirmar que mudei minha prática (SAFIRA).


Durante a especialização tive que ler muito, e fazer pesquisas, porque se a gente não pesquisasse, fazia nada não. E assim os resultados foram gratificantes, porque em algum momento eu precisava daquilo que eu tinha estudado (CRISTAL).



Concordando com as demais participantes, Quartzos afirma que a especialização feita com base nas necessidades pontuais que o coordenador enfrenta, pode sim contribuir para buscar resolver problemas que surgem no cotidiano escolar, principalmente quando o coordenador se sente incomodado com situações envolvendo alunos e professores como refere em sua narrativa:



[...] solucionar determinados problemas que a gente enfrenta no nosso dia-a-dia no ambiente escolar, eu fiz um curso de libras também por uma necessidade porque me achei numa situação de que tinha na escola que eu trabalhava e a professora ela ficava de mãos atadas. E eu não tinha como “cobrar” dela também, me sentia também de mãos atadas porque eu não tinha como ajudar ela e aquela aluna ficava ali todo dia como mais uma figurinha só presente na sala de aula (QUARTZO).



Diante das situações que revelam a mesma natureza, Christov (2012, p. 38) afirma, “sempre podemos analisar nossas ações perguntando-nos pelas intenções que as cercam”. Para que haja, porém, uma relação refletida, consciente, entre teoria e prática é preciso de um esforço intelectual, um esforço do pensamento e da reflexão, para buscarmos conhecimentos que subsidiem as necessidades que surgem nas práticas, a rigor encontramos nas teorias respostas práticas que podem ser por nós implementadas enquanto coordenadores.

A autora, ainda, relata que mediante este fato, que sempre encontramos aspectos teóricos em nossas ações, por isso não podemos ver sentido na expressão “quero mais prática e menos teoria” já que toda prática possui aspectos teóricos e toda teoria é referenciada em alguma prática. Talvez o que esteja por trás dessa queixa seja a dificuldade de identificar as reais intenções e os problemas concretos e determinada ação ou, ainda, as possíveis relações entre as reflexões empreendidas por de certos autores e a nossa experiência profissional. Trata-se, portanto, de adotarmos um caminho, um método adequado para que cheguemos à superação dessas dificuldades sem optarmos pela negação da teoria.

De acordo com os participantes, a formação contribui para desenvolver hábitos de pesquisa e leitura, como afirma Ametista: “nessa época eu pesquisava muito, eu via muitas experiências que as coordenadoras pedagógicas faziam, e com os textos da especialização eles também me ajudaram e eu aprendi muito [...]”. Emerge o entendimento que a pesquisa e a leitura e os processos auto formativos são estratégias usadas como formação pelos coordenadores para desenvolver ações práticas.

Outro entendimento que se evidencia é que pesquisar enquanto atua, enquanto age no contexto da escola e fora dela, oferece aos coordenadores possibilidade de desenvolver sistematicamente um saber educacional; justificar suas práticas educativas, assim como as situações educativas constitutivas por meio destas práticas; desenvolver a educação e a pesquisa educativa; dar sentido e significado à práxis; refletir sobre qual é a contribuição que seu trabalho está propiciando a uma teoria da educação e a um ensino acessível (GERALDI; FIORENTINI; PEREIRA, 1998). Ainda de acordo com os autores, o posicionamento do Coordenador



Pedagógico, frente aos professores não será sempre de confrontar teoria e prática, levando à “[...] busca do equilíbrio entre a reflexão e a rotina, entre o ato e o pensamento” (p. 248).

Ao desencadear essa metodologia de trabalho, o professor poderá relativizar a teoria com a prática, e modificar sua ação, resultando numa melhoria da qualidade do ensino oferecida ao aluno. Ao coordenador pedagógico caberá, então, proporcionar discussões das teorias geradas na prática educativa de sua escola, de seu grupo de professores, auxiliando na produção do conhecimento do mesmo. Vemos nessa alternativa de trabalho o incentivo à investigação sobre os problemas do cotidiano, que algumas vezes são entrave ao desenvolvimento do trabalho pedagógico, fazendo-se necessários a pesquisa e a leitura como estratégias permanente de autoformação. Nos contextos de formação continuada, como podemos verificar na fala de Ametista, ao concluir seu posicionamento sobre a formação permanente: “e agora estou me deparando com uma nova realidade tenho que reaprender novamente para trabalhar com o multisseriado”.

Sobre as necessidades de formação e seu quadro de insuficiências, os participantes Safira, Ametista, Esmeralda e Quartzzo reconhecem que as práticas mudam e com elas os processos formativos devem mudar, tendo em vista o favorecimento do ensino:



Não, estamos prontos! E vejo aqui que a formação continua sendo necessária, quando comecei lidava com alunos de um jeito, hoje a demanda é outra, totalmente diferente e eu acho que a gente ainda não parou pra ver que enquanto a gente não trabalhar a questão da família (SAFIRA).

Família desestruturada né, a gente não vai saber lidar com essa realidade! Mesmo sendo uma formação com base em nossa realidade, eu fico vendo que as vezes o FOCO está distante, distante do que a gente precisa. E vejo todos falarem o aluno ele está apenas desestimulado, mas eu vejo a prática pedagógica de alguns professores que eles levam aulas diferentes e ainda tem aqueles, não digo todos, mas ainda tem uma minoriazinha que você não consegue estimular. Essa realidade, da desmotivação pelo o ensino, eu acho que a prática tem que evoluir em relação a isso (AMETISTA).

[...], mas está faltando essa parte ainda da gente saber lidar com essa outra realidade, da família que é desestruturada, como lidar com tudo isso que no momento está sendo muito difícil (ESMERALDA).

[...] O coordenador precisa está em constante formação, a gente nunca deve se acomodar, digamos que eu já tenho esse curso e pronto não! Até porque a cada ano que passa a clientela é outra e com certeza os conhecimentos de anos atrás não serão suficientes para resolver problemas cotidianos (QUARTZO).



Ao analisarmos as narrativas desses interlocutores, acessamos ao entendimento de que é no cotidiano que devem emergir as propostas frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos e não em pacotes encomendados para especialistas e executados por professores. Na

reflexão da prática é que se geram os conceitos teóricos, que se desencadeiam as soluções dos problemas e, principalmente é que se mostram, se evidenciam as necessidades educativas. Vemos que a formação continuada do coordenador é condição indiscutível principalmente por articular teoria e prática, assim como favorecer reflexões que ajudem a mediar os estudos sobre o cotidiano de sala de aula. Nesse sentido, o professor precisa ser provocado, pois é por meio de um continuum na sua formação que chegará uma prática pedagógica significativa. Na medida em que cada educador se dispuser a mobilizar-se para investigação de sua ação para o desenvolvimento de uma boa qualidade do ensino nas escolas brasileiras, cumprindo seus propósitos no desenvolvimento de suas ações na coordenação pedagógica.

Para os participantes da pesquisa as formações “genéricas” que não são direcionadas para os coordenadores também contribuem para a revitalização da prática embora com menor intensidade, por se tratar de temas diversos, mas tem um eixo central é a educação.



Eu acredito que sim, tenho certeza que todo conhecimento é válido e como a gente aprende muito nesses cursos de formação que já vem diretamente pra o coordenador e para o professor esses outros cursos também, claro que ajuda também se a gente souber tirar o proveito e o real objetivo do curso com certeza a gente aprende (QUARTZO).

Eu fiz muitos e faço cursos direcionados para a docência e relações humanas, a maioria pela secretaria são muito bons, [...] você lida com aluno e pai de aluno, então tem que ter todo um relacionamento, até mesmo quando você chaga lá vem pai de aluno por cima se você não souber acalmar vai virar uma guerra, você tem que ter aquele ponto de equilíbrio, descarregar, conversar (AMETISTA).



Embora os coordenadores relatem que as formações sem intencionalidade para prática corroboram para seu processo formativo, enquanto profissionais da educação que vivenciam várias situações. No entanto, Azevedo e Alves (2004), se posicionam sobre a formação continuada realizada pelas instituições, desenvolvidas no âmbito das secretarias municipais e estaduais de educação, definindo-as como insuficientes. As referidas autoras ressaltam que nem sempre a avaliação dessas secretarias é positiva, por parte dos realizadores e participantes, o que mais uma vez aponta para a necessidade de fomentar a formação no cenário escolar, muito embora essas autoras não apontem que, para tanto, haja a necessidade de formações para o coordenador.

Sobre a formação dos coordenadores, sobretudo a formação contínua, não podemos ficar refém das assessorias pedagógicas, tampouco nas mãos das secretarias de educação, dos

Institutos e escritórios criados para esse fim, nesse sentido partilhamos com Veiga (2009, p. 27) de esse processo é uma ação contínua e progressiva que envolve várias instâncias e atribui uma valorização significativa para a prática pedagógica, para a experiência, como componente constitutivo da formação”. Assim, parece incoerente afastar o contexto em que a prática educativa se desenvolve, porque é na escola, sobretudo, que os professores aprendem a profissão, constroem saberes e dão sentido à própria formação.

A autora afirma, ainda que a formação continuada dos profissionais, também depende de uma iniciativa pessoal, considera sobre a viabilidade de que a gestão de uma rede de ensino, que compreende a complexidade do processo educativo na contemporaneidade, toma a iniciativa de criar políticas de formação continuada para os professores, a partir da escola, tendo o coordenador pedagógico como o profissional que articula a relação entre os fenômenos ocorridos na realidade e as demandas necessárias para superá-los.

De acordo com os participantes, conforme consta em suas narrativas, a relação interpessoal surgiu como fator fundamental para a efetividade da prática educativa. Quando questionamos sobre a qualidade das interações entre professores e coordenadores pedagógicos para o desenvolvimento da prática, houve um consenso nas respostas ao evidenciarmos aspectos como: respeito, forma de intervir e propor situações de mudança nas ações docentes, dependendo da maneira como são colocadas para os professores, pois podem afetar a qualidade das interações e das trocas necessárias para o trabalho educativo.

Outro aspecto singular diz respeito ao vínculo afetivo visto como importante para a estruturação das relações entre coordenador pedagógico e os professores e a equipe escolar e a comunidade. A conquista do grupo, através da afetividade, é a estratégia utilizada para que o trabalho pedagógico seja desenvolvido pelo grupo de professores da escola. Almeida (2012) analisa o profissional afetivo como aquele que consegue estabelecer uma relação pessoal com o seu grupo, sendo mediador do processo, participante ativo da construção de si mesmo e do outro.

Nessa perspectiva, concordando com Libâneo (2004, p. 85), “afirma que a interação entre o trabalho dos professores e coordenador pedagógico proporciona a formação de uma cultura voltada para o diálogo, para a participação e para a busca conjunta por soluções que melhorem a prática educativa”. Condição que vai gerando um estilo coletivo de perceber as coisas, de pensar os problemas e de encontrar soluções.

Portanto, saber lidar com as relações interpessoais surge como um fator que pode colaborar para efetivar a prática educativa do coordenador pedagógico. Para desenvolver uma prática com tranquilidade, cabe ao coordenador pedagógico pautar seu trabalho em princípios

éticos e profissionais que despertem a confiança dos professores e da equipe escolar. É uma tarefa desafiadora construir esta relação produtiva, mas ela pode ser edificada a medida que o coordenador coloca em prática todo o seu trabalho e o mesmo é aceito pelo grupo de professores, revelando-se sua conquista de legitimidade baseada em princípios profissionais onde o discurso se alinhe com a prática.



**SEÇÃO VI**  
**NOTAS CONCLUSIVAS E OUTRAS POSSIBILIDADES**

## 6 NOTAS CONCLUSIVAS E OUTRAS POSSIBILIDADES

*Ao término desse processo, aprendi sobre minhas condições de formadora e sobre minhas condições no papel de quem investiga a própria prática. Superei a condição de quem já havia elaborado um discurso sobre a importância de essas duas práticas andarem juntas para vivenciar a realidade dessa interação (BRUNO, 2012, p. 86).*

Apropriamo-nos das palavras de Eliane Bruno para retomar, nessas páginas finais, não só as razões que nos mobilizaram a enveredar pelo caminho da pesquisa, no propósito de compreender a percepção e as concepções dos coordenadores pedagógicos do Sistema Municipal de Ensino de Castelo do Piauí sobre a formação desse profissional e suas contribuições para a prática educativa, mas também para colocar em realce que a caminhada não se encerra aqui.

Empreendemos essa pesquisa com o propósito de analisar as contribuições da formação continuada para a prática educativa do coordenador pedagógico no contexto escolar. Nela, procuramos desvelar a história do coordenador pedagógico, assim como situar seu papel na atualidade, verificando e, ao mesmo tempo, indagando como esse profissional compreende sua prática, que ações e atividades desenvolve para auxiliar, pedagogicamente, os professores, de que ações formativas participa e como essas formações contribuem para a prática que desenvolve na instituição em que está inserido, inclusive para a formação de professores em serviço.

Ouvir os coordenadores pedagógicos, por meio de suas narrativas, possibilitou-nos identificar questões referentes à sua atuação e nos mostrou como traduzem sua prática em discurso. A nosso ver, trata-se de um trabalho relevante por contribuir com reflexões e conhecimentos sobre questões presentes no cotidiano escolar, implicadas no processo educativo e, ainda, por desvendar como os processos formativos, dos quais participam, contribuem para o fortalecimento da prática educativa do coordenador no contexto escolar.

Compreender o contexto histórico no qual está inserido o coordenador pedagógico e identificar as reais necessidades que emergem de sua prática, auxilia na compreensão do seu atual papel, como impulsionador de mudanças na prática pedagógica. A história da coordenação pedagógica, em suas diferentes nuances e nomenclaturas, acompanha a história da educação e, atualmente, se reconfigura a partir de uma releitura da realidade, a fim de oferecer subsídios para a construção de uma educação mais inclusiva e democrática, em consonância com os

princípios constitucionais e referendados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

Em relação aos relatos sobre os antecedentes históricos da função do coordenador pedagógico, que recebeu várias denominações ao longo da história educacional brasileira, observamos que o papel principal exercido por esse profissional não era o de cuidar especificamente do processo pedagógico, pois as múltiplas atribuições a ele imputadas faziam com que esse foco principal, ou seja, o cuidar das questões pedagógicas, fosse desvirtuado.

O coordenador pedagógico ficou imerso, por longo tempo, em uma dualidade profissional de servir aos interesses do sistema imposto, o que, muitas vezes, resultou no fato de que este profissional passou a assumir com exclusividade a função supervisora, cumprindo papel hierárquico de controle, em detrimento da viabilização das condições pedagógicas necessárias para o ensino e da aprendizagem de qualidade.

Hoje, esses coordenadores se encontram inseridos num contexto em que precisam formar e orientar os professores para o esforço na superação dos desafios dos processos ensino e aprendizagem, o que requer que participem de várias atividades formativas que contribuem para o delineamento das práticas educativas que desenvolvem. Dessa forma, buscamos compreender a natureza e os contributos da formação continuada para a prática educativa desses profissionais, compreendendo-os como agentes de mudança, que vivem um processo de mediação, orientação e tomada de decisão, concomitante a seu papel de formador, uma vez que promove uma ação formativa em serviço junto a sua equipe escolar.

A apreensão desse contexto, como já mencionado, deu-se pelo contributo da pesquisa qualitativa com abordagem narrativa, pela produção de dados biográficos narrativos obtidos nas rodas de conversa, nos diários de prática. Optamos por realizar as rodas de conversa e a produção de diários de prática como instrumentos de coleta junto aos coordenadores pedagógicos, a fim de identificarmos movimentos presentes no cotidiano, do saber, do saber fazer, do saber e do saber conviver desse profissional, bem como as contradições que emergem no dia a dia da escola e que impactam na atuação desses profissionais, e, ainda, descrever as contribuições dessa prática a partir da diversidade de aspectos que a permeiam.

Assim, neste trânsito conclusivo, referendamos que nas escritas narrativas dos coordenadores, há elementos reflexivos que contribuíram para que repensassem seus fazeres, fortalecendo o norteamento de seu desenvolvimento profissional o que, conjuntamente, forneceram elementos para melhor desempenhar sua prática educativa. Essa reflexividade viabilizou olhar para si e para o outro, identificando talentos, fragilidades, força de vontade, aspectos que consideramos relevantes para o autoconhecimento e para o crescimento coletivo

do grupo em referência. Nesse sentido, ressaltamos que uma das mais importantes funções do coordenador pedagógico é a visualização das conquistas dos membros da equipe e das dificuldades que cada um enfrenta para planejar a melhor maneira de orientar seus professores para demandarem sua prática em sala de aula.

Para escolha dos 06 (seis) coordenadores do Sistema Municipal de Educação de Castelo do Piauí, partícipes da pesquisa para a seleção, estabelecemos critérios que pudessem destacar, dentre os coordenadores respondentes ao questionário inicial, que atenderam as condições de inclusão na amostra do estudo quanto à formação. Ressaltamos que, dentre os que atenderam ao perfil, participaram os que se dispuseram a contribuir voluntariamente, participando das rodas de conversa e da produção dos diários.

A seção em que apresentamos e analisamos os dados empíricos: “contributos da formação continuada para a prática educativa do coordenador pedagógico”, possibilitou-nos olhar para o objetivo proposto e a questão-problema para organização dos dados empíricos em dois eixos categoriais de análise, acerca dos quais ressaltamos alguns aspectos conclusivos.

Retomando, pois, os resultados e constatações analíticas em relação ao eixo “a formação continuada do coordenador pedagógico”, as narrativas manifestam que o saber fazer ocorre, em grande parte, na prática, ou seja, ganha consistência a partir do momento em que assumem a função e têm a oportunidade de vivenciar várias situações em que colocam em prática saberes da formação inicial e continuada, aliados aos saberes experienciais, deixando claro que, também aprendem fazendo, mas sempre à luz de uma fundamentação teórica.

Afirmam que a formação em serviço realizada pela Secretaria Municipal de Educação de Castelo do Piauí mostra-se como um efetivo contributo para a resolução de problemas do cotidiano e, em decorrência, para fortalecimento da prática educativa. Revelam que as formações realizadas pelo Instituto Ayrton Senna – IAS se mostraram significativas para que melhor passassem a delinear e a exercitar sua prática educativa. Constatação que decorre do fato de a coordenação pedagógica ser uma função que ainda não tem um papel definido, nem clareza de seu espaço de atuação. Colocam, ainda, o fato de que os processos formativos anteriores vivenciados por estes profissionais (formação inicial e continuada) não têm se revelados suficientes para abarcar a complexidade dessa função.

Uma outra constatação que entendemos oportuna ser evidenciada nestes encaminhamentos conclusivos, percebida nas rodas de conversas, é que os coordenadores pedagógicos ainda não se reconhecem como formadores de professores, não obstante, comporta ressaltar que identificamos nos relatos dos participantes que alguns realizam formações mensais com os professores nas escolas acerca do planejamento, dos projetos didáticos, das



formas de avaliação da aprendizagem, entre outros formatos. Acreditamos que por falta de conhecimento científico que embasem a prática e proporcione segurança no desempenho da função motivem o não reconhecimento dos coordenadores como formadores. Neste sentido, destacamos o papel da Secretaria Municipal de Educação em implementar ações de formação continuada para que os coordenadores pedagógicos possam melhor compreender seu papel de formadores de professores, e assim contribuir para favorecimento das ações cotidianas que integram seu *métier* profissional.

Quando o foco de análise é a formação do coordenador pedagógico e a sua relação com a prática educativa, enfatizaram que essa é sua principal atribuição - apoiar os professores e que este apoio está alicerçado na reflexão do fazer do próprio professor, atendendo às diretrizes institucionais e às transformações presentes no campo da educação e da sociedade. A convicção dos interlocutores do estudo é que o apoio aos professores é possível quando existe diálogo e respeito mútuo. Assim, concebem que as relações interpessoais, envolvendo professores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares se revela condição basilar para o crescimento profissional da equipe, para o sucesso dos processos de ensino e aprendizagem.

Os resultados das discussões apontam que a formação continuada oportunizada ao coordenador contribui para a reflexão e para a tomada de consciência das ações práticas e teóricas do seu campo de atuação, caracterizando, dessa forma, a melhoria do ensino e da aprendizagem quando esta se volta para a prática educativa. Observamos que os coordenadores necessitam de processos formativos permanentes, de modo que possam refletir sobre a prática educativa que desenvolvem e (re)construir saberes e conhecimentos necessários para atuarem no contexto escolar, permeado por mudanças de ordem administrativa, econômica, política e social.

Faz-se, entretanto, necessário entender que a construção do ser coordenador pedagógico envolve a perspectiva de que este profissional vive constantes “desafios”, seja na superação dos medos e dos mitos, pelo avanço da ciência frente ao senso comum, pelas questões políticas e sociais do contexto em que se insere, seja, enfim, pela constante produção do conhecimento. Conseqüentemente, este profissional deve dispor de uma formação sólida e permanente que favoreça sua ação formadora junto aos professores, visto que são responsáveis pela seleção e organização de ações formativas voltadas para o fortalecimento da docência, ocupando, em certa medida, um lugar de destaque no contexto social contemporâneo.

Evidencia-se que os coordenadores pedagógicos pesquisados procuram articular os momentos de formação com os problemas que colocam em realce, contemplando as dificuldades relacionadas a prática do professor em sala de aula na busca de melhorias no

processo ensino aprendizagem. Verificamos, dentre outros aspectos, formas de atuação diversificadas na execução da função do coordenador pedagógico, porém, de forma unânime, mostram que envolvem os professores para, de forma coletiva, discutirem aspectos que contribuem com as ações de (re)construção da prática educativa, buscando, em conjunto, a superação das dificuldades encontradas no cotidiano escolar.

Em relação ao eixo categorial “prática educativa do coordenador pedagógico”, o papel do deste profissional, a partir das formações continuadas, é redimensionado, ou seja, ganha um olhar mais amplo, conforme revelam as narrativas. Portanto, vai além daquela visão marcada por experiências e situações que levam a uma atuação desordenada, imediatista e desfocada da sua real função, proporcionando, no contexto atual, um trabalho de assessoramento aos professores, de discussão coletiva em relação às dificuldades do cotidiano, às trocas de experiências, com vistas a um trabalho articulado e de valorização da equipe escolar, na busca do desenvolvimento dos diferentes sujeitos educativos e da garantia do cumprimento da função social da escola.

Quando nos reportamos à formação do coordenador pedagógico, evidenciamos que apenas a participação desses profissionais em diversas formações, que não emergiram das suas necessidades da prática, mas que ocorrem com outras intencionalidades políticas, pedagógicas e técnicas, o sentimento que aflora em todos eles é que essas formações não contribuem com uma prática educativa transformadora e para uma educação de qualidade. Compreendemos que, a transformação da escola, não acontece a partir de práticas isoladas, por mais competente que seja o profissional, nessa condição, o coordenador pedagógico não consegue imprimir as marcas de uma dinâmica pedagógica transformadora da realidade, se não estiver adequadamente formado, ou se a instituição, no âmbito administrativo e político, não estiver comprometida, envolvida e consciente dos princípios filosóficos que o grupo elegeu para direcionar suas ações.

Nossa percepção, ao concluir as análises, é que o curso de especialização em coordenação pedagógica, ofertado pelo Ministério da Educação no âmbito da Escola de Gestores da Educação Básica, associado a formações em serviço e a outras formações oportunizadas aos coordenadores pedagógicos participantes do estudo, contribuíram de maneira significativa para o melhoramento da prática educativa desenvolvida nas escolas municipais de Castelo do Piauí. A percepção que emerge é que há um sentimento coletivo de que os cursos de formação continuada contribuem para que os coordenadores pedagógicos desenvolvam um trabalho articulado e integrador, fortalecendo os processos educativos. Consequentemente, esses entendimentos, percepções e constatações nos levam a concluir que o coordenador pedagógico precisa ser bem formado, que a formação precisa abranger conhecimentos,

reflexões e práticas que emergem das necessidades da prática, possibilitando a esses profissionais conhecer e intervir na escola, favorecendo a construção de um ambiente educativo capaz de promover o desenvolvimento da aprendizagem, do conhecimento, do trabalho coletivo e interdisciplinar, da ética e da cidadania, na perspectiva de uma educação e de uma sociedade cada vez mais inclusivas.

Para nós, a compreensão que aflora é que a formação do coordenador pedagógico deve assumir o compromisso com as práticas cotidianas, no sentido de que o mundo vivido na escola, de fato, se constitui matéria-prima e produto da formação, que deve ser posto em pauta, por meios das práticas educativas, para serem problematizadas, discutidas, fundamentadas, bem como reorganizadas e reconstruídas em prol de uma mudança qualitativa, condizente com as demandas educacionais atuais.

Um outro ponto que merece realce neste olhar conclusivo aponta que a formação deve contemplar momentos que envolvam a pesquisa, pois cabe aos coordenadores pedagógicos, em processo mediação do trabalho com os professores, conduzir processos investigativos, tendo em vista a superação dos problemas internos/externos que interferem na prática dos professores e, conseqüentemente, no sucesso do alunado. Segundo os interlocutores, a cada dia que passa ampliam-se os problemas familiares, as situações de risco e vulnerabilidade que vitimam crianças e adolescentes. Nesse cenário, os coordenadores pedagógicos e demais membros da equipe escolar precisam demonstrar conhecimentos e saberes que subsidiem os encaminhamentos necessários para fomentar as intervenções requeridas. Assim, é relevante que todos estejam inseridos em processos formativos contextualizados e sólidos, para que tenham condições de fazer frente aos desafios que põem em risco o direito à aprendizagem e que comprometem a função social da escola.

Em outras palavras, dizemos que para sair do discurso, o CP precisa encontrar estratégias e atividades que repercutam na sua prática educativa, e conseqüentemente, no trabalho docente e na aprendizagem dos estudantes. Essas vivências cotidianas se configuram em processo de formação do próprio coordenador, oportunizando espaços de reflexão sobre suas ações e sobre as formações que realiza no chão da escola.

Por isso, um processo de formação adequado ao CP deve possibilitar fundamentação teórica e práticas articuladas à realidade escolar para que esse profissional saia do discurso vazio migrando para uma práxis renovadora e, assim, poder se apropriar dos desafios presentes no contexto escolar, para elaboração e execução do seu plano de trabalho, que tem sua construção anualmente com a equipe escolar.

A convicção que temos e que ora registramos é de que esse estudo possibilitou-nos repensar o processo de formação continuada dos coordenadores pedagógicos, na instituição onde atuamos. Essa reflexão reafirma a necessidade de buscarmos espaços e tempos institucionais para que possamos investir na formação do coordenador pedagógico, alicerçados na sua autoformação e na experiência desse grupo de profissionais, que avançasse com clareza de critérios e de objetivos fundamentados nos referenciais pedagógicos e institucionais, que anteparam nossa atuação profissional.

Há necessidade de que sejam criadas condições de trabalho para que se desenvolva um processo de formação continuada, com a utilização e análise dos processos formativos, de modo que suas contribuições enriqueçam a prática, como insumo para o planejamento de novas ações formativas a partir das necessidades que emergem da realidade escolar. Nesse sentido, alertamos para a necessidade de implementação de uma política de formação de CP, de modo a possibilitar, cada vez mais, clareza do papel desse profissional na implementação das ações na escola, na construção do Projeto Político Pedagógico, com condições objetivas e subjetivas para implementação das diretrizes curriculares com foco na educação de qualidade.

Outro aspecto que julgamos oportuno que seja revisto no âmbito da política municipal de ensino, diz respeito à criação de condições estruturais e mesmo a ampliação das existentes, para que o CP possa, com mais comodidade, formar-se continuamente e dedicar-se efetivamente à formação de professores e à articulação dos processos colaborativos de aprendizagem, com autonomia para a sistematização de estratégias voltadas para o acompanhamento permanente da prática dos professores. E, desse modo, possibilitando um trabalho coletivo eficiente que almeja a mudança e o aprimoramento das práticas docentes e da aprendizagem dos estudantes e, porque não, do sucesso da escola.

Entre outras pontuações, o estudo nos permite afirmar que a dificuldade da definição de uma formação específica para o CP resulta do processo histórico de inserção desse profissional no sistema de ensino brasileiro. Se em alguns momentos uma formação foi pensada e estruturada com vistas à sua habilitação para o exercício da função, em outros momentos essa mesma formação foi negada ou mesmo descaracterizada no contexto escolar, onde estão inseridos os profissionais que assumem a responsabilidade por sua formação e a importância desta para a execução de sua prática. Registramos, assim, nos encaminhamentos finais deste cenário conclusivo que investigamos, que nos debruçamos no sentido de promover a discussão das propostas implementadas para a formação continuada, assim como a caracterização da prática educativa desses coordenadores no seu contexto de trabalho e, ainda, buscamos a descrição das contribuições da formação continuada para a implementação da prática educativa

dos coordenadores pedagógicos, alertando, contudo, que não fomos buscar compreender qualquer prática, mas aquela prática educativa apontada, defendida por Freire (2016), capaz de criar uma escola viva e apaixonante.

The page features a decorative border at the top and bottom. The top border consists of a row of rectangular tiles in shades of brown, tan, and grey. Below this, a large, irregularly shaped area of light-colored, textured stone or marble is cut out, creating a jagged, mountain-like silhouette. The bottom border is a mirror image of the top, with a row of rectangular tiles and a large, irregularly shaped area of light-colored stone cut out.

## **REFERÊNCIAS**

## REFERÊNCIAS

ABDULMASSIH, M. B. F.; RODRIGUES, M. V. **O especialista e a supervisão educacional: um mergulho nas raízes históricas.** Disponível em: <[www.histedbr.fal.unicamp.br/jornada1/PPE](http://www.histedbr.fal.unicamp.br/jornada1/PPE)>(.DOC). Acesso em: 04 jul. 2016.

AGUIAR, M. A. S. Formação em gestão escolar no Brasil nos anos 2000: políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE)/Associação Nacional de Política e Administração da Educação**; Editora: Maria Beatriz Luci. Porto Alegre: ANPAE. v. 27. n. 1, p. 1 - 152. Jan./abr. 2011.

ALMEIDA, L. R. O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança.** São Paulo: Loyola, 2012. p. 67 - 79.

ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** 5. ed. Campinas: Papirus, 2006a. p. 55-69.

\_\_\_\_\_. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** 6.ed. São Paulo: Cortez, 2000, pp. 35-45.

AZEVEDO, J. M. L. O Estado, a política educacional e a regulação do setor educação no Brasil: uma abordagem histórica. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

AZEVEDO, J. G.; ALVES, N. G. (Org.) **Formação de professores: possibilidades do imprevisível.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2016.

BEHRENS, M. A. **Paradigma da complexidade: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

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

BOURDIEU, P. **A miséria do mundo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BRASIL. **Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971.** Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102480>>. Acesso em: 4 jul. 2016.

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102480>>. Acesso em: 04 jul. 2016.

BRASIL. MEC. Secretaria Da Educação Básica. **Projeto pedagógico do curso de especialização em coordenação pedagógica** (2009). Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com\_docman&task....>. Acesso em: 16 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei n. 12.014, de dezembro de 2009. Altera o artigo 61 da Lei nº 9.394/96, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em <<http://www.leidireto.com.br/lei-12014.html> > Acesso em: 12 mar.2016.

\_\_\_\_\_. Constituição Federal d da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº1190 de 04/04/1939. **Organiza a Faculdade Nacional de Filosofia**.1939. Disponível em [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br). Acesso em: 11 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. IBGE. Censo Demográfico 2010 – Características Gerais da População. **Resultados da Amostra**. IBGE, 2003. Disponível em <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default\\_populacao.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default_populacao.shtm)>. Acesso em: 02 mai. 2017.

BRITO, A. E.; SANTANA, M. C. A Roda de conversa na pesquisa em educação: quais possibilidades. In: CABRAL, C. L. O.; NASCIMENTO, E. F.; MELO, P. S. L. (Org.). **As trajetórias de pesquisa em educação: perspectivas formativas do professor pesquisador**. Teresina: EDUFPI, 2014. p. 117- 131.

BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R. de; CHRISTOV, L. H. S. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

BRUNO, E. B. G. Torna-se professora coordenadora pedagógica na escola pública. **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2012. p. 81 - 86.

BRZESINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimentos**. Campinas: Papirus, 1996.

CALDAS AULETE, F. **Dicionário contemporâneo da língua portuguesa** (versão digital). Disponível em: < <http://www.aulete.com.br/>>. Acesso: 20 mai. 2017.

CARVALHO. E. J. G. Gestão escolar: da centralização à descentralização. **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES**. Vitória, ES. a. 9, v. 18, n. 36, p. 33-53, jul./dez. 2012

CHRISTOV, L. H. S. Teoria e prática: o enriquecimento da própria experiência. In: GUIMARÃES, A. A. et al (Org.). **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 14ª ed. São Paulo: Loyola, 2012. p. 37-40.

CLANDININ, F.; CONNELLY, D. J. M. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CLEMENTI, N. A voz dos outros e a nossa voz: alguns fatores que intervêm na atuação do coordenador. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. de (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2012. p. 53 - 66.



CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Porto Alegre: Penso, 2014.

DAY, C. **A paixão pelo ensino**. Porto: Porto Editora, 2004.

DELORS, J. (Coord.). **Educação**: um tesouro a descobrir. 7 ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2012.

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

FERNANDES, M. J. S. O professor coordenador pedagógico e a fragilidade da carreira docente. **Estudos em avaliação educacional**, v. 20, 2009, p. 411-424.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORMOSINHO, J. **Formação contínua de professores**: realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

\_\_\_\_\_; FERREIRA, F. I. Concepções de Professor: diversificação, avaliação e carreira. In: FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de professores**: aprendizagem profissional e a ação docente. Porto: Porto Editora, 2009.

FRANCO, M. A. S. **Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações**. Educ. Pesqui. [online], vol. 41, n.3, 2015, p.601-614. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201507140384>.

\_\_\_\_\_; Coordenação pedagógica: uma práxis em busca da sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, V.1, n.1 p. 137-131, Jan. 2008.

FRANCO, M. A. S.; CAMPOS, E. F. E. (Org.). **A coordenação do trabalho pedagógico na escola** [e-book]: processos e práticas. Santos-SP: Editora Universitária Leopoldianum, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREITAS, L. C. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 92, out. 2005. p. 911-933. Edição Especial.

FUSARI, J. C. **Formação contínua de educadores**: um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. 235f. Tese (Doutorado em Educação) – FEUSP, São Paulo, 1997.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GARRIDO, E. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 8 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000. p. 9-16.

GERALDI, C. M.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (Org.). **Cartografias do trabalho docente**. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar.-abr. 1995.

GODOY, A. S. Refletindo sobre critérios de qualidade da pesquisa qualitativa. **Revista Eletrônica de Gestão Organizacional**, v. 3, n. 2, p. 81-89, mai./ago. 2005.

GOMES, A. M.; SANTOS, A. L. F. dos; MELO, D. B. Escola de gestores: política de formação em gestão escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Associação Nacional de Política e Administração da educação. v. 25 n. 2. p. 263-281. mai/ago. Porto Alegre: ANPAE, 2009.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007.

IAS. Instituto Ayrton Senna. **Proposta da FOCO**. Disponível em: <senna.globo.com/.../programas/programas\_gestaonota10.asp>. 2017. Acesso em: 4 jul. 2017.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Tradução: Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LESSARD, C.; TARDIF, M. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor? In: TARDIF, M.; LESSARD, C. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008. p. 309- 329.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. **Democratização da sua escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 18 ed. São Paulo: Loyola, 2002.

\_\_\_\_\_. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5 ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, L. C. Modernização, Racionalização e Optimização. Perspectivas neo-taylorianas na organização da administração escolar. **Cadernos de Ciências Sociais**. Braga, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia - IEP da Universidade do Minho, n° 14. Jan., 1994. p. 119-139.

MEDINA, A. S. Supervisor Escolar: parceiro político-pedagógico do professor. In: SILVA JR., C. A. da; RANGEL, M. (Org.). **Nove olhares sobre a supervisão**. 14. ed. Campinas: Papyrus, 2008.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 9-29.

MORAES, L. C. S. A formação profissional em nível técnico no contexto da política educacional dos anos 90 – compreendendo os seus impactos a partir dos sujeitos que a vivenciam. In: SOUSA, A. A.; OLIVEIRA, E. G. de. **Educação profissional: análise contextualizada**. Fortaleza/CE: CEFET, 2005. p. 115-144.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo/Brasília: Cortez/UNESCO, 2000.

MOURA, A. F. LIMA, M. G. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.23, n.1, p. 98-106, jan.-jun. 2014.

NAGLE, J. A Educação na Primeira República. In: \_\_\_\_\_ et al. **O Brasil Republicano: sociedade e instituições (1889-1930)**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S. A., 2001. p. 259-265.

\_\_\_\_\_. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU/MEC, 1976.

NÓVOA, A. Professores: **Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

\_\_\_\_\_. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Profissão Professor**. Lisboa: Porto Editora, 1995.

\_\_\_\_\_. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: TAVARES, J. (Org.). **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991. p. 15-38.

\_\_\_\_\_. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 13-33.

\_\_\_\_\_. **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

\_\_\_\_\_. Professor se forma na escola. **Nova Escola**. Edição 142. Maio, 2001.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Revista educação e sociedade**. Campinas: CEDES, v. 25 n. 89, set.-dez. 2004. p. 1127-1144.

ORSOLON, L. A. M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, Vera M. N. S. (Org.) **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Ed. Loyola, 2012. p. 17 - 26.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto Editora, 1999.

PERRENOUD. P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIAUI. **PME**. Plano Municipal de Educação de Castelo do Piauí, 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei 1043/2006**, 24/04/2006. Lei Municipal De Castelo Do Piauí. Criou o Sistema Municipal de Educação.

PILETTI, N. **Estrutura e funcionamento do ensino fundamental**. São Paulo: Ática, 1998.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividades docente**. São Paulo: Cortez, 2014. p.15-38.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PINTO, U. de A. **Pedagogia escolar: coordenação pedagógica e gestão escolar**. São Paulo: Cortez, 2011.

PLACCO, V. M. N. de S. **Formação e prática do educador e do orientador: confrontos e questionamentos**. Campinas: Papirus, 1994.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: o espaço de atuação do coordenador pedagógico-educacional. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** 5 ed. Campinas – SP: Papiros, 2002. p. 95-106.

PLACCO, V. M. N. de S.; SILVA, S. H. S. **Coordenador pedagógico e a Formação Docente**. Edições Loyola. São Paulo, 2015.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. (Coord.). **O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. (Relatório de pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita). São Paulo: FVC, 2011.

PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2012.

PORTELA, J. L. Do modelo fordista às teorias da reestruturação produtiva: os impactos sobre a cidadania e a formação humana. In: SOUSA, A. Ab.; OLIVEIRA, E. G. **Educação profissional: análise contextualizada**. Fortaleza/CE: CEFET, 2005. p. 115-144.

RANGEL, M. Supervisão: do sonho à ação – uma prática em transformação. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 69-96.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. 5. ed. São Paulo: Papirus, 2001.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 15. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

\_\_\_\_\_. **Educação escolar e práxis**. São Paulo: Iglu, 1991.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2012.

RIOS, T. A. **Ética e competência**. 20. ed., São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Nova escola**. Edição nº 14, 01 de julho de 2011.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. **Análise de necessidades de formação como campo de investigação científica**. Porto: Porto editora, 1993.

ROMAN, M. D. **O professor coordenador pedagógico e o cotidiano escolar**: um Estudo de caso etnográfico. Dissertação de mestrado: Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade. São Paulo: Universidade de São Paulo / Instituto de Psicologia, 2001.

SÁNCHEZ, M. R. G.; GARCÍA, P. L.; VILLAJOS, A. M. La investigación biográfico-narrativa em educación. Disponível em:  
<[http://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso\\_10/IBN\\_Trabajo.pdf](http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/IBN_Trabajo.pdf)>. Acesso em: 10 jul. 2016.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2010.

\_\_\_\_\_. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p.13-38.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p.77-91.

\_\_\_\_\_. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SEVERINO, A. J.; PIMENTA, S. G. Apresentação da Coleção. In: DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências**: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, M. A. da. **Intervenção e consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fapesp, 2002.

SOUZA, V. L.T. O coordenador pedagógico e a constituição do grupo de professores. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. de (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2012. p. 27-34.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

\_\_\_\_\_. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, 2000, p. 05-24.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2009.

VEIGA, C. G. **História da educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VEIGA, I. P. A. **A aventura de formar professores**. São Paulo: Papirus, 2009.

VIEIRA, F. R.W.; PINHEIRO, P. S. Relação família-escola: ações para aproximar a família do trabalho pedagógico. In: HARDT, L. S.; ARRIAS, N. M.; SMOLINSKI, G. P. (Org.). **A coordenação pedagógica e os dilemas do labirinto: onde está o fio de Ariadne?** Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2013. p. 290-302.

WARSCHAUER, C. **Rodas e narrativas: caminhos para a autoria de pensamento, para a inclusão e a formação**. 2004. Disponível em: <[http://www.rodaeregistro.com.br/pdf/textos\\_publicados\\_3\\_rodas\\_e\\_narrativas\\_caminhos\\_para\\_a\\_autoria.pdf](http://www.rodaeregistro.com.br/pdf/textos_publicados_3_rodas_e_narrativas_caminhos_para_a_autoria.pdf)>. Acesso em: 4 jan. 2016.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, K. **Formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educar, 1993.

The background features a large white geometric shape, possibly a stylized letter 'A', set against a pattern of overlapping stone and marble textures in shades of brown, tan, and grey. The word 'APÊNDICES' is centered within the white shape.

# **APÊNDICES**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



## APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Título do projeto:** Formação continuada: contribuições para a prática dos coordenadores pedagógicos no contexto escolar.

**Pesquisador responsável:** Profa. Dra. Josania Lima Portela Carvalhedo

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal do Piauí-UFPI/ Centro de Ciências da Educação.

**Pesquisador Participante:** Maria do Desterro Melo da Rocha Nogueira Barros

**Telefone para contato:** (86) E-mail: [desterrobarros@hotmail.com](mailto:desterrobarros@hotmail.com)

**Local da coleta de dados:** Rede Municipal de Educação de Castelo do Piauí-PI

Prezados (as) Coordenadores (as),

A pesquisa é de fundamental importância tanto para a elaboração de novas formas de trabalho e apreensão da realidade, como também na busca de respostas e soluções para os diversos problemas e desafios que permeiam a realidade humana. A sua relevância deve-se ao fato dela oportunizar aos educadores e pesquisadores conhecimentos sobre as ideias e os modos de aprender e ensinar da humanidade ao longo dos tempos e, dessa forma, contribuir para o avanço do conhecimento, como também para a proposição de novas metodologias capazes de atender as demandas educacionais contemporâneas.

Esta pesquisa intitulada “**FORMAÇÃO CONTINUADA: CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA EDUCATIVA DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS NO CONTEXTO ESCOLAR**”, objetiva analisar as contribuições da formação continuada para a prática educativa do coordenador pedagógico no contexto escolar. Para atingir o objetivo de estudo pretendemos: discutir as propostas formativas dos cursos de formação continuada para coordenadores pedagógicos; caracterizar a prática pedagógica dos coordenadores no contexto escolar; e apreender as contribuições da formação continuada para prática educativa dos coordenadores no contexto escolar.

Trabalharemos com a pesquisa de abordagem qualitativa do tipo narrativa, pela capacidade que possui de estimular a busca de significações, rememorando, identificando similaridades e especificidades. Ela também oferece a possibilidade de ouvir as vozes silenciadas dos coordenadores pedagógicos. Trata-se, portanto, de um caminho investigativo



que permite, àquele que narra, retomar suas histórias, construir e reconstruir a realidade uma vez que o presente se reflete no passado, permitindo que o investigador acesse a realidade por meio da visão de seus protagonistas.

Utilizaremos como dispositivos para a produção de dados os diários de prática e as rodas de conversas. Os diários se configuram como instrumentos, por meio dos quais, os coordenadores registram a seus processos formativos e as memórias orais sobre as contribuições destes para sua prática. Às rodas de conversas, enquanto instrumentos de coleta de dados, possibilitarão ampliar as nossas concepções sobre o objeto de estudo, favorecendo a socialização e a troca de saberes, bem como a análise compartilhada das interpretações dos registros dos diários.

A sua participação na pesquisa é voluntária e, portanto, o (a) senhor (a) não é obrigado(a) (a) a fornecer informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.

A sua participação na pesquisa representa risco mínimo para sua integridade e segurança, seja física, psicológica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual. Porém, mesmo com todos os cuidados é possível que ocorram situações de constrangimento do participante em algum momento da coleta de dados. Caso isso ocorra ao responder algum questionamento durante as rodas de conversas ou no registro do diário, a atividade será imediatamente suspensa para dirimir quaisquer dúvidas e só será retomada quando todas as dúvidas forem esclarecidas e se você se sentir à vontade para dar continuidade.

Solicito a sua permissão para gravar as rodas de conversas e também a autorização para apresentar e publicar os resultados deste estudo. Por ocasião da publicação dos resultados, será mantido em sigilo sua identidade, substituindo seu nome por pseudônimo, podendo ser conhecido apenas pelo Comitê de Ética e inspetores de agências regulamentadoras do governo (quando necessário para verificar as informações do estudo) ou, excepcionalmente, caso seja requerido por lei ou por sua solicitação. Você será solicitado a dispor de tempo para o registro do diário de acordo com sua disponibilidade e de aproximadamente 2(duas) horas e meia para cada roda de conversa, que será previamente agendada com os participantes.

Esperamos que este estudo traga informações importantes sobre a temática estudada, de forma que, o conhecimento construído a partir desta pesquisa, possa favorecer o trabalho do coordenador pedagógico, representando um ganho para a coletividade, pois possibilita reflexão sobre as contribuições da formação continuada para a prática educativa desenvolvida no

contexto escolar. Assim, a relevância desta pesquisa consiste em proporcionar reflexão acerca da importância da formação continuada para o trabalho do coordenador pedagógico.

Caso concorde em participar da pesquisa, você terá acesso aos pesquisadores responsáveis para esclarecimento de eventuais dúvidas, em qualquer etapa do estudo pelo o telefone e e-mail descrito acima.

Os dados obtidos com esta pesquisa serão utilizados apenas para fim desta, de forma anônima e serão mantidas na Universidade Federal do Piauí, por um período de 5 (cinco) anos, conforme orienta a resolução 466/122 do Conselho Nacional de Saúde sob responsabilidade da Profa. Dra. Josania Lima Portela Carvalhêdo. Após este período, serão destruídos. Portanto, antes de concordar com sua participação, é necessário que compreenda as informações e orientações contidas neste documento.

Teresina, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

---

Nome e assinatura do (a) pesquisador (a)

---

Nome e assinatura do (a) professor (a) orientador (a)

**Observação: Este documento será elaborado em duas vias originais, sendo que uma via original será arquivado com o pesquisador responsável, e a segunda via original deve ser entregue a você.**

### CONSETIMENTO DO PARTICIPANTE

Eu \_\_\_\_\_

CPF nº \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_

Abaixo assinado, concordo em participar do estudo “Formação continuada: contribuições para a prática educativa dos coordenadores pedagógicos no contexto escolar”, como voluntário(a). Fui suficientemente informador(a) acerca dos objetivos, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e prováveis riscos, bem como a forma de contorna-los e as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha é isenta de despesas com a pesquisa que poderei retirar meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante a pesquisa, sem penalidades ou prejuízos.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Teresina, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

\_\_\_\_\_  
Nome e assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
Local e data

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do participante.

Nome: \_\_\_\_\_  
RG.: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_  
RG.: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o consentimento livre e esclarecido deste(a) participante de pesquisa para a participação neste estudo.

Teresina, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

\_\_\_\_\_  
Nome e assinatura do(a) pesquisador (a) responsável

### **Observações complementares**

Se tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, ente em contato com: Comitê de Ética em Pesquisa –UFPI- Campus Ministro Petrônio Portela- Bairro Ininga. Pro- Reitoria de Pesquisa CEP. 64.049-550- Teresina-PI. Tel.: (86) 3237-2332- e-mail:cep.ufpi@ufpi.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



## APÊNDICE B – ROTEIRO DAS RODAS DE CONVERSAS

Serão convidados os coordenadores pedagógicos participantes do estudo que trabalham no ensino fundamental da Rede pública de Educação do Município de Castelo do Piauí escolhidos com base em critérios descritos na metodologia da pesquisa.

TEMA/OBJETIVO	MEDIÇÃO NARRATIVA
<p><b>PRIMEIRA RODA DE CONVERSA: APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA</b> <b>Objetivo:</b> apresentar a pesquisa, orientar o preenchimento dos instrumentos de coleta de dados e estabelecer um cronograma das rodas de conversas</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>6. Faremos atividades com finalidade de acolher os participantes.</li> <li>7. Na sequência serão feitas as apresentações pessoais.</li> <li>8. Com o uso de Datashow apresentaremos os elementos da pesquisa (Questão problema, objetivo geral e específicos e metodologia).</li> <li>9. Entregaremos os materiais (Diário de Prática, lápis, caneta e pasta).</li> <li>10. Entrega da cópia dos Termos de Consentimento Livre Esclarecido assinados pelos participantes.</li> </ol>
<p><b>SEGUNDA RODA DE CONVERSA: PERFIL DOS PARTICIPANTES</b> <b>Objetivo:</b> traçar o perfil dos participantes do estudo.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>6. Faremos atividades com finalidade de acolher os participantes.</li> <li>7. As conversas se desenvolverão a partir das seguintes questões norteadoras: A formação inicial/ área/ instituição/ano de conclusão? Especialização: área/ instituição/ano de conclusão? O tempo que atua na área? Etapas da Educação Básica que coordena? Carga horária de trabalho?</li> <li>8. Após o acolhimento serão feitas as discussões e reflexões a partir das questões norteadoras descritas acima.</li> <li>9. Concluiremos com um Chá em roda com conversa e formação.</li> <li>10. Avaliação do encontro.</li> </ol>
<p><b>TERCEIRA RODA DE CONVERSA: A PRÁTICA EDUCATIVA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO</b> <b>Objetivo:</b> coletar dados sobre a prática educativa do coordenador no contexto escolar.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>7. Faremos atividades com finalidade de acolher os participantes.</li> <li>8. As conversas se desenvolverão a partir das seguintes questões norteadoras: Que ações e atividades desenvolve o coordenador pedagógico no contexto escolar? Que desafios enfrentam os coordenadores pedagógicos no exercício da função? Que fatores facilitam o trabalho do coordenador pedagógico?</li> <li>9. Após o acolhimento serão feitas as discussões e reflexões a partir das questões norteadoras descritas acima.</li> </ol>

	<ol style="list-style-type: none"> <li>10. Socialização das interpretações das narrativas anteriores, de modo que se possa recolher as concepções individuais daquele grupo e procurando esclarecimentos.</li> <li>11. Concluiremos com um Chá em roda com conversa e articulação.</li> <li>12. Avaliação do encontro.</li> </ol>
<p><b>QUARTA RODA DE CONVERSA: A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A PRÁTICA DO COORDENADOR</b></p> <p>Objetivo de coletar informações sobre a formação continuada dos coordenadores pedagógicos.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>7. Faremos atividades com finalidade de acolher os participantes.</li> <li>8. As conversas se desenvolverão a partir das seguintes questões norteadoras: De quais ações formativas (cursos de especialização, encontros formativos, reuniões pedagógicas, palestras, semanas pedagógicas, entre outras) você participou nos últimos cinco anos ou participa atualmente? Como se caracterizam as ações formativas que você participou ou participa e emita sua opinião sobre as mesmas. Na sua opinião essas ações formativas contribuíram ou contribuem para a sua prática como coordenadora pedagógica? Explique.</li> <li>9. Após o acolhimento serão feitas as discussões e reflexões a partir das questões norteadoras descritas acima.</li> <li>10. Apresentação da análise parcial da pesquisa: socialização das interpretações das narrativas anteriores, de modo que se possa recolher as concepções individuais daquele grupo e procurando esclarecimentos.</li> <li>11. Concluiremos com um Chá em roda com conversa e transformação.</li> <li>12. Avaliação do encontro.</li> </ol>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



**APÊNDICE C- DIÁRIO DE PRÁTICA**

**FORMAÇÃO CONTINUADA: CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA EDUCATIVA  
DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS NO CONTEXTO ESCOLAR.**

*Diário*  
*de*  
*Prática*

Uma ilustração de uma mão humana segurando uma caneta esferográfica preta, posicionada sobre a palavra 'Prática' da frase principal, como se estivesse escrevendo.

*Leia-me*

## **A vida**

Era uma vez um belo cabelo levado pelo vento. Loiro.

Vinha uma corrente de ar e soprava-o para um lado. Vinha outra corrente de ar e o assoprava para o outro. E o cabelo rodopiava. Solto à luz do sol, que com qualquer coisa se maravilha.

Até um singelo grão de pó, tocado pelo sol, fica como se fosse prata...

Cabelo de anjo seria? Cabelo de fada? Cabelo de menina que pela primeira vez se penteia?

- Esta história tem um cabelo – disse alguém, fazendo uma careta, como se dissesse: “Esta sopa tem um cabelo” e a pusesse de lado. Pois tem. E depois? Um cabelo não merece história?

Então, continuemos.

O cabelo encontrou-se no ar com uma pena, uma pequeníssima pena, tão leve como ele. De pavão? De pintassilgo? De canário? Tanto faz. Há muito tempo sabia voar sozinha.

Cabelo e pena são agora dois. Junta-se-lhes um fiapo de algodão, tão sem destino como eles. Já são três. E a história complica-se. Para complicá-la mais, veio ter com eles um fio de seda, sabe-se lá donde... Talvez de uma bordadeira que teve que sacudir a saia. Ou de uma fita a enfeitar cartas que o tempo esqueceu...

São coisas sem nada, sem peso, sem destino, mas com muita história por contar.

Uma semente, depois, agarra-se à pena, ao cabelo, ao fiapo, ao fio de seda, e todos juntos dançam a moda que o vento quer. Ah! Mas a semente é pesada e a dança termina cedo. Cai, arrastando consigo na queda, as asas a que se juntara.

Logo a seguir veio a chuva. A semente afunda-se, um niquinho só, mais o rolo de coisas sem futuro que caíram com ela. E pronto.

Para a próxima primavera, daquela semente vai nascer uma erva com uma flor ao cimo. Uma flor branca, como o fiapo de algodão, de pétalas frágeis como penas. Há de vir o vento arrebatá-la da haste e levá-la com ele, como um fio de seda, um cabelo, eu sei lá que mais...

É a vida.

Texto adaptado por António Torrado.

Prezados(as) Coordenadores(as),

Iniciamos a apresentação deste Diário de Aula com a poesia *A Vida*, porque ela suscita relevantes reflexões sobre o milagre da vida, sobre a arte de registrar. O registro por ser um instrumento que guarda a memória do percurso profissional, possibilita voltar uma e outra vez às próprias práticas, de uma forma mais distanciada tornando o próprio percurso um objeto de reflexão.

Para quem trabalha com educação, o registro representa muito mais que um roteiro de atividades que norteia a prática pedagógica de professores e coordenadores. Escrever sobre a prática faz pensar e refletir sobre cada decisão que foi ou será tomada, permitindo aprimorar o trabalho diário e adequá-lo as necessidades do ensino e da aprendizagem.

Com o objetivo de analisar as contribuições da formação continuada para a prática pedagógica do coordenador pedagógico no contexto escolar, escolhemos como instrumentos de coleta de dados o Diário de Prática e as Rodas de Conversa, que se constituem em importantes ferramentas de registro, pesquisa e reflexão sobre a prática pedagógica.

O Diário de Prática tem como objetivo possibilitar o registro e a reflexão sobre a prática pedagógica do coordenador pedagógico no cotidiano escolar, evidenciando como a formação continuada contribui para o delineamento dessa prática. Nele, você poderá escrever quais suas atribuições, que ações você desenvolve para favorecer o ensino e a aprendizagem, caracterizar as atividades formativas que participa, mencionado as contribuições das mesmas para a sua atuação profissional, entre outras questões relacionadas a sua prática pedagógica e formação continuada.

Para socialização e discussão dos registros do Diários de Prática realizaremos Rodas de Conversas que, enquanto técnicas de pesquisa se configuram em processos formativos que possibilitam o exercício reflexivo, e em decorrência disso, colaboram para a ampliação de conhecimentos sobre o objeto de estudo, favorecendo a socialização e a troca de saberes, bem como a análise compartilhada das interpretações dos sujeitos. As Rodas, enquanto dispositivos de produção de dados propiciam também o envolvimento e a conscientização dos participantes.

As Roda de Conversa serão utilizadas também como espaço formativo para a socialização de práticas, conhecimentos e experiências dos coordenadores pedagógicos. Para efeito de registro, realizaremos a gravação dos relatos produzidos no decorrer do compartilhamento das narrativas, valorizando a espontaneidade das narrações individuais e coletivas. Cada Roda terá duração máxima de 2 (duas) horas e (30) trinta minutos. O conteúdo temático discutido nas Rodas será relacionado aos objetivos da pesquisa.



Tanto a escrita do Diário de Prática quanto a discussão e socialização dos registros nas Rodas de Conversas serão orientados por questões norteadoras elaboradas em consonância com o objeto de estudo.

Esperamos que, como cada elemento da poesia (cabelo, pena, fiapo, fio de seda e semente), ele contribua para o registro e reflexão da prática pedagógica, que as palavras escritas no Diário de Prática se transformem em frases, que as frases formem os parágrafos e os parágrafos componham textos sobre as trajetórias de formação continuada e trabalho pedagógico. Que como semente que cai em solo fértil, regada pela chuva, e que faz nascer e crescer uma linda roseira, que de modo semelhante, a nossa pesquisa seja também uma semente, que igualmente nasça, cresça e floresça em forma de conhecimento apontando caminhos para a melhoria da formação continuada e profissional do coordenador pedagógico.

Atenciosamente,

Maria do Desterro Melo da Rocha Nogueira Barros

Endereço:

Fones:

*"A escrita materializa, dá concretude ao pensamento, dando condições assim de voltar ao passado, enquanto se está construindo a marca do presente."*

## Sobre a pesquisa

A pesquisa é de fundamental importância tanto para a elaboração de novas formas de trabalho e apreensão da realidade, como também na busca de respostas e soluções para os diversos problemas e desafios que permeiam a realidade humana. A sua relevância deve-se ao fato dela oportunizar aos educadores e pesquisadores conhecimentos sobre as ideias e os modos de aprender e ensinar da humanidade ao longo dos tempos e dessa forma, contribuir para o avanço do conhecimento, como também para a proposição de novas metodologias capazes de atender as demandas educacionais contemporâneas (MELO, 2014).

Em âmbito escolar, coordenador pedagógico atua no sentido de pesquisar e integrar as ações das escolas aos projetos culturais da comunidade, de modo a aproximar o ambiente

escolar e os espaços dos quais os educandos participam além dos muros da instituição. Ele é o profissional que, na escola, tem o importante papel de desenvolver e articular ações pedagógicas que viabilizem um processo de ensino e aprendizagem de qualidade. Por meio da formação, do acompanhamento e da reflexão sobre a prática educativa, esse profissional pode garantir a coerência da abordagem de cada educador com o projeto pedagógico da escola. Atua também

Com essa compreensão sobre a pesquisa e sobre o papel do coordenador pedagógico, estamos desenvolvendo uma investigação no Programa de Pós- Graduação da Universidade Federal do Piauí (UFPI) com o tema **FORMAÇÃO CONTINUADA: CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA EDUCATIVA DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS NO CONTEXTO ESCOLAR.**

Investigar as contribuições da formação continuada para a prática educativa do coordenador pedagógico no contexto escolar é relevante pois contribuirá com a produção de conhecimentos científicos e reflexões teóricas, possibilitando aos leitores e pesquisadores conhecer os impactos das ações formativas para a prática educativa. Nesse sentido, pretendemos contribuir para o avanço das discussões que tratam sobre a formação continuada do coordenador pedagógico, com vistas ao fortalecimento dos debates relativos a essa temática, possibilitando reconhecê-la, a fim de repensá-la a partir dos aspectos em que é desenvolvida.

Ressaltamos que a sua participação neste estudo é voluntária e você terá plena e total liberdade para desistir do estudo a qualquer momento, sem que isso acarrete qualquer prejuízo. As informações relacionadas ao estudo são confidenciais e qualquer informação divulgada em relatório ou publicação será feita sob forma codificada, para que a confidencialidade seja mantida.

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais e nem desconforto. Os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade. Contudo, para que o registro possa cumprir essa função, é fundamental que ele seja verdadeiro.

## Como escrever?

A escrita pode assumir o aspecto de um diário pessoal ou um caderno de reflexões. Não importa a forma. Registrar suas práticas permite que, como coordenador pedagógico, você identifique seu repertório de ações. A revisita às práticas permite que você identifique como costuma intervir em determinados momentos e como age para lidar com atividades do cotidiano, gerir sua rotina ou até mesmo mediar conflitos.

Com o objetivo de nortear seus registros, apresentamos abaixo algumas questões norteadoras:

- ✚ Que ações e atividades desenvolve o coordenador pedagógico no contexto escolar? Descreva minuciosamente estas ações, detalhando os desafios, as possibilidades e seu ponto de vista sobre as mesmas.
- ✚ De quais ações formativas (cursos de especialização, encontros formativos, reuniões pedagógicas, palestras, semanas pedagógicas, entre outras) você participou ou participa?
- ✚ Caracterize as ações formativas que você participou ou participa e destacando os elementos positivos e negativos das mesmas.
- ✚ Essas ações formativas contribuíram ou contribuem para a sua prática como coordenador(a) pedagógico(a)? Explique.

*“Não queira ditar ao mestre escritor, ele sabe escrever”*  
Adaptado do hino arulso a carta

## Dados do Coordenador(a)

Espaço para sua foto.

**DADOS PESSOAIS**

Nome: \_\_\_\_\_

Fone: \_\_\_\_\_ Celular: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Bairro: \_\_\_\_\_ CEP: \_\_\_\_\_

Cidade: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_

**DOCUMENTOS**

Carteira de Identidade: \_\_\_\_\_

CPF: \_\_\_\_\_

Título de Eleitor: \_\_\_\_\_

**INFORMAÇÕES ESCOLARES**

Escola: \_\_\_\_\_

Início do período: \_\_\_\_\_ Término do período: \_\_\_\_\_

Turno: \_\_\_\_\_

Horário na Escola: \_\_\_\_\_ Situação profissional: \_\_\_\_\_

**HORÁRIOS DISPONÍVEIS PARA PARTICIPAR DAS RODAS DE CONVERSAS**

<b>HORÁRIO/ MANHÃ</b>	<b>2ª- feira</b>	<b>3ª-feira</b>	<b>4ª-feira</b>	<b>5ª-feira</b>	<b>6ª-feira</b>
<b>HORÁRIO/ TARDE</b>	<b>2ª- feira</b>	<b>3ª-feira</b>	<b>4ª-feira</b>	<b>5ª-feira</b>	<b>6ª-feira</b>

## Perfil pessoal, formativo e profissional do participante

### 1. Identificação:

- a) Nome: \_\_\_\_\_
- b) Sexo: \_\_\_\_\_
- c) Faixa etária;
- ( ) 20 a 25 anos;
- ( ) 26 a 35 anos;
- ( ) 36 a 45 anos.
- ( ) mais de 45 anos.

### 2. Dados da formação:

- a) Graduação: área/ Instituição/ano de conclusão

---

---

---

- b) Especialização: área/ instituição/ano de conclusão

---

---

---

### 3. Dados profissionais:

- a) Nome da escola onde atua como coordenador pedagógico:

---

- b) Tempo de atuação na função de coordenação:

---

- c) Etapas da Educação Básica que coordena:

---

- d) Carga horária de trabalho:

---

**4. Para critério anonimato solicitamos que você carinhosamente escolha um pseudônimo para preservar sua identidade na realização.**

---

## *Ações de formação continuada que você participa*

<b>Ação</b>	<b>Data</b>	<b>Avaliação</b>

*Ninguém ignora tudo, ninguém sabe tudo. Por isso, aprendemos sempre. Paulo Freire*

*Que ações você desenvolve?*

<b>Diariamente</b>	<b>Semanalmente</b>	<b>Semestral</b>	<b>Anualmente</b>















**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



## APÊNDICE D-TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

**Título do projeto:** Formação continuada: contribuições para a prática dos coordenadores pedagógicos no contexto escolar.

**Pesquisador responsável:** Profa. Dra. Josania Lima Portela Carvalhêdo

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal do Piauí-UFPI/ Centro de Ciências da Educação.

**Telefone para contato:** (86)

**Local da coleta de dados:** Rede Municipal de Educação de Castelo do Piauí-PI

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos participantes cujos dados serão coletados Diários de Prática, as Rodas de Conversas gravadas e Observação das práticas dos Coordenadores pedagógicos das Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Castelo do Piauí, e que concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na Universidade Federal do Piauí-UFPI Programa de Pós-Graduação em Educação por um período de 5(cinco) anos sob a responsabilidade do (a) Sr. (a) Profa. Dra. Josania Lima Portela Carvalhêdo. Após este período, os dados serão destruídos.

Teresina, 29 de novembro de 2016

---

*Profa. Dra. Josania Lima Portela Carvalhêdo*  
CPF:  
*Pesquisador(a) Responsável*



## APÊNDICE E - DECLARAÇÕES DO(S) PESQUISADOR(ES)

Ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP  
Universidade Federal do Piauí

Nós, **Josania Lima Portela Carvalhêdo e Maria do Desterro Melo da Rocha Nogueira Barros**, pesquisador(es) responsável(is) pela pesquisa intitulada **FORMAÇÃO CONTINUADA: CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS NO CONTEXTO ESCOLAR** ", declaramos que:

- Assumo (imos) o compromisso de cumprir os Termos da Resolução nº 466/12, de 12 de Dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99 e 340/2004).
- Assumo (imos) o compromisso de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações, que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa;
- Os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados apenas para se atingir o(s) objetivo(s) previsto(s) nesta pesquisa e não serão utilizados para outras pesquisas sem o devido consentimento dos voluntários;
- Os materiais e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados sob a responsabilidade da professora Josania Lima Portela Carvalhêdo do Programa de Pós-Graduação da área de Educação da UFPI; que também será responsável pelo descarte dos materiais e dados, caso os mesmos não sejam estocados ao final da pesquisa.
- Não há qualquer acordo restritivo à divulgação pública dos resultados;
- Os resultados da pesquisa serão tornados públicos através de publicações em periódicos científicos e/ou em encontros científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos sujeitos da pesquisa;
- O CEP-UFPI será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa por meio de relatório apresentado anualmente ou na ocasião da suspensão ou do encerramento da pesquisa com a devida justificativa;
- O CEP-UFPI será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos resultantes desta pesquisa com o voluntário;
- Esta pesquisa ainda não foi total ou parcialmente realizada.

Teresina, 29 de novembro de 2016

---

Josania Lima Portela Carvalhêdo  
CPF:  
Pesquisador(a) Responsável

---

Maria do Desterro Melo da Rocha Nogueira Barros  
CPF:  
Pesquisador(a)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



## APÊNDICE F- DECLARAÇÃO INSTITUCIONAL

Declaro ter conhecimento sobre a realização da pesquisa que tem como tema **FORMAÇÃO CONTINUADA: CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS NO CONTEXTO ESCOLAR**, a ser realizada pela mestranda **MARIA DO DESTERRO MELO DA ROCHA NOGUEIRA BARROS**, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, sob a orientação da professora Dra. Josania Lima Portela Carvalhêdo, com o objetivo geral de analisar as contribuições da formação continuada para a prática do coordenador pedagógico no contexto escolar, que terá como participantes coordenadores pedagógicos das escolas que serão “*locus*” da pesquisa. Ciente disso, declaro para os devidos fins que se fizerem necessários que a mestranda tem **AUTORIZAÇÃO CONCEDIDA** para realizar a referida pesquisa nas escolas pertencentes a Rede Municipal de Educação, tendo nosso apoio nos termos necessários.

Castelo do Piauí, 23 de novembro de 2016.

---

**MARIA DO AMPARO MARTINS MONTEIRO ALVES**  
Secretária Municipal de Educação





UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



## APÊNDICE G – MATERIAIS DAS RODAS DE CONVERSAS

### 1ª RODA DE CONVERSA

Queridos(as) coordenadores, bom dia!

Nossa primeira roda de conversa será dia 11/04 as 19 horas no espaço Zilda Buffet, sala 1 escolhemos um lugar neutro para que todos(as) possam se sentir mais a vontade para partilha de experiências.

Solicitamos confirmação e aproveitamos o momento para desejar a vocês  
**Feliz Páscoa!**

Desterro Barros



**FORMAÇÃO  
CONTINUADA:  
CONTRIBUIÇÕES PARA  
A PRÁTICA EDUCATIVA  
DOS COORDENADORES  
PEDAGÓGICOS NO  
CONTEXTO ESCOLAR**

# SEJAM BEM VINDOS(AS)...

## 1ª Roda: CHÁ COM CONVERSA e FORMAÇÃO



Querido(a) coordenador(a),

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

Paulo Freire

Agradecemos sua presença em nossa 1ª roda e aproveitamos o momento para desejar a você e sua família  
Feliz Páscoa!

Desterro Barros



## 2ª RODA DE CONVERSA

*Queridos(as) coordenadores, bom dia!*

*Nossa segunda roda de conversa acontecerá dia 22/06 as 18 horas no espaço Zilda Buffet, sala 1. Contamos com a presença de todos (as) para partilha de experiências e muito aprendizado.*

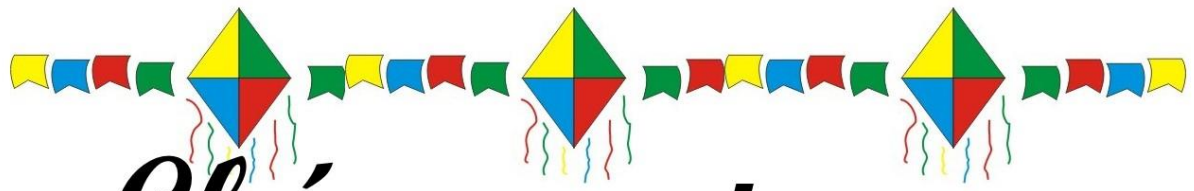
*Solicitamos confirmação e aproveitamos o momento para desejar a vocês uma excelente semana de trabalho!*

*Desterro Barros*

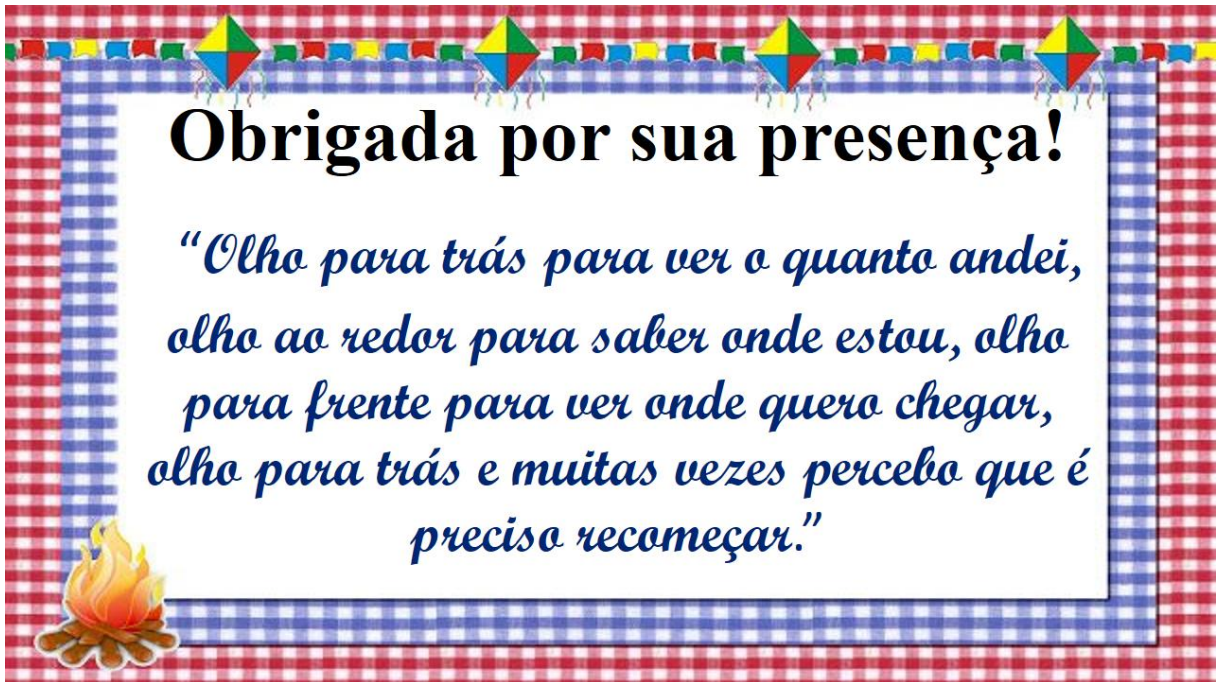


## **RODA DE CONVERSA:** *A prática educativa do coordenador pedagógico*





# *Chá em roda com conversa e articulação*



**Obrigada por sua presença!**

*“Olho para trás para ver o quanto andei,  
olho ao redor para saber onde estou, olho  
para frente para ver onde quero chegar,  
olho para trás e muitas vezes percebo que é  
preciso recomeçar.”*



### 3ª RODA DE CONVERSA

**Queridos(as) coordenadores, bom dia!**

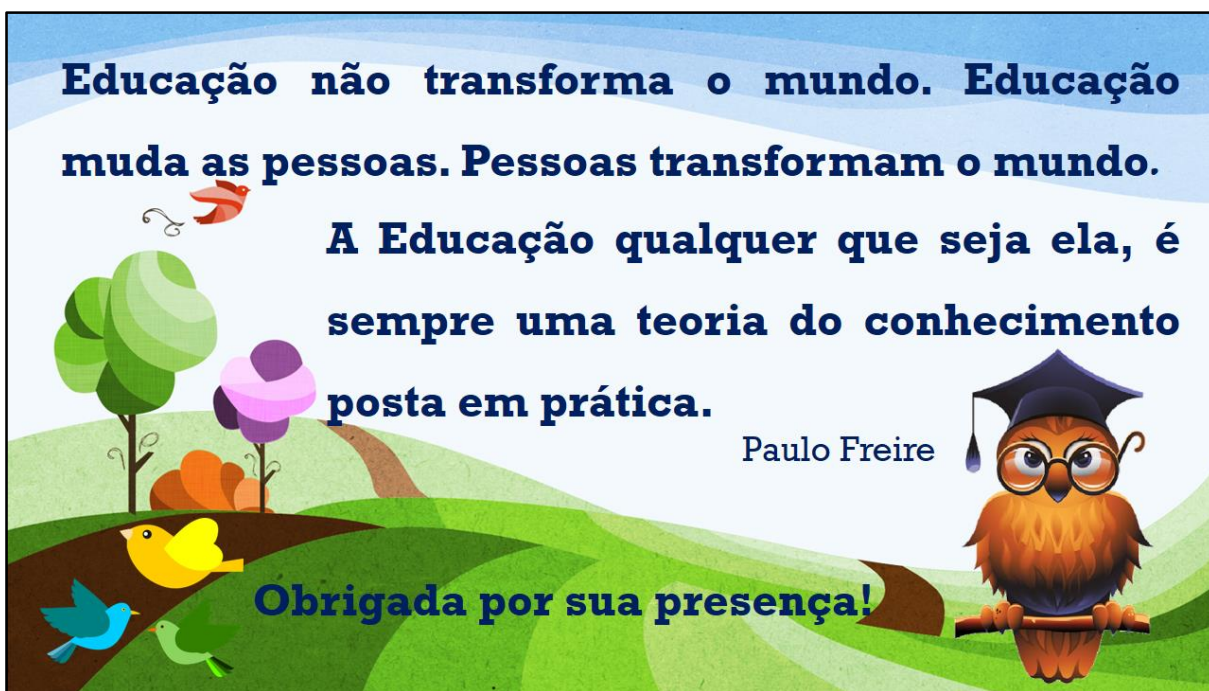
**Nossa terceira roda de conversa acontecerá dia 19/08 as 18 horas no espaço Zilda Buffet, sala 1. Contamos com a presença de todos (as) para compartilharmos da nossa prática como coordenadores.**

**Solicitamos confirmação e aproveitamos o momento para desejar a vocês um excelente dia!**

**Desterro Barros**



**RODA DE CONVERSA:**  
**A formação continuada dos coordenadores pedagógicos e as contribuições para a prática**




## 4ª RODA DE CONVERSA

## Convite

*Queridos(as) coordenadores, boa tarde!*

*Nossa última roda de conversa acontecerá dia 18/10 as 18:30 horas no espaço Zilda Buffet. Contamos com a presença de todos (as) para que possam receber a certificação de participação no curso de extensão-UFPI.*

 *Contamos com sua presença para juntos encerrarmos mais um ciclo de nossa formação!*



*Conhecimento: você compartilha e nós curtimos muito.* 

*Coordenador(a), parabéns pelo trabalho e obrigada pela parceria!*

