

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

CLAUDIA SOLANGE ALVES SANTANA

**SIGNIFICAÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO SOBRE A FORMAÇÃO
CONTINUADA NO PROGRAMA CHÃO DA ESCOLA:
“não é a gente que está à frente do processo como era antigamente...”**

**TERESINA-PI
2023**

CLAUDIA SOLANGE ALVES SANTANA

**SIGNIFICAÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO SOBRE A FORMAÇÃO
CONTINUADA DO PROFESSOR NO PROGRAMA CHÃO DA ESCOLA:
“não é a gente que está à frente do processo como era antigamente...”**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, na Linha de Pesquisa: Formação Humana e Processos Educativos, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^a. Dra. Eliana de Sousa Alencar Marques

**TERESINA-PI
2023**

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Representação da Informação

S232s Santana, Claudia Solange Alves
Significações do coordenador pedagógico sobre a formação continuada do professor pelo programa no Chão da Escola: “não é a gente que está à frente do processo como era antigamente...” / Claudia Solange Alves Santana -- 2023.
181 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Pós-Graduação em Educação/CPPGED/CCE, Teresina, 2023.
“Orientadora: Prof.^a Dra. Eliana de Sousa Alencar Marques.”

1. Formação continuada. 2. Programa Chão da Escola.
3. Coordenador pedagógico. I. Marques, Eliana de Sousa Alencar. II. Título.

CDD 370.71

CLAUDIA SOLANGE ALVES SANTANA

**SIGNIFICAÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO SOBRE A FORMAÇÃO
CONTINUADA DO PROFESSOR NO PROGRAMA CHÃO DA ESCOLA:
“não é a gente que está à frente do processo como era antigamente...”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação pela Universidade Federal do Piauí como
exigência à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Processos educativos e formação
humana.

Data: 31/08/2023

Documento assinado digitalmente
 **ELIANA DE SOUSA ALENCAR MARQUES**
Data: 24/02/2024 15:39:23-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dr^a. Eliana de Sousa Alencar Marques – UFPI
Presidente

Nilma Margarida de Castro Crusoé Assinado de forma digital por
Nilma Margarida de Castro Crusoé
Dados: 2024.02.25 19:28:26 -0300

Prof^a. Dr^a. Nilma Margarida de Castro Crusoé – UESB
Examinadora Externa

Documento assinado digitalmente
 **CRISTIANE DE SOUSA MOURA TEIXEIRA**
Data: 28/02/2024 08:43:59-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dr^a. Cristiane de Sousa Moura Teixeira – UFPI
Examinadora interna

Nós nos transformamos em nós mesmos através dos outros.

Vigotski

Sinto-me transformada...

A Deus

(Força impulsionadora da minha existência)

A minha avó paterna

Dona Maria Anizia

(exemplo de fé e matriarcado)

Aos meus pais

Seu Antonio José

Dona Maria Santa

(Exemplos incontestáveis de vida e amizade)

As minhas irmãs

Claudeny Simone

Cleide Selma

(melhores amigas e fontes de inspiração)

Aos meus filhos

Em especial Leonardo Diego e

Joaquim Emanuel

(razão primeira e última de minha existência)

Ao meu esposo

Francisco Teles

(grande amor e companheiro)

O QUE SIGNIFICA AGRADECER?

Significa antes de mais nada, demonstrar gratidão; oferecer graças; reconhecer um bem feito por outra pessoa e aqui tenho muito a quem e o que agradecer...

Em primeiro lugar, agradecer ao Altíssimo pelo dom da vida e por tantos percalços vividos e superados, pois sem nada disso eu não seria quem sou hoje. Ser forte e corajosa foi a única opção que me deu e a única que tive, agarrei-a!

Agradecer ao meu amado pai Antonio José e amada mãe Maria Santa pelo amor incondicional, cuidado e proteção. Agradecer por acreditarem em mim e estarem sempre ao meu lado em todos os momentos vividos até aqui, quantas vezes eu caí e vocês estavam lá para me levantar, amo demais!!! Com vocês troco os melhores sorrisos e nossas histórias e fofocas são constantes! Meus melhores amigos!!!

Agradecer às minhas irmãs Cleide Selma e Claudeny Simone, amigas, mulheres aguerridas e fonte intensa de inspiração. A gente às vezes se desentende, briga, se estranha, se intriga, mas como a gente se ama, tudo isso se supera. Vocês são extremamente fundamentais para a minha vida!

Agradecer aos meus filhos Leonardo Diego e Joaquim Emanuel pela existência, lições diárias e presenças marcantes para o meu existir, vocês são o princípio, o meio e a continuidade da minha história no mundo. Ao Joaquim Emanuel em especial, pois hoje é a minha maior fonte de energia e amor! Meu afeto mais alegre, aquele que me potencializa a seguir em frente e não desistir! Amor sem fim...

Agradecer aos meus sobrinhos preferidos Cassiel Enrique e Antonio Miguel por serem carinhosos e solidários e amarem a tia, mesmo a gente se estranhando algumas vezes. Vocês também constituem a minha extensão no mundo e eu amo vocês!

Agradecer ao meu esposo, amigo e parceiro de lutas, Francisco Teles pelo companheirismo, amor e compreensão nas ausências que foram inevitáveis, mesmo estando presente dentro de casa e ao seu lado. Nossa parceria é forte, e mesmo os debates necessários e as diferenças que ora nos aproximam e ora nos afastam, o amor vence todos os dias! Te amo!

Agradecer aos meus familiares, entre eles tios, tias, primos e primas por serem parte importante na constituição da minha história, mesmo que a distância seja imposta, a família é alicerce!

Agradecer a minha orientadora Prof^a Dr^a Eliana de Sousa Alencar Marques por ter acreditado na minha proposta de pesquisa e ter me auxiliado nas reflexões, compreensões e aprendizagens no percurso do mestrado. Gratidão por sua condução serena, tranquila e paciente frente ao meu processo de desenvolvimento acadêmico. Como aprendi com esse ser humano gigante, que exala pelos poros afetos e alegrias!

Agradecer às Prof^{as}. Dr^{as}. Cristiane de Sousa Moura Teixeira, Prof^a. Dr^a. Maria Vilani Cosme de Carvalho e ao Prof^o Dr^o Neuton Alves de Araújo pelo acolhimento e partilha de conhecimentos, como foram importantes nessa jornada. Esses professores foram excepcionais e o que aprendi com todos, ninguém vai conseguir arrancar de mim!

Agradecer a Prof^a. Dr^a. Nilma Margarida de Castro Crusoé da UESB pelas contribuições inquestionáveis para a minha escrita e por estar fazendo parte desse importante momento da minha história de vida. O aprendizado fica!

Agradecer a todos os Professores do PPGED/UFPI por terem tornado um momento de dúvidas e medo pelo contexto pandêmico, em aulas no modelo remoto que em nada comprometeram as ricas aprendizagens, o diálogo e os afetos, que podiam ser sentidos mesmo a distância. Beber em sua fonte, não tem preço, tem um valor imensurável!

Agradecer meu querido amigo e parceiro de muitos trabalhos Jefferson Sales pela confiança construída e pela admiração mútua. Encaramos juntos o mestrado e sua amizade é especial, te admiro muito!!

Agradecer a amizade construída e proporcionada pela vivência do mestrado, não poderia deixar de citar você minha nobre amiga Luciane Santos, por me permitir alugar seus ouvidos e tempo para compartilharmos aprendizagens, inseguranças, confidências acadêmicas, pessoais e profissionais. Foram tantas confabulações, risos e lamentos pelo WhatsApp, mas valeu a pena amiga. Conseguimos, estamos aqui, terminou, embora não seja o fim!

Agradecer ao amigo Dirno Vilanova por ter sempre se prontificado a me atender, ouvir e ajudar a compreender o que considerava difícil, como sua participação fez a diferença! Você é um ser humano ímpar!

Agradecer aos coordenadores pedagógicos, estrelas Hércules e Mizar por terem aceito o convite para dar materialidade e significado a pesquisa. Aprendi com nossas conversas!

Agradecer os colegas (me nego a nomear todos, para não correr o risco de esquecer de citar alguém) do Núcleo de Estudos e Pesquisas Histórico-Críticas em Educação e Formação Humana- NEPSH/UFPI, pelos ricos momentos de estudos, pelos compartilhamentos das aprendizagens e dúvidas que surgem à medida que avançamos em nossas compreensões e desbravamos a pesquisa, mas também pelos momentos de alegria, afetos trocados e respeito mútuos. Os nossos encontros firmaram em mim o sentimento de pertencimento e de resgate de forças potencializadoras para o meu existir e não desistir de aprender cada vez mais!

Agradecer aos bons amigos que a vida e o trabalho com a formação de coordenadores e professores Piauí afora me trouxeram: Profº Drº Damião Rocha e Adhriana Nogueira. Me fizeram compreender o verdadeiro sentido da amizade!

Agradecer aos amigos da 32ª turma do mestrado em educação do PPGED/UFPI pelas trocas e afetos vivenciados mesmo com as aulas de forma remota, foram muitos aprendizados e desafios vencidos. Como foi bom —conhecerl todos vocês e sentir a energia de cada um, mesmo com a distância!

Agradecer aos meus colegas de trabalho da SEDUC-PI pelo incentivo e respeito a minha persistência. O que queremos, nós podemos!

Agradecer a Unidade Técnica Chão da Escola- UTECE/SEDUC/PI na pessoa das professoras Elenice Nery e Evana Rocha por terem disponibilizado para nosso estudo os documentos solicitados. A colaboração de vocês foi fundamental para a consolidação desta pesquisa!

Agradecer a todos os amigos e colegas aos quais não consigo nomear no momento, mas que por muito ou pouco tempo atravessaram meu caminho, e de certa forma em algum momento me ajudaram a ser quem sou, pois sou a multideterminação de todos eles!

Agradecer e dedicar esse trabalho *in memoriam* ao meu tio Raimundo José que partiu sem se despedir de nós no dia 24/12/2022, ao meu avô materno José Joca que partiu dia 03/01/2023 e a minha avó paterna Maria Anizia que partiu dia 12/01/2011 e que foi uma mulher que se constituiu em exemplo de fé, obstinação e resiliência, com ela vivi os melhores momentos da infância e da adolescência, seu legado é forte. Sou parte de todos vocês e a saudade é imensa!

Finalizo aqui meus agradecimentos com uma poesia de Cris Pizzimenti que é extremamente significativa para o momento: Sou feita de retalhos.

Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma.
Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.

Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior...

Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade..... Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.

E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também.

E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados...

Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma

Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer a minha história com os retalhos deixados em mim. Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias.

E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de "nós"...

Gratidão sem fim...

SANTANA, Claudia Solange Alves. SIGNIFICAÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA PELO PROGRAMA CHÃO DA ESCOLA: —não é a gente que está à frente do processo como era antigamente...!, 2023, 183 p. (Dissertação em Educação) Universidade Federal do Piauí

RESUMO

A dissertação em tela tem como objeto de investigação as significações produzidas por coordenadores pedagógicos acerca da formação continuada que realizam na escola voltadas para professores. O foco da pesquisa foi o programa criado pela Secretaria de Educação do Estado do Piauí, denominado Programa No Chão da Escola. O objetivo geral da pesquisa foi analisar as significações produzidas pelos coordenadores pedagógicos sobre formação continuada pelo Programa No Chão da Escola e seus impactos em sua atuação profissional. Especificamente, a pesquisa buscou apreender as significações dos coordenadores pedagógicos sobre formação continuada, compreender as significações dos coordenadores pedagógicos sobre a relação entre a vivência no Programa No Chão da Escola e a sua atuação junto aos professores e apreender os afetos constituídos pelos coordenadores pedagógicos e por professores na vivência do Programa No Chão da Escola. O Materialismo Histórico-dialético e a Psicologia Histórico-Cultural consistiram nas bases teórico-metodológicas que orientaram e direcionaram a investigação realizada, em razão de se constituírem em arcabouço que consideram o humano como síntese de múltiplas mediações e a realidade como processo histórico-dialético em contínuo movimento. A pesquisa contou com a participação de 02 (dois) coordenadores. Metodologicamente, foram adotados os seguintes procedimentos para o levantamento e produção de dados: a) questionário para levantamento de informações individuais para traçar um perfil dos coordenadores pedagógicos participantes; b) narrativas de formação; c) entrevistas reflexivas individuais e d) análise documental do Documento Orientador do Programa No Chão da Escola versão 2020. Os dados foram analisados à luz do dispositivo analítico denominado Núcleos de Significação. A descrição, análise e interpretação dos dados produzidos levou à constituição de dois Núcleos de significação: a) Significações sobre formação continuada e o desenvolvimento profissional do coordenador pedagógico: condições criadas pelo Programa No Chão da Escola e b) Significações sobre sentimentos e afetos que medeiam a relação do coordenador e dos professores com o Programa No Chão da Escola. No primeiro núcleo, as significações produzidas pelos coordenadores apontam que o programa de formação continuada Chão da Escola, cria as possibilidades para seu desenvolvimento e atuação profissional junto aos professores. No segundo núcleo, as significações apontam para os sentimentos e afetos constituídos pelos coordenadores na vivência das ações do programa. A pesquisa vincula-se à Linha Formação Humana e Processos Educativos do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, apresentando-se como uma alternativa para estudantes e pesquisadores acerca dos processos formativos voltados para o coordenador pedagógico que atuam especificamente em contexto escolar e que nestes, são os responsáveis pelo processo de formação continuada de professores. Diante do estudo realizado, percebeu-se o quão importante e fundamental é a função e atuação profissional do coordenador pedagógico, sobretudo frente à formação continuada dos professores, ao funcionamento da escola e a qualidade do processo de ensino. Porém, o que se verificou na prática é que para esse profissional ainda não há uma política de formação continuada específica estritamente voltada para sua função, desenvolvimento e atuação profissional, que atenda às singularidades de seu trabalho e as demandas típicas do que deve fazer no contexto da escola.

Palavras chaves: Programa No Chão da Escola, Formação Continuada, Coordenador Pedagógico, Significado e Sentido.

SANTANA, Claudia Solange Alves. PEDAGOGICAL COORDINATOR'S SIGNIFICANCE ON CONTINUED TEACHER TRAINING IN THE SCHOOL FLOOR PROGRAM: "it's not us who are in charge of the process as it used to be..."2023/181f

ABSTRACT

The dissertation on screen has as its object of investigation the meanings produced by pedagogical coordinators about the continuing education they carry out at school aimed at teachers. The focus of the research was the program created by the Secretary of Education of the State of Piauí, called No Chão da Escola Program. The general objective of the research was to analyze the meanings produced by the pedagogical coordinators about continuing education in the Chão da Escola Program and its impacts on their professional performance. Specifically, the research sought to apprehend the meanings of the pedagogical coordinators about continuing education, to analyze the meanings of the pedagogical coordinators about the relationship between the experience in the School Floor Program and their performance with the teachers and, to apprehend the affections constituted by the pedagogical coordinators in the experience of the School Floor Program. Historical Dialectical Materialism and Historical-Cultural Psychology were the theoretical-methodological bases that guided and directed the research carried out, since they constitute a theoretical-methodological framework that considers the human being as a synthesis of multiple mediations and reality as a dialectical historical process in continuous movement. The research of critical nature had the participation of 02 (two) coordinators. Methodologically, the following procedures were adopted for data collection and production: a) questionnaire to collect individual information to draw a profile of the participating pedagogical coordinators; b) training narratives; c) individual reflective interviews and d) documentary analysis of the Guiding Document of the Chão da Escola Program and the Pedagogical Proposal of that program. The data were analyzed in the light of the analytical device called Nuclei of Meaning. The description, analysis and interpretation of the data produced led to the constitution of two nuclei of meaning: a) Meanings about continuing education and the professional development of the pedagogical coordinator: conditions created by the Chão da Escola Program and b) Meanings about feelings and affections that mediate the relationship of the coordinator and teachers with the Chão da Escola Program. In the first nucleus, the meanings produced by the coordinators point out that the Chão da Escola continuing education program creates the possibilities for their development and professional performance with teachers. In the second nucleus, the meanings point to the feelings and affections constituted by the coordinators in the experience of the program's actions. The research is linked to the Human Formation and Educational Processes Line of the Postgraduate Program in Education of the Federal University of Piauí. and presents itself as an alternative for students and researchers about the training processes aimed at the pedagogical coordinator who work specifically in the school context and who, in these, are responsible for the process of continuing teacher training. In view of the study carried out, it was realized how important and fundamental is the function and professional performance of the pedagogical coordinator, especially in the face of continuing teacher training, the functioning of the school and the quality of the teaching process. However, what was verified in practice is that for this professional there is still no specific and effective continuing education policy strictly focused on their function, development and professional performance, which meets the singularities of their work and the typical demands of what they must do in the context of the school.

Key words: School Floor Program, Continuing Education, Pedagogical Coordinator, Meaning and Sense.

LISTA DE QUADROS

Quadros de pré-indicadores das narrativas de formação

Quadro 1 – CP Hércules

Quadro 2 – CP Mizar

Quadro de pré-indicadores das entrevistas reflexivas

Quadro 3 – CP Hércules

Quadro 4 – CP Mizar

LISTA DE SIGLAS

- ANPED** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- BDTD** – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEFAF** – Centro de Formação Antonino Freire
- CF/88** – Constituição Federal/88
- EPEN** – Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste
- FVC** – Fundação Victor Civita
- GRE** – Gerência Regional de Educação
- GRES** – Gerências Regionais de Educação
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- MHD** – Materialismo Histórico-dialético
- PCE** – Programa Chão da Escola
- PFPENCE** – Programa de Formação dos Profissionais da Educação Novo Chão da Escola
- PHC** – Psicologia Histórico Cultural
- SEDUC** – Secretaria Estadual de Educação e Cultura
- UFPI** – Universidade Federal do Piauí
- UTECE** – Unidade Técnica Chão da Escola

SUMÁRIO

1 ASPECTOS INTRODUTÓRIOS: —eu só sei que preciso falar	15
2 —ALGUÉM ME AVISOU PRA PISAR NESSE CHÃO DEVAGARINHO: o Programa de Formação Continuada No Chão da Escola	31
2.1.1 Visão de homem, de educação e de formação continuada no Programa No Chão da Escola	33
2.2 —HOJE LONGE MUITAS LÉGUAS NUMA TRISTE SOLIDÃO: contribuições do Programa No Chão da Escola e a atuação profissional do coordenador pedagógico no processo de formação continuada do professor	40
2.3 —O FIO TECE A TEIA: A formação continuada do coordenador pedagógico como condição essencial para a formação continuada do professor	45
3 O PROGRAMA NO CHÃO DA ESCOLA ATRAVÉS DO SEU DOCUMENTO ORIENTADOR (2020): possibilidades para a formação humana	52
3.1 Análise Documental do Documento Orientador (2020) do Programa No Chão da Escola	53
3.2 Formação continuada e formação humana: um caminho possível	59
4 DESATANDO OS NÓS: compreensão das categorias reveladas no caminho da pesquisa	63
4.1 Categorias da Psicologia Histórico-cultural que explicam a constituição do humano	64
4.2 Significado e sentido	64
4.2.1 Vivência	69
4.2.2 Necessidades e Motivos	71
5 —O CAMINHO PERCORRIDO, MUITAS LUTAS NÓS PASSAMOS MUITAS VEZES!: aspectos metodológicos da pesquisa	74
5.1 Começando então nossa conversa: o caminho traçado	78
5.2 A abordagem teórico metodológica e método da pesquisa: nosso ponto de partida	80
5.3 Os coordenadores pedagógicos participantes da pesquisa: como foi difícil encontrá-los!	84
5.4 A produção de dados: análise documental, narrativas de formação e entrevista reflexiva	85
5.5 Os procedimentos adotados no processo de análise de dados	94
6 DO DITO AO NÃO DITO: falas desgrenhadas revelando as significações do coordenador pedagógico	98
6.1 Pré-indicadores emergindo: a ponta do iceberg	100
6.2 Articulação dos pré-indicadores em conteúdos temáticos	110
6.3 Dos conteúdos temáticos aos indicadores	117

6.4 Aglutinação dos indicadores em núcleos de significação	119
7 REVELANDO O NÃO DITO: as significações dos Coordenadores Pedagógicos sobre as mediações do Programa No Chão da Escola	
S U M Á R I O	121
7.1 —Significações sobre formação continuada e o desenvolvimento profissional do coordenador pedagógico: condições criadas pelo Programa No Chão da Escola.....	125
7.2 Significações sobre sentimentos e afetos que medeiam a relação do coordenador e dos professores com o Programa No Chão da Escola	134
8 É PAU É PEDRA É O FIM DO CAMINHO: todo fim é um novo começo.....	143
REFERÊNCIAS	
APÊNDICES	159
APÊNDICE 1 – Questionário para levantamento do perfil dos coordenadores pedagógicos	160
APÊNDICE 2 – Instrumento para escrita das narrativas	164
APÊNDICE 3 – Narrativas Críticas dos Professores	165
APÊNDICE 4 – Transcrição das entrevistas reflexivas	173

1 ASPECTOS INTRODUTÓRIOS: “eu só sei que preciso falar”

Eu não sei por onde começar
Eu só sei que preciso falar
Essa vida está me castigando
Meu coração ficou de resolver
Qual o peito melhor pra viver...

Trecho da música —Eu preciso falar||
Autoria – Grupo Introdução

1 ASPECTOS INTRODUTÓRIOS: “eu só sei que preciso falar”

—A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu, mas pensar o que ninguém ainda pensou sobre aquilo que todo mundo vê! – Arthur Schopenhauer.

Início esta dissertação, chamando a atenção para um detalhe extremamente relevante no tocante a qualquer possibilidade de investigação científica, pois como diz a epígrafe citada, consideramos que neste campo, o mais importante não se concentra no fato de estarmos levantando uma discussão dantes feita, mas sobretudo, construir uma trajetória investigativa apontando questões pouco ou ainda não exploradas. Tal condição, nos conduz num processo reflexivo acerca de nossa proposta de pesquisa, que versará pela compreensão de como o coordenador pedagógico no contexto escolar, à luz de um programa específico (Programa No Chão da Escola) depreende os impactos da formação continuada para o desenvolvimento de sua atuação profissional junto aos professores.

Dito isto com o fim de levantarmos essa reflexão acerca do que se pesquisa e de como o delineamento da trajetória será traçado, quero apresentar antes de mais nada, alguns episódios históricos e recortados de forma temporal da minha vida pessoal, acadêmica e profissional, de forma que seja possível a compreensão das multideterminações que me constituem e que me tornaram o ser humano, a mulher que sou e a pesquisadora que me tornei.

Eu, Claudia Solange Alves Santana, sou a filha número um do Seu Antonio José e da Dona Maria Santa, minhas bases e referências, dois seres humanos dignos que criaram as filhas diante de contextos adversos e tendo como fonte de renda uma —banquinha de camelô!, no centro da cidade de Teresina (PI), embora a situação fosse essa, tanto um quanto o outro sempre priorizaram em nossas vidas a importância da educação, dos estudos e da escola para a melhoria de nossas condições de existência, a eles minha eterna gratidão, respeito e admiração. Se estou aqui, o mérito também pertence a eles.

Foi pelas mãos de minha mãe que aos 2 (dois) anos comecei a frequentar o na época chamado —jardim de infância!. Foi nesse processo inicial de escolarização que passei a olhar para as minhas professoras com a inocência de quem através das brincadeiras típicas da infância passa a imitar aqueles com os quais convive, e na escola essa figura de convivência é a do professor(a), pois o outro significativo para a criança pode ser uma referência a ser idealizada em suas brincadeiras de infância.

Portanto, aqui então, irei situá-los como enveredei pelo caminho da docência.

Minha história na docência costumo dizer que foi despertada ainda na infância, quando no quintal da casa que morava com meus pais brincava de —ser professoral!, o quadro uma porta

velha encostada numa cerca de arame, o giz eram pedaços de gesso que pegava na calçada de uma fábrica que ficava vizinha a minha casa, os alunos eram os coleguinhas da rua e eu a Professora Claudia aos 6 (seis) anos de idade. Essas brincadeiras da infância eram uma constante no meu cotidiano infantil, e isso me faz refletir o quanto de fato a presença do outro é significativa em nosso processo de desenvolvimento, pois minhas professoras do na época chamado jardim de infância foram fundamentais para que percebesse através dessa mediação- a brincadeira- a importância do papel do professor. O que na verdade ocorria, era o fato de como criança imitar —seus jeitos‖ na sala de aula, assumindo o papel de professora nessas brincadeiras.

No entanto, em virtude do que começou como uma fantasia e brincadeira da infância, acabou de fato possibilitando que me identificasse com a docência, o que não significa dizer que tornar-me professora —estava escrito nas estrelas‖ ou que era meu destino, mas, que diferentes eventos que sucederam em minha vida e por minhas próprias condições de existência, tornar-me professora foi um caminho construído à medida que avançava nos estudos e que as oportunidades surgiam.

Lembro, portanto, com muita nostalgia desses momentos de brincadeira e fantasia da infância, pois esta, transformou-se em realidade, não por determinismos, mas como já dito, em virtude das minhas condições de existência e das oportunidades que foram surgindo ao longo da minha jornada escolar. Acessei em uma sala de aula pela primeira vez como professora estagiária aos 16 anos de idade, talvez uma idade prematura para enveredar por um caminho tão complexo que é a docência, no entanto precisava trabalhar em virtude das dificuldades e condições financeiras da minha família. Essa oportunidade de —ser professora‖ surgiu quando ainda era uma normalista, pois fiz um teste numa escola da rede privada da capital e assumi como professora estagiária uma turma de 2ª série do ensino fundamental anos iniciais. Nesta mesma escola trabalhei por 10 anos, me tornando professora titular e atuando posteriormente como coordenadora pedagógica, e foi aqui que não de forma determinada pelas brincadeiras próprias da infância, mas por vias concretas, históricas e sociais que comecei a trilhar essa jornada.

Muitas lembranças emergem das minhas memórias nesse momento e conter a emoção é quase impossível, pois faço o resgate de toda uma história que me constitui, especialmente como ser humano.

Não posso me furtar de citar que minha base formativa foi se constituindo em escolas públicas da rede estadual, reflito agora, o quanto foi penoso esse caminho, pois essas escolas,

em sua maioria tinham suas estruturas físicas sucateadas, material didático escasso e professores com uma formação mínima para estarem ali exercendo a docência, fato este que nos colocava enquanto alunos em posição aquém a outros que tinham uma base formativa construída em escolas da rede privada.

Infelizmente essa é uma realidade ainda muito comum em escolas públicas país afora e que não é diferente no Estado do Piauí, pois é o que —resta para boa parte da população, principalmente os filhos das classes menos favorecidas.

Apesar de todas as dificuldades atravessadas, consegui a aprovação no vestibular da Universidade Federal do Piauí – UFPI, no ano de 1994 e comecei a graduação em Pedagogia no segundo semestre de 1995, um sonho que se misturava com as condições que me fizeram chegar até esse momento em particular.

Em virtude do próprio tempo e pelo fato dessa ser uma longa história acadêmica, quero aqui fazer um recorte temporal e avançar para o ano 2000 quando fui aprovada em concurso público da Secretaria Estadual de Educação do Piauí-SEDUC/PI para ser professora das séries iniciais do então ensino fundamental, tendo como minha primeira experiência na rede pública, assumir como professora titular uma turma de 25 alunos surdos, e o que eu sabia de libras, da condição de surdez e das especificidades da educação especial?? Pouquíssimas coisas!!!! A academia de certa forma, não nos prepara para essas especificidades tão comuns atualmente na docência.

Eis que nesse período, pela primeira vez me deparei com as limitações advindas da formação inicial que por si só, não nos assegura uma preparação integral para enfrentarmos as diferentes realidades com as quais podemos nos deparar dentro do contexto educacional e escolar, daí a necessidade de processos voltados para a formação continuada.

Nessa turma —ministrei aulas por 4 meses, e apesar de ensiná-los a partir das minhas condições limitadas no que diz respeito ao conhecimento sobre as especificidades relacionadas a educação especial e embora procurasse planejar com o foco na condição dos alunos, levando para isso estratégias diferenciadas para a sala de aula de forma que lhes possibilitasse um caráter inclusivo no processo (pouco se falava em inclusão nesse período), acabei também aprendendo muito com eles. Esta se constituiu numa experiência e aprendizagem da docência muito gratificante e significativa para mim.

Tratou-se de uma experiência marcante e que eu nunca irei esquecer, pois ali naquela sala de aula se deu o meu primeiro contato efetivamente com a educação especial, com a libras e com as dificuldades inerentes às escolas públicas do meu Estado, pois logo concluí a

graduação em Pedagogia na UFPI e fui convidada a assumir a coordenação pedagógica dessa mesma escola, o que foi para mim uma grata surpresa e o início de uma jornada nessa função cujo caminho trilhei por 14 anos consecutivos.

Nos anos que atuei como coordenadora pedagógica em diferentes escolas da Secretaria Estadual de Educação-SEDUC-PI, pude perceber a clara diferença entre ser a aluna, a professora e agora a coordenadora pedagógica. Como aluna, vivenciei as dificuldades em virtude da falta de material didático, salas de aula com um número excessivo de alunos, estrutura física comprometida pelo tempo, professores com formação mínima e enraizados numa tendência tradicional de ensino e que necessitavam de formação continuada, hoje tenho condições de afirmar isso.

Como professora me via continuamente elaborando o planejamento das aulas, preparando material didático a fim de desenvolver com os alunos diferentes estratégias de ensino, elaborando atividades e provas com o objetivo de avaliar não apenas o aluno, mas o processo propriamente dito, nesse contexto a formação continuada era pouco trabalhada apesar de necessária para melhor conduzirmos o processo ensino e aprendizagem. No entanto, já como coordenadora pedagógica, assumia inadvertidamente um —emaranhado de atribuições não definidas, mas que para a —organização da escola eram necessárias, e diante disso o foco principal que era voltar os olhos para o acompanhamento pedagógico de professores e alunos ficava comprometido, e aquilo de certa forma me inquietava e me angustiava, pois mesmo na minha inexperiência na função recém assumida na rede pública, sentia que faltava algo que ainda não sabia definir.

Nesse período, era característico da função de coordenação pedagógica, vivenciarmos muitas reuniões informativas com diferentes equipes da SEDUC-PI e eis que num desses encontros, surge a discussão que atribuía os processos de formação continuada como responsabilidade a ser agregada e conduzida pelo coordenador no contexto da escola.

A formação continuada em minha concepção atualmente, trata-se da oportunidade de desenvolvimento profissional tanto para coordenadores como para professores em seus diferentes aspectos e dimensões da atividade pedagógica realizada por cada um especificamente, tais como: a dimensão social, política, histórica, cultural e emocional. Portanto, a partir dali e de pesquisas e leituras que comecei a realizar, a formação continuada passou a ser uma ação que procurava incorporar a este emaranhado de atribuições que agregava enquanto coordenadora, pois como professora a formação continuada planejada e intencional me fez muita falta.

Mediante o exposto, até a presente circunstância, fui buscando incorporar a formação continuada a minha prática e cotidiano enquanto coordenadora e diante das possibilidades que encontrava nas diferentes escolas em que atuei, sempre elaborava um plano de trabalho onde passei a incluir os processos de formação continuada para os professores.

Portanto, passei a organizar esses encontros formativos, onde tínhamos a oportunidade de aprender no coletivo a partir das experiências que eram compartilhadas e das demandas que surgiam no cotidiano escolar. Fazíamos leituras, dialogamos, refletimos e procuramos de forma colaborativa implementar pequenas mudanças em nosso contexto escolar. E esta foi uma particularidade que eu assumi em todas as escolas que atuei como coordenadora, promover processos voltados à formação continuada dos professores.

O que sempre chamou a minha atenção é que essa iniciativa que passei a agregar nessa função, contava com a participação quase que efetiva dos professores que tinha sob a minha coordenação e isso me levava cada vez mais a refletir e buscar compreender suas necessidades formativas, a fim de que a partir da formação continuada pudessem dar mais efetividade ao processo ensino e aprendizagem em suas salas de aula.

Tendo então situado a minha relação com a coordenação pedagógica, faço agora outro recorte temporal e avanço para o ano de 2016 quando retornei de uma licença gestante em virtude do nascimento de meu filho Joaquim Emanuel (hoje com 7 anos), quando já contava 41 anos de idade. Nesse período já atuava como técnica de ensino numa Gerência Regional de Educação de Teresina- GRE, e nesse retorno específico às minhas atividades profissionais, como fiquei deslocada da função (técnica de ensino), fui convidada pela então Coordenadora de Ensino dessa GRE, a participar junto com ela das formações do Projeto No Chão da Escola (nesse momento eu não conhecia nem sabia do que se tratava o referido projeto e quando de seu lançamento em meados de 2016 foi denominado dessa forma).

Sem alternativa aceitei o desafio, e para minha surpresa foi o lugar em que me reencontrei enquanto formadora de professores, sendo que a partir daí fui escalada nesta GRE como Orientadora Regional (um termo utilizado no documento orientador do referido projeto para designar aquele ou aquela que conduz as ações formativas na GRE), ou seja, eu seria a responsável pela formação continuada dos coordenadores pedagógicos das escolas jurisdicionadas a essa gerência.

O Projeto de Formação Continuada Chão da Escola- PCE, lançado em meados do ano de 2016, em seu formato original era voltado inicialmente para a formação de coordenadores pedagógicos e professores das escolas públicas da Rede Estadual do Piauí. Seguindo para isso

a seguinte lógica organizativa: o técnico de ensino/coordenador de ensino que era denominado de orientador regional, recebia a formação no então Centro de Formação Antonino Freire-CEFAF, espaço institucional onde nesse período aconteciam todos os processos de formação continuada dos diferentes profissionais que atuam na educação.

Posteriormente, este orientador regional conduzia a formação que acontecia na GRE para os coordenadores pedagógicos que era denominado de orientador local no Documento Orientador (2016) do então projeto, e de forma semanal no contexto escolar sempre às quartas-feiras, o coordenador realizava as ações formativas com os professores que eram chamados de cursistas. Este Documento Orientador em suas diferentes versões, estabelece as diretrizes, objetivos e estratégias para o desenvolvimento do PCE. Assim, a formação continuada acontecia em grande parte das escolas da rede e os envolvidos iam através de sua participação efetiva nos encontros formativos produzindo suas compreensões e significações acerca do mesmo.

Como orientadora regional do PCE, atuava com um grupo de 22 coordenadores de algumas escolas jurisdicionadas a esta GRE, um detalhe: tínhamos um universo de 54 coordenadores, mas nem todos participavam da formação, o que significava dizer que algumas escolas não desenvolviam o projeto em seu contexto, até porque este não era obrigatório naquele primeiro momento. Ao receber a formação na GRE, os coordenadores eram convidados a refletir sobre as temáticas discutidas e a criar um espaço de reflexão também na escola junto com os professores, eram trabalhados temas relacionados a alguns pilares específicos que já eram delimitados no próprio Documento Orientador (2016), tais como: gestão democrática, clima escolar, formação de professores, planejamento, avaliação, infraestrutura da escola e acesso e fluxo. Sendo que o próprio coordenador também tinha autonomia para eleger formações com temas em acordo com as demandas e necessidades da escola.

A atuação profissional do coordenador - compreendendo a atuação como modo ou maneira de agir frente a uma dada situação - a partir das ações formativas do PCE, centra-se no fato de que sua função está cada vez mais associada à formação continuada do professor na escola. E em nosso atual contexto educacional, segundo Gatti (2009) compreender e discutir a formação, as condições de trabalho e a carreira dos professores —[...] se torna importante para a compreensão e discussão da qualidade educacional de um país, ou de uma região.

Decorrendo daí a necessidade de fato de políticas de formação continuada voltadas sobretudo para o coordenador, pois será a partir desses processos formativos que irão se consolidar de fato as possibilidades de desenvolvimento da sua atuação profissional. Podemos

destacar a partir daí, o papel fundamental da formação continuada como ação mediadora em sua função de instigar a reflexão desses coordenadores acerca do que é de sua competência na escola.

Vislumbrando então, que a formação inicial por si só, não tem subsidiado nem tão pouco assegurado o desenvolvimento profissional do coordenador e do professor. Perez (In: Ramalho e Beltran, 1981), enfatiza que a formação inicial deve contribuir para a construção da identidade profissional com estilo próprio, habilidades e competências que possam dar condições de enfrentar e resolver com criatividade e originalidade os problemas e desafios de uma prática vigente. Sendo necessário portanto, construirmos um campo fértil e sólido para essa formação, em que esta venha a ser inserida no contexto de atuação destes profissionais, ou seja, na escola. Segundo Canário (2002), a escola trata-se de uma forma, uma organização e uma instituição, pois é no contato interativo e direto com a complexidade inquietante do ambiente escolar que os diferentes saberes dos coordenadores e professores, podem adquirir significado e sentido, podem se confirmar, se modificar, se ampliar, se construir e se reconstruir, conforme as mudanças históricas, sociais e contextuais acontecem.

Como essa realidade é pouco vivida na formação inicial, fica a cargo da formação continuada assegurar essa vivência. E é exatamente nesse contexto que o inicialmente chamado Projeto de Formação Continuada No Chão da Escola, adquire relevância e passa a ganhar amplitude e destaque nas escolas públicas da Rede Estadual do Piauí.

Com a relevância conquistada, no ano de 2019 o então Projeto No Chão da Escola adquire status de Programa de Formação dos Profissionais da Educação Novo Chão da Escola-PFPENCE. No entanto, no decorrer da discussão aqui empreendida, adotaremos a denominação Programa Chão da Escola (PCE) de forma abreviada, para referenciá-lo neste trabalho.

A partir do ano de 2019 as ações formativas do PCE passam a ser organizadas e promovidas pela Unidade Técnica Chão da Escola (UTECE) localizada na sede da Secretaria Estadual de Educação do Piauí (SEDUC-PI). Entretanto, com o advento do contexto pandêmico pela COVID-19, e tendo sido decretado o isolamento social em contexto mundial, essas mesmas ações formativas passaram a ser conduzidas via Mediação Tecnológica, que se trata de um sistema de tecnologia que mescla transmissão de aulas via satélite e interatividade em tempo real entre professores (no estúdio) e alunos (nas salas de aulas espalhadas por todo Piauí) com um profissional de ensino permitindo uma mediação interativa que vêm revolucionando a educação no estado do Piauí. Atualmente conhecido como CANAL EDUCAÇÃO, o Programa de Educação com Mediação Tecnológica foi regulamentado pelo Decreto Nº 14.628 publicado

no dia 31 de outubro de 2011 e, após sua estruturação física, foi lançado oficialmente pelo Governo do Estado do Piauí em julho de 2012.

Nesse novo formato, o coordenador assume um outro papel, que não é mais aquele onde o mesmo conduzia a formação continuada junto ao coletivo de professores, pois com essa nova dinâmica dada às formações, o coordenador sai da condição de formador do professor à informador do dia e horário em que a formação irá acontecer.

Essa atual fase na organização e realização das ações formativas segue na contramão do que de fato pode representar o PCE, pois de acordo com o seu Documento Orientador (2020) os processos formativos são vistos nas escolas da Rede Estadual do Piauí como pauta prioritária da SEDUC-PI, tendo como princípio o fato de que a escola, como espaço de formação contínua, oferece as condições ideais para discussão das práticas pedagógicas do professor, bem como de outras temáticas concernentes à educação, e essa possibilidade formativa de acordo com o programa, visa a uma melhor qualidade do/no ensino.

Segundo seu Documento Orientador (2020), a SEDUC-PI, concebe a formação continuada de professores como uma política pública de Estado voltada para a educação e que é essencial para o desenvolvimento da prática docente, da profissionalização e da valorização da carreira e defende que toda formação de professores deve se integrar ao cotidiano da escola respeitando as experiências e vivências de todos os sujeitos que nela estão inseridos.

Diante do exposto, é importante a busca pela compreensão das multideterminações envolvidas nesse processo formativo, e que nos levam a refletir e buscar compreender alguns aspectos importantes do programa, tais como: a concepção de formação continuada que fundamenta o PCE, como se constituem essas formações, seu ponto de partida e o ponto de chegada e qual o lugar das necessidades formativas especialmente dos coordenadores pedagógicos a fim de que possam conduzir a formação continuada no chão da escola para o professor.

A leitura reflexiva e reiterada junto aos documentos que fundamentam o PCE na escola indica que a concepção de formação continuada não se encontra definida nos diferentes Documentos Orientadores em suas diferentes versões (2016, 2017, 2018, 2019, 2020). Observamos com nosso estudo que o referido documento apresenta poucas alterações do original que foi apresentado em 2016, ano de sua implementação inicialmente como projeto.

No bojo do Documento Orientador (2016) é pontuado que é necessário compreender que a formação que acontece no —chão da escola é uma ação positiva, pois assegura um envolvimento de todos nas ações da escola, por ser a oportunidade que muitos professores têm

para falarem sobre suas angústias e refletirem sobre suas práticas pedagógicas. Então, podemos presumir que no documento prevalece a concepção de formação continuada como oportunidade de troca de experiência pessoal e de reflexão sobre o que fazem no contexto de suas práticas. Diante disso, questionamos: isso é suficiente para levar os professores a produzirem conhecimentos necessários acerca do que deve ser ensinado para que se alcance uma mudança significativa na prática com vistas à melhoria da educação escolar? Tal questionamento apresenta uma reflexão válida a ser realizada, carecendo de uma pesquisa mais pormenorizada, a fim de termos uma resposta para tal, no entanto aqui, não se trata de nosso objetivo.

No entanto, o Documento Orientador (2020), aponta que a necessidade fundamental é a integração dos professores na busca pela solução de problemas cotidianos, realização de planejamento integrado, auto avaliação das atividades, elaboração e execução dos projetos interdisciplinares que visam à melhoria da aprendizagem etc. Embora todos esses pontos existissem na escola antes da implementação do PCE, destaca-se que segundo o mesmo, faltava critério e uma organização mais efetiva do processo ensino e aprendizagem por conta das diferentes atribuições agregadas pelo coordenador, que com o advento do mesmo, passou a voltar mais seus olhos para o acompanhamento pedagógico das ações que envolvem professor e aluno em sala de aula e para os processos voltados para a formação continuada do professor, fato este preconizado pelo programa.

As ações formativas propriamente ditas do PCE, em acordo com o que é direcionado no Documento Orientador (2020), passam a ter como foco a necessidade de se adotar uma estratégia de formação continuada, atualmente com um olhar voltado para a interdisciplinaridade, com foco na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja aprovação recente implica mudanças significativas no processo ensino-aprendizagem.

Vale aqui destacar que a implantação da BNCC, interferiu de acordo com o INEP (2017) na vida de mais de 50 milhões de estudantes e de 2,2 milhões de professores em mais de 186 mil escolas particulares e públicas da Educação Básica em todo o país. Sua elaboração prevista na Constituição Federal de 1988 diz que: —serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais (BRASIL, 1988, artigo 210) e na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) há a seguinte referência para o tema: Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (LDB, 1996, artigo 26).

É imprescindível no entanto refletir que a proposta trazida na BNCC está consubstanciada com organismos internacionais que defendem a ideologia neoliberal, buscando promover uma formação fragmentada e tornando o indivíduo flexível, podendo facilmente se adaptar às necessidades do mercado, em detrimento de uma formação que prime pelo desenvolvimento de uma consciência crítica que constitua as possibilidades de emancipação dos diferentes sujeitos que se relacionam dialeticamente no contexto social.

Um outro aspecto a se destacar no Documento Orientador (2020), é que o mesmo não deixa claro o ponto de partida e de chegada das formações, o que pode nos fazer refletir no fato de que pensar um programa de formação continuada voltado para o coordenador e para o professor, deve deixar evidenciado qual o objetivo a que se destina, ou seja, o que essas ações formativas irão proporcionar aos indivíduos envolvidos nesse processo.

Em articulação aos estudos de Vygotsky (2000, 2010a, 2010b) e Leontiev (1978, 2006), alguns dos autores que fundamentam a Psicologia Histórico-Cultural (PHC), a realização dessa investigação científica se constitui numa importante proposta reflexiva e será realizada com o objetivo geral de: **Analisar as significações produzidas pelos coordenadores pedagógicos sobre formação continuada no Programa No Chão da Escola e seus impactos em sua atuação profissional** e como objetivos específicos: apreender as significações dos coordenadores pedagógicos sobre formação continuada, analisar as significações dos coordenadores pedagógicos sobre a relação entre a vivência no Programa No Chão da Escola e a sua atuação junto aos professores e apreender os afetos constituídos pelos coordenadores pedagógicos na vivência formativa do Programa No Chão da Escola.

A opção pelo estudo envolvendo as significações humanas encontra fundamentação nas ideias de Vigotski (2001) quando afirma que, o significado no campo semântico, corresponde às relações que a palavra pode encerrar; já no campo psicológico, é uma generalização, um conceito. Ou seja, as significações são produções históricas e sociais que permitem ao sujeito socializar suas experiências, sobretudo no caso da pesquisa realizada, da importância e contribuições do PCE para os processos formativos de coordenadores e professores e também para os impactos dessa proposta na atuação profissional do coordenador pedagógico, tendo como um fator direcionador para esse processo de análise as condições objetivas e subjetivas que emergem das diferentes realidades educacionais, escolares e pedagógicas, e que são compreendidas como processo e resultado deste programa formativo de longo alcance.

A partir da particularidade do objeto de estudo, ou seja, significações produzidas pelos coordenadores pedagógicos sobre formação continuada pelo PCE e seus impactos em sua

atuação profissional, fizemos a opção pela pesquisa fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural (PHC) e no Materialismo Histórico- Dialético (MHD).

Segundo Almeida (2018), optar pelo MHD significa dizer que esse método sistematiza formas de apreensão e compreensão de como se desenvolvem e se produzem de maneira concreta os fenômenos sociais. Para o MHD, tal construção se dá de maneira sincrônica e diacrônica, revelando o caráter histórico do objeto em investigação (2018, p. 32). Ainda na esteira desse método, cabe ressaltar que para compreender o ser humano em relação com a sociedade é necessário partir das condições materiais que engendram sua existência e, que determinam o seu existir.

Já na pesquisa com o enfoque voltado para a PHC, significa dizer que o ponto de partida da investigação é considerado por Vygotsky (2004) como sendo os fatos, entendidos como fatos da história das ciências, pois preceitua que não é possível descolar da realidade segundo Bernardes (2010) a historicidade da condição humana, pois os fatos da ciência e a sociabilidade são elementos integrantes que não podem ser eliminados no estudo da constituição e do desenvolvimento histórico do ser humano.

Portanto, em consonância com a investigação podemos considerar ser possível identificar uma relação dinâmica e interativa entre o mundo ideal, mundo real e o indivíduo, isto é, um vínculo indissociável entre seu mundo objetivo e subjetivo, que não pode ser em nenhum momento quantificado, segundo Vygotsky.

Para compreensão das significações produzidas pelos coordenadores pedagógicos sobre formação continuada pelo PCE e seus impactos em sua atuação profissional, tanto a orientação epistemológica e metodológica da Psicologia Histórico-Cultural (PHC) quanto do Materialismo Histórico Dialético (MHD), colocam-nos diante do objeto situado num dado espaço e momento histórico, num processo de construção contínua e inserido na sociedade também em constante movimento. Através da pesquisa com embasamento na PHC e no MHD, crescem as possibilidades de apropriação do real, o que significa tomar a realidade para si, a fim de desvelar o objeto que se deseja e conhecê-lo melhor a partir da investigação feita.

Para esse processo de apropriação do objeto, estabelecemos diálogo com as categorias da PHC significado, sentido, vivência, necessidades e motivos, que emergiram durante o processo de investigação e que nos dão condições para compreender o processo de desenvolvimento da atuação profissional do coordenador e sua relação com a formação continuada do professor, que tem sido vivenciada no PCE.

Um outro aspecto metodológico relevante a ser apresentado, trata-se da revisão de literatura realizada, em que se buscou levantar referencial sobretudo acerca da formação continuada do coordenador, e para isso nos valem de Denker, Roncáglio e Rausch (2022) que produziram um artigo do tipo estado da arte sobre o que as pesquisas brasileiras realizadas entre 2010 e 2020 e encontradas no banco de dissertações e teses da CAPES, revelam sobre os processos formativos do coordenador pedagógico e em Pessoa e Crusoé (2021) que desenvolveram um artigo também do tipo estado da arte em que fazem um mapeamento da produção acadêmica sobre as práticas de formação continuada para o coordenador pedagógico durante os meses de julho a agosto de 2020.

A investigação realizada por Denker, Roncáglio e Rausch (2022) chegou a 121 pesquisas encontradas no banco de dissertações e teses da CAPES, no entanto filtram as que expressavam em seu título a relação entre formação continuada e coordenação pedagógica. Desse refinamento restaram 87 pesquisas, permanecendo as que abordam em seu título ou resumo a formação continuada do coordenador pedagógico e após esses critérios de exclusão restaram 17 pesquisas que constituíram o corpus de análise dessa investigação acerca da formação continuada especificamente voltadas para o coordenador, notou-se então com esse levantamento que existe um número pequeno de pesquisas com esse foco investigativo e que a grande maioria encontra-se aportada na formação continuada do professor.

Segundo Giovani (2013), a formação do coordenador deve considerar aspectos diferentes da formação continuada de professores. Formar formadores exige pensar que é necessário considerar aspectos do modelo de formação e planejamento de ações formativas voltadas para atender suas demandas.

Já a pesquisa desenvolvida por Pessoa e Crusoé (2021), mostrou que pouco se produziu até agora acerca da formação continuada do coordenador. Esse levantamento foi feito junto ao CAPES onde se localizou 4 (quatro) trabalhos que dialogam com o tema e ressaltam a importância dos processos de formação continuada voltados para o coordenador. Outro banco de dados foi a BDTD em que foi possível encontrar referências à formação continuada como foco das pesquisas realizadas, já na ANPED apenas um trabalho trata da formação continuada do coordenador e no banco de dados do EPEN apenas um trabalho corrobora com a proposta de formação continuada desse profissional. O que se constatou a partir desse mapeamento é que poucas produções no campo de uma pesquisa mais ampla abordam a temática da formação continuada do coordenador, que na verdade trata-se em nossa concepção, de uma condição

essencial para que possa conduzir os processos de formação continuada do professor no contexto da escola.

Diante do exposto, é necessário salientar que o PCE, nos coloca diante da importância da formação continuada voltada para o coordenador, como essa condição essencial que defendemos, para que possa desenvolver a formação continuada para o professor, pois essas ações formativas precisam garantir o desenvolvimento de uma consciência crítica e da possibilidade de desenvolvimento da atuação profissional tanto do coordenador (quem conduz a formação no PCE) como do professor (para quem se dirige a formação).

Para a discussão da importância da formação continuada do professor realizada sob a intervenção do coordenador, bebemos na fonte de autores como Gatti (2009), Rego (2011), Domingues (2013), Oliveira (2013), Araújo (2014), Teixeira (2014), Marques (2014), Placco (2015), Moreira (2016), Carvalho (2017), Nóvoa (2017), Castro (2018), Girardelo (2018), França (2018), Teixeira (2020), dentre outros autores.

Levando em consideração esse aporte teórico buscamos construir uma crítica acerca dos diferentes aspectos que fundamentam a formação continuada do coordenador enquanto o agente que organiza, articula e conduz esse processo formativo para o professor no contexto do —chão da escolal. Sendo sua própria formação, uma condição primordial para que possa adquirir uma base de conhecimentos que o coloque de fato como o agente desse processo na escola.

Destacamos que para o desenvolvimento desta pesquisa, foram realizados encontros inicialmente com a participação de **7 (sete) coordenadores pedagógicos** que atuam em diferentes Gerências Regionais de Educação do Piauí (GREs) e que se mostraram interessados em participar de nossos encontros para produção de dados, nossa intenção era promover momentos coletivos de reflexão acerca de algumas especificidades do PCE, a fim de produzirem narrativas de formação focadas no referido programa.

Ressaltamos, portanto, que termos conseguido realizar os encontros com esses coordenadores, proporcionou um momento extremamente rico de aprendizagens e trocas de experiências acerca das demandas das ações formativas promovidas por cada um no seu contexto escolar, e que são o foco do desenvolvimento e realização do PCE.

Um outro momento vivenciado para levantamento e produção de dados foi a realização de entrevistas reflexivas que objetivaram preencher algumas lacunas que tenham ficado na construção das narrativas de formação. Importante destacar que para a entrevista reflexiva, o grupo de coordenadores diminuiu para 2 (dois), pois os demais não responderam mais aos nossos insistentes contatos, atribuímos a ausência de respostas ou por terem perdido o interesse

em continuar participando como sujeitos da pesquisa ou por conta de suas demandas nas escolas em que atuavam. Salientamos que essa baixa no quantitativo dos interlocutores não comprometeu a nossa intenção inicial para a produção de dados, nem tão pouco nossa intenção final no processo de análise e compreensão dos dados produzidos.

Tanto os dados obtidos por meio das narrativas de formação como das entrevistas reflexivas foram analisados de acordo com o procedimento conhecido como Núcleos de Significações proposto por Aguiar e Ozella (2006), pois este permite ao pesquisador a apreensão e o desvelamento da subjetividade do sujeito analisado, isto é, seus modos de pensar, sentir e agir ao discutir as zonas de significado e sentido que são produzidas pelo sujeito (Aguiar e Ozella, 2013).

Entendemos que todo o movimento constituído através dos meios que utilizamos para a produção de dados, proporcionou aos coordenadores investigados um constante pensar, repensar e refletir sobre e na sua ação pedagógica, à luz do processo formativo do —Programa Chão da Escola, o que consideramos de fundamental importância para a sua atuação profissional junto aos professores.

A materialização da investigação ora pretendida, está organizada da seguinte forma:

Na seção 1, os **aspectos introdutórios**: —eu só sei que preciso falar em que apresentamos nossa relação com o objeto de pesquisa, a abordagem metodológica, a escolha dos sujeitos da pesquisa e como se deu o processo de produção dos dados, delineamento dos caminhos que traçamos para o desenvolvimento dessa pesquisa. Buscamos evidenciar que para chegarmos a esse processo, a reflexão, o pensar, o repensar, o sentir e o agir vão nos constituindo a fim de termos a pesquisa concretizada e os resultados alcançados, possibilitando-nos conhecer em alguns aspectos a realidade velada no campo da formação continuada especialmente do coordenador e do professor a partir da proposta do PCE.

Na seção 2, identificada pelo título **alguém me avisou pra pisar nesse chão devagarinho**: O programa de Formação Continuada Chão da Escola discutimos a realidade que cerca o chão da escola, bem como a importância da formação continuada que vise o desenvolvimento da atuação profissional do coordenador, bem como o desenvolvimento da consciência dos indivíduos que participam das ações formativas.

Na seção 3, com o título **o programa chão da escola através do seu documento orientador (2020)**: limites e possibilidades para a formação humana de coordenadores pedagógicos, apresentamos uma análise documental do Documento Orientador (2020), versão

mais atualizada que dispomos do PCE em relação aos limites e possibilidades para a formação humana proporcionadas ao coordenador, que na escola conduz esses processos formativos.

Na seção 4, discutimos as categorias da Psicologia Histórico-Cultural para compreensão dos aspectos concernentes à realidade investigada com o título **desatando os nós**: compreensão das categorias reveladas no caminho da pesquisa, a fim de explicar o nosso objeto de estudo.

Na seção 5, apresentamos o percurso metodológico percorrido para o encaminhamento da pesquisa, intitulado **“o caminho percorrido, muitas lutas”**: momentos e movimentos da pesquisa, vimos aqui apresentar a importância de explicitar o caminho percorrido para esse movimento de compreensão que nos propomos a desenvolver no processo de desenvolvimento e realização da pesquisa, aqui iremos discutir a abordagem teórico-metodológica da pesquisa, caracterização de seus participantes, os instrumentos usados para a produção de dados e os procedimentos para análise.

Na seção 6, sob o título **Do dito ao não dito**: falas desgrenhadas revelando as significações do coordenador pedagógico, aqui, de posse dos dados produzidos na investigação, organizamos, sistematizamos e apresentamos os dados por meio do procedimento núcleos de significação, identificando para isso os pré-indicadores, conteúdos temáticos, indicadores e os núcleos de significação revelados e constituídos a partir das narrativas de formação e entrevista reflexiva realizada com os CPs.

Na seção 7, intitulada de **revelando o não dito**: as significações dos CPs sobre as mediações do PCE, realizamos nesta seção a análise dos núcleos de significação constituídos no movimento de análise, ou seja, as que dão visibilidade ao conteúdo que movimenta a consciência dos participantes da investigação e de como esse conteúdo revela a relação entre o pensar, o sentir e agir desses sujeitos em atividade.

Por fim, na seção 8, sob o título **“É pau, é pedra, é o fim do caminho”**: todo fim é um novo começo, apresentamos as considerações (in) conclusivas da pesquisa, o que pode revelar que esse processo que envolve a formação continuada do coordenador, não ocorre dissociado de uma realidade mais ampla, mas sim como uma pequena parte constitutiva dessa realidade onde múltiplos nexos se emaranham e analisá-los à luz da concepção teórica que nos ancoramos torna-se imprescindível para o desvelamento dessa realidade em sua totalidade.

Com essa pesquisa, esperamos contribuir com a discussão acerca dos processos constitutivos da formação continuada sobretudo do coordenador pedagógico, levando em consideração a proposta do PCE, as significações que o mesmo produz enquanto agente que organiza, articula e conduz a formação continuada do professor na escola, bem como a

discussão que se pauta na maneira como essas formações acontecem, ou seja, se possibilitam os movimentos de sua consciência que devem se refletir num processo de formação humana desse indivíduo.

Para isso analisar, os aspectos críticos e reflexivos dessa proposta formativa e as possibilidades de transformação da realidade onde estas acontecem, é fundamental para sua compreensão e análise. Importante ressaltar que para análise e compreensão desta proposta formativa fez-se necessário o desvelamento das mediações que se constituem para além da realidade que envolve o contexto escolar e que de certa forma norteiam os processos de formação continuada tanto do coordenador, quanto do professor à luz do PCE.

O estudo dessa temática se justifica pelo fato de viabilizar a ampliação dos referenciais teóricos a respeito da formação continuada do coordenador pedagógico, pois como já mencionado anteriormente, trata-se daquele que é o responsável por organizar, articular e conduzir esses processos formativos para o professor no espaço escolar, sendo que para isso sua própria formação continuada é uma condição essencial.

2 “ALGUÉM ME AVISOU PRA PISAR NESSE CHÃO DEVAGARINHO”: o Programa de Formação Continuada Chão da Escola

Eu vim de lá, eu vim de lá pequenininho

Mas eu vim de lá pequenininho

Alguém me avisou

Pra pisar nesse chão devagarinho

Alguém me avisou

Pra pisar nesse chão devagarinho

Trecho da música Alguém me Avisou

Dona Ivone Lara

A referida seção tem como objetivo explicar a importância da formação continuada pelo PCE para o desenvolvimento da atuação profissional do coordenador pedagógico, tendo em vista que esses processos formativos, nascem com o objetivo inicial de —preparar o coordenador pedagógico para conduzir essa mesma formação junto aos professores das escolas em que atuavam.

Na intenção de atribuir corpo e vida à discussão pretendida, salientamos que esta seção subdivide-se nas seguintes subseções: **Quem espera que a vida seja feita de ilusão:** desvelando os nexos que constituem a realidade do campo da formação continuada à luz do Programa Chão da Escola, aqui iremos discorrer sobre a realidade que cerca o chão da formação através de seus nexos constitutivos; **Hoje longe muito longe, numa triste solidão:** contribuições do Programa Chão da Escola e a atuação profissional do coordenador pedagógico no processo de formação continuada do professor, destacamos a importância da formação continuada pelo PCE e suas contribuições para a atuação profissional do coordenador que desenvolve seu trabalho de forma solitária e em seguida **O fio tece a teia:** a formação continuada do coordenador pedagógico como condição essencial para a formação continuada do professor, discutimos com base na teoria que orienta nossa compreensão neste estudo a formação continuada do coordenador pedagógico como uma condição *sine qua non* para viabilização da formação continuada do professor na escola.

2.1 “QUEM ESPERA QUE A VIDA SEJA FEITA DE ILUSÃO”: Desvelando os nexos que constituem a realidade do campo da formação continuada à luz do Programa No Chão da Escola

Nesta subseção empreendemos a discussão acerca dos nexos que constituem a realidade concreta que permeia a formação continuada orientada pelo PCE, buscando considerar que a escola é vista como o *locus* ideal para a realização dos processos formativos do professor conduzidos pelo coordenador. Entenda-se aqui realidade concreta em Kosik (2011) que a compreende como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato *qualquer* (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido.

Ao longo das últimas décadas, o campo dos processos educativos e da formação continuada do professor tem sido alvo de discussões, estudos e pesquisas acadêmicas e tem se tornado o principal foco dos discursos relacionados às políticas públicas destinadas à Educação

Básica. Nesse cenário, ganham destaque as iniciativas de processos formativos que acontecem em articulação com a escola, pois inserir a formação continuada nesse contexto significa reconhecer a relação entre formação continuada do professor, sua atividade pedagógica, bem como a atuação profissional do coordenador no acompanhamento desses processos.

Aqui adotamos a concepção de Placco (2020), quando afirma que o coordenador é o profissional que deve ter acesso ao domínio das produções culturais gerais e específicas da educação, sobretudo as relativas ao ensino e à aprendizagem, apresentando-as aos professores, debatendo-as, questionando-as, com o intuito de transformar o modo como pensam e agem sobre e com elas.

No tocante aos processos de formação continuada do professor pelo PCE, que tem como o agente que a conduz o coordenador e como lócus formativo a própria escola, destacamos ser importante termos como ponto de partida nessa discussão inicialmente buscarmos desvelar suas concepções de homem, educação e formação continuada.

Essa discussão encontra-se ancorada nos aportes teóricos dos seguintes autores: Vigotski, Leontiev (1978), Jimenez (2011), Martins (2013), Kosik (1976), Domingues (2014) dentre outros autores e no que preconiza o Documento Orientador (2020) do programa pesquisado.

2.1.1 Visão de homem, de educação e de formação continuada velada no Programa Chão da Escola

A abordagem teórica da PHC, se fundamenta no pressuposto de que os seres humanos se constituem historicamente, em relação dialética com a realidade. Vygotsky (1989) diz que a história é uma questão chave na análise da natureza social e cultural do ser humano, pois segundo ele é o caráter histórico que diferencia a concepção de desenvolvimento humano das outras concepções psicológicas lhe conferindo um valor heurístico nos dias de hoje. De acordo com os pressupostos dessa teoria, os seres humanos, ao se relacionarem com os objetos da cultura, produzem significações que medeiam suas formas de existência no mundo.

Ressaltamos que para Vygotsky (1995), a cultura é um produto da vida social e, ao mesmo tempo, da atividade social do homem, sendo este o resultado do processo de desenvolvimento filogenético e ontogenético. E assim sendo, para o seu pleno desenvolvimento, os processos educativos são fundamentais, especialmente aqueles que são constituídos na seara escolar e que a partir de nossa investigação são mediados pela atividade

pedagógica do professor em sala de aula, que por sua vez é mediado pela atuação profissional do coordenador, pois ambos são fundamentais para a mediação da aprendizagem do aluno. Para fins de esclarecimentos, adotamos a compreensão de Bernardes (2006b) sobre atividade pedagógica, que a tem como uma unidade dialética entre duas atividades específicas: a atividade de ensino, própria do educador, e a atividade de estudo, própria dos estudantes.

A PHC busca compreender esses diferentes indivíduos no seu processo constitutivo e em sua relação com o meio físico e social, cultural e histórico. Atribuindo-lhe outras formas de caracterização do trabalho como elemento principal na relação entre o homem e a natureza, verificando, portanto, a natureza das relações estabelecidas entre o uso de instrumentos e o uso da linguagem. Assim sendo, segundo Leontiev (1978) o homem é considerado um ser qualitativamente superior aos outros animais e que possui todas as propriedades que são necessárias ao seu desenvolvimento sócio histórico de forma ilimitada, sendo que essa passagem para uma vida em que a produção cultural se torna cada vez mais elevada, não exige dele mudanças biológicas hereditárias.

Segundo Pino (2000) é o caráter histórico que diferencia a concepção de desenvolvimento humano, e a história do homem é a história de toda essa transformação. Embasamos essa discussão acerca do processo de humanização à luz de autores como: Leontiev (1978), Jimenez (2011) e Martins (2013) que nos conduzem a algumas reflexões necessárias para a compreensão das concepções de homem, educação e formação continuada que não se encontram claramente expostas no Documento Orientador (2020) que estabelece as diretrizes para o PCE.

Ressaltamos que em seu Documento Orientador (2020) a concepção de homem não encontra-se definida, no entanto, é possível compreender que se aporta no fato de torná-lo apto e preparado para atender aos desígnios do capitalismo, num processo de formação que vai sendo desenvolvido e consolidado em cada etapa da educação básica e que vai conduzindo o homem para —oportunidades‖ no mercado de trabalho, literalmente dividido em classes, reservando para as menos favorecidas funções subalternas, ou o prepararem para o —empreendedorismoll (levando em consideração o que fundamenta a BNCC vigente, e especialmente os caminhos que se enveredam atualmente para o ensino médio), palavra que tem cercado muitos discursos na educação atualmente.

Neste contraponto, apontamos a educação numa perspectiva de formação humana como o ponto de partida para a transformação desta realidade social, e que deve ser refletida sobretudo num programa de formação continuada, como é o caso do PCE, voltado para coordenadores e

professores, pois a proposição da PHC, entende o homem como ser concreto, singular e histórico que vai constituindo sua humanidade em interação com a realidade. Sendo que este mesmo homem trata-se de um ser social, cuja existência se funda a partir das possibilidades concretas de trabalho.

No tocante a concepção de educação, aqui entendida como aquela que é constituída no contexto da escola, onde as diferenças que são múltiplas se encontram, decorrendo daí a necessidade de processos de formação continuada, que criem as possibilidades de despertar em coordenadores e professores a compreensão dessas diferenças que emergem nesta realidade concreta. Pois como afirma Vygotsky (2004) a educação não apenas influi em alguns processos de desenvolvimento, mas reestrutura as funções do comportamento em toda sua amplitude.

Nos ancoramos em Saviani (2017, p.654) para fundamentar esta concepção, sobretudo quando afirma que queremos uma escola que prepare os indivíduos para o exercício da cidadania, que forme indivíduos autônomos, capazes de iniciativa e que possam interferir ativamente na vida social e transmitir às gerações precedentes as aquisições da cultura humana através da educação, pois quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é sua tarefa.

Carvalho (2022), em sua dissertação de mestrado sob o título —PORQUE ELA É IGNORADA...!: o socioemocional mediando à constituição do trabalho educativo na pedagogia social-educação social, aponta que é essencial conhecer a educação entre os caminhos que possibilitem uma prática educativa para a formação do ser humano, afirmando que precisamos entender que a educação não pode ser considerada como algo abstrato, descolado da realidade, mas sim um fenômeno produzido pelo ser humano para atender a determinadas necessidades.

Entretanto, destacamos que a concepção de educação subjacente ao PCE segundo o seu Documento Orientador (2020) embora também não esteja definida, leva-nos a considerar que se aponta no que dita o artigo 205 da CF/88, ou seja, garantir o pleno desenvolvimento do indivíduo, prepará-lo para o exercício da cidadania e qualificá-lo para o mercado de trabalho, o que se trata de um ponto que diverge da teoria que embasa o desenvolvimento da pesquisa realizada. Pois em cada etapa histórica dos processos de formação e de desenvolvimento humano, é a educação que se ocupa do papel de fazer com que os homens se apropriem dos bens culturais produzidos pela humanidade.

No entanto Carvalho, Marques e Teixeira (2020) advertem que nem todos têm acesso a esses bens culturais historicamente acumulados e aperfeiçoados pela humanidade, isso se dá em virtude das enormes diferenças e condições de existência nos modos de vida, da riqueza da atividade material e intelectual, do nível de desenvolvimento das formas e aptidões intelectuais, ou seja, em virtude das próprias desigualdades e diferenças econômicas, de classe e da diversidade que permeia as relações formadas no decurso de um dado processo sócio histórico.

A concepção de educação por nós defendida é aquela que eminentemente por meio da escolarização torna os conhecimentos científicos, historicamente construídos e acumulados, acessíveis a todos os homens como uma condição *sine qua non* para sua libertação, pois por meio do trabalho o homem se aliena, e somente o acesso ao conhecimento cientificamente produzido pela humanidade constitui as possibilidades para sua libertação.

Somente a educação, conduz o homem às possibilidades de transformar as diferentes realidades que o cercam, sendo que é a partir dessa condição que sua consciência pode ir ganhando novos contornos, pois esta é fruto da realidade vivenciada, e que ao desenvolver sua produção e seu intercâmbio material, transformam também, seu pensar e os produtos de seu pensar.

Nos diferentes contextos relacionais do homem, ressalta-se o papel fundamental da educação escolar em sua função de transmitir o acervo material e cultural da humanidade, pois é na escola que essa possibilidade se materializa, conferindo aos indivíduos as condições de interagir com o meio e a realidade social. Conclui-se aqui, que a educação precisa se desprender da lógica que alicerça o capital.

Logo, o que se pode procurar criar na escola, é um campo de lutas contra as formas desiguais de humanização e contrárias às da sociedade capitalista, desumanizadora, autodestrutiva e que precisa ser definitivamente alterada e, na atual conjuntura, ampla e reiteradamente discutida, analisada e criticada, pois somente assim o homem a partir das complexas relações que estabelece consigo mesmo, com o outro e com o mundo pode transformar essa realidade opressora em uma outra que aperfeiçoa, evolui e emancipa o homem e a sociedade.

Outrossim, consideramos que será através da atividade pedagógica do professor que ganha forma em sala de aula, que nascerão as possibilidades de formação humana e crítica dos alunos que estão sob a sua responsabilidade, mas para que isso efetivamente ocorra, a formação continuada com foco na formação humana voltada para este professor é necessária. No campo da escola se constituem as melhores condições para essa formação e o coordenador enquanto

agente desse processo, precisa ter também a sua formação alicerçada não apenas na formação humana, mas sobretudo na compreensão de que a realidade social precisa ser transformada. É com esse viés que a formação continuada realizada na escola deveria ser pensada e concretizada.

Por conseguinte, levando em consideração o Documento Orientador (2020) o PCE traz subjacente a concepção de que a formação continuada de professores é vista como uma política de Estado essencial para a profissionalização e a valorização da carreira docente, e defende que toda formação de professores deve se integrar ao cotidiano da escola, e respeitar as experiências profissionais de todos os participantes - fato que eleva a importância de a formação acontecer no —chão da escola.

A proposta de formação continuada do PCE está fundamentada no princípio de que a escola, como espaço de formação contínua, oferece as condições ideais para discussão das práticas pedagógicas, visando à melhoria da qualidade do ensino e, conseqüentemente, dos índices educacionais indicados pelas avaliações externas, foco principal atualmente do processo ensino e aprendizagem.

Destarte, é imprescindível compreender através do PCE, que existe uma realidade que cerca o contexto escolar e que está relacionada às condições de trabalho, falta de material didático, alunos com dificuldades e problemas de aprendizagem, salas com um quantitativo de alunos além de sua capacidade, ambiente físico inadequado, dentre outros que permeiam esse —chão, que é mutável e dialético. De acordo com Domingues (2014), a realidade escolar, nas suas dimensões, contradições e oposições, acrescenta-se aqui as multideterminações (grifo nosso), manifesta as possibilidades e impossibilidades do trabalho do coordenador, como agente principal da formação continuada do professor.

O que vemos nesse contexto formativo é o que está aparente num primeiro momento, no entanto não podemos prescindir de desvelar essa realidade para além da aparência, e segundo Martins (2017) se queremos descobrir a essência oculta de um dado objeto, isto é, superar sua apreensão como real empírico, não nos bastam descrições acuradas (escritas, filmadas, fotografadas etc. !!!), não nos bastam relações íntimas com o contexto da investigação, isto é, não nos basta fazer a fenomenologia da realidade naturalizada e particularizada nas significações individuais que lhes são atribuídas, é preciso desvelar sua essência.

Decerto, mesmo que a escola apresente as melhores condições para a formação continuada do professor, pois trata-se de um contexto social, histórico, dialético e plural. Para

Libâneo (2003), acompanhar a formação dentro da jornada de trabalho é uma tarefa que envolve o setor pedagógico da escola, ou seja, o coordenador:

[...] é na escola, no contexto de trabalho, que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais. (Libâneo, 2003, p.189)

Somente assim, a escola pode se tornar um lugar profícuo para a formação continuada porque congrega a atividade pedagógica do professor, a possibilidade de reflexão sobre a ação, bem como o profissional específico para promovê-la, ou seja, o coordenador. Ressalta-se que a formação na escola consegue considerar aspectos da singularidade de cada realidade distintamente e a atuação profissional do coordenador na escola é imprescindível para esse processo de compreensão. Nóvoa (2002) destaca a imprevisibilidade do que acontece na escola como um dos aspectos a serem considerados na formulação dos processos de desenvolvimento profissional centrados nesse espaço.

Segue abaixo uma ilustração dos diferentes aspectos que podem constituir a realidade da formação continuada centrada na escola.

Figura 1



Gráfico elaborado pela autora com base numa ilustração de Domingues (2014) e em sua compreensão sobre os nexos que envolvem o contexto de formação continuada na escola.

Necessário se faz, considerarmos as possibilidades desses diferentes aspectos constituírem a realidade da formação continuada centrada na escola, os nexos supracitados articulam-se de várias formas, não obedecem a uma sequência específica, mas todos eles estão interligados entre si. Mediante isso, é preciso considerar como os professores compreendem esse processo formativo, como o coordenador é interpretado pelo coletivo de professores e como esse mesmo coordenador significa as ações formativas que produz, pois podem ser determinantes do modelo de formação continuada a ser desenvolvida.

Nesse sentido, os processos de formação continuada precisam materializar as condições para que os coordenadores pedagógicos desenvolvam sua consciência e a compreensão de que o desenvolvimento humano é histórico e que novas necessidades formativas sempre serão produzidas, sendo necessário desvelar os diferentes nexos que constituem a realidade, pois —quem espera que a vida seja feita de ilusão, não consegue ultrapassar os limites da aparência, mergulhar na essência que a compõe e que cerca a escola enquanto contexto formativo (chão da escola).

De acordo com Domingues (2014), ao aproximar a formação do local de trabalho, encurta-se a distância entre a atividade pedagógica do professor e a reflexão sobre essa atividade. Compreender isso é fundamental para que os processos formativos dentro de uma proposta como a do PCE alcance êxito no contexto da escola, ou seja, compreender que o primeiro passo na elaboração de propostas de formação continuada tanto para coordenadores como para professores envolve tomar as necessidades formativas e as particularidades de cada

função como elemento norteador na organização desses processos, sobretudo a necessidade emergente de embasar a partir dessas necessidades a formação humana de todos os diferentes indivíduos que se relacionam dialeticamente no —chão! concreto que é a escola.

Na próxima subseção, a discussão versará sobre as contribuições do PCE para o desenvolvimento da atuação profissional do coordenador no processo de formação continuada do professor, destacando que esta atuação na prática se realiza e se concretiza de forma solitária, sobretudo em virtude do emaranhado de atribuições que agrega e que o distanciam do que defendemos como fundamental, que é a formação continuada do professor sob sua condução e constituída na própria escola.

2.2 “HOJE LONGE MUITAS LÉGUAS NUMA TRISTE SOLIDÃO”: contribuições do Programa Chão da Escola e a atuação profissional do coordenador pedagógico no processo de formação continuada do professor

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

A epígrafe em questão, nos leva a refletir que no atual contexto educacional, por esse ser histórico e estar em contínuo movimento, o coordenador agrega um emaranhado de atribuições dentro da escola e segundo Teixeira (2014/2020) é preciso destacar que o trabalho dos coordenadores pedagógicos, assim como dos demais profissionais, consiste em uma atividade mediada pelas determinações sociais, políticas e econômicas em que essa profissão se insere, bem como pelo modo como os profissionais que a desenvolvem a significam.

Importante ainda salientar, de acordo com Teixeira (2014/2020), que as atribuições excessivas agregadas pelo coordenador, foram se produzindo historicamente e passaram por mudanças e que em acordo com essas mudanças os próprios coordenadores vão constituindo significações acerca do que devem fazer na escola, e a depender da forma como significam sua função, vão acumulando atribuições e se tornando —o faz tudo na escolal!.

O exposto, nos condiciona a refletir que todo esse movimento conduz o coordenador a afastar-se de uma de suas atribuições principais segundo autores como Placco (2006),

Domingues (2014), Fernandes (2008), André e Dias (2010), Freire (1996) dentre outros, que tratam dos processos de formação continuada do professor, embora apresentar essa discussão não seja o objetivo dessa pesquisa.

A discussão de fato a ser empreendida nesta subseção, versará sobre as contribuições do PCE para a atuação profissional do coordenador, sendo possível percebermos todo um movimento histórico, que é constitutivo das formações conduzidas pelo referido programa, quando no ano de 2019, foi criada a Unidade Técnica do Chão da Escola – UTECE, que funciona na SEDUC-PI, e que continua sendo a responsável pelas formações que atualmente acontecem via mediação tecnológica através do Canal Educação/SEDUC- PI, e segundo seu Documento Orientador (2020), com esse formato, as ações formativas estão ainda mais dinamizadas e com as possibilidades de chegar a um maior número de profissionais. No entanto, o coordenador que era protagonista quando de sua implementação em 2016, tornou-se mero coadjuvante desse processo, seu papel nessa —nova|| proposta se resume a organizar o espaço e articular o corpo de professores para juntos ou em separado, assistirem as formações via mediação tecnológica.

A partir desse novo formato, saiu de cena o protagonismo do coordenador na condução das ações formativas na escola, como já mencionado. Tal mudança se deu especialmente em virtude do contexto pandêmico pela COVID-19 que assolou o mundo e que levou o Brasil a decretar o isolamento social no final do mês de março de 2020.

Essa situação que eclodiu no mundo, culminou no fechamento das escolas e os diferentes indivíduos que se relacionam nesse contexto foram drasticamente afetados. Tal condição levou os governos do país em suas diferentes esferas, a adotarem medidas sanitárias de contenção e controle do vírus. Entretanto, como a educação que se processa em contexto escolar é um processo contínuo e que não deve parar, as escolas representadas por seus gestores e em consonância com as autoridades governamentais, estruturam estratégias para que o processo seguisse seu curso, sendo adotado então, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) que preconiza a transmissão da aula em tempo real via recursos tecnológicos, e que consiste em uma modalidade recomendada pelo MEC que foi adotada pelas escolas brasileiras diante da orientação de manutenção do distanciamento social devido a pandemia da COVID-19.

Objetivando, concretizar esta modalidade no contexto educacional brasileiro, houve a instituição da Portaria do MEC nº 343 (BRASIL, 2020b) e das legislações subsequentes que tratam dessa temática, sendo esta adotada nas instituições públicas e privadas, da educação infantil ao ensino superior.

No entanto, em virtude das condições objetivas e subjetivas que norteiam a educação em seu contexto mais amplo, muitas adaptações foram feitas para esse ensino, sobretudo em virtude das próprias condições de acesso aos recursos digitais, especialmente por parte dos alunos, diferentes realidades e condições objetivas se materializaram nesse contexto e revelou que a educação no país é permeada de fragilidades, principalmente para as classes menos favorecidas.

Para a continuidade dos processos de formação continuada através da mediação do PCE, a mesma medida foi adotada ensino remoto emergencial, e o que começou como alternativa para a continuidade do mesmo mediante o contexto pandêmico pela COVID-19, que foi utilizar a mediação tecnológica através do Canal Educação/SEDUC-PI para transmitir as formações, permanecem no mesmo modelo, apesar de ter sido decretada o fim da pandemia em 05 de maio de 2023, pois se considera que esse formato possui um maior alcance na rede. Passou então, a ser organizado por trilhas formativas que são utilizadas como suporte para realização das ações formativas, que antes eram conduzidas pelo coordenador no próprio contexto da escola.

Como o coordenador pedagógico no PCE em seu formato original era aquele que conduzia o processo formativo, faz-se necessário frisar que em muito contribuiu para sua atuação profissional frente ao laboratório formativo que a escola se tornou, cujo formato original quando de sua implementação em 2016 como projeto, é por esta pesquisadora defendido. Pois assim como é apresentado na epígrafe, há um destaque para a diversidade de atribuições que agrega e que o leva a adotar determinados modos de agir, e que esta condição de certo modo acaba por desviá-lo do que realmente é fundamental, ou seja, a formação continuada do professor, que lhe confere o reconhecimento de sua função docente e que deve se pautar em produzir as reflexões necessárias junto aos professores, a fim de que melhor conduzam o processo ensino e aprendizagem em sala de aula.

Destaca-se portanto, que formação continuada centrada na escola apresenta-se como uma proposta relativamente atual e segundo Libâneo (2003), essa formação docente na escola, se configura numa atividade sócio histórica, que organiza os processos de reflexão sobre o trabalho pedagógico, confrontando as teorias pedagógicas com os conteúdos-métodos das áreas de ensino, e que por si só não se revelam suficientes, pois é necessário compreendermos a realidade concreta e as condições objetivas e subjetivas que cercam essa formação.

Em acordo com Schaff (1967), enfatizamos que o contexto da escola é formado por sujeitos históricos (coordenadores e professores) vivos e reais, que possuem uma história em constante movimento, que vivem numa realidade que os transforma e que é por eles

transformada através de sua atividade humana, pois o homem não apenas é criador da sociedade, mas também é produto dela.

No entanto, Leontiev (1979 apud SERRÃO, 2006, p. 104-105) ressalta que a atividade humana surge nas necessidades objetivas e subjetivas impostas ao indivíduo no decorrer de sua história: —[...] a atividade é a unidade não aditiva, molar da vida, para o sujeito material e corporal. [...] A atividade não é uma reação ou um agregado de reações, mas um sistema que possui estrutura, transformações internas e desenvolvimento próprios, portanto a formação continuada do professor no —chão da escola conduzida pelo coordenador, coloca ambos em atividade, tendo em vista a constante necessidade de ampliarem seus conhecimentos, aperfeiçoarem e compreenderem suas práticas pedagógicas e assim poderem atuar com mais segurança no processo ensino e aprendizagem, proporcionando o desenvolvimento da consciência e a formação humana de seus alunos.

Diante dessas primeiras reflexões acerca da atuação profissional desenvolvida pelo coordenador, faz-se importante destacar a utilização do método dialético na investigação das significações que produz acerca das mediações do PCE em sua própria formação continuada e na do professor. Segundo Teixeira (2009), mediar o processo de formação continuada dos professores não é fácil, visto que não ocorre através de técnica específica e pré-determinada, mas envolve, sobretudo, análise e reflexão sobre as demandas existentes no contexto escolar, salienta-se que no caso da formação continuada do coordenador não é diferente.

É a partir daí que buscamos compreender que o processo constitutivo que envolve a formação continuada do coordenador e do professor, deve ocorrer interligado a uma realidade mais ampla que é cercada por diferentes situações que se embaraçam como “**nós**” que precisamos desatar. Faz-se necessário, no entanto, dizer que essa realidade mais ampla na perspectiva do MHD trata-se da totalidade que nada mais é, que uma categoria central da dialética marxista, que segundo Kosik significa:

...na realidade, totalidade não significa todos os fatos. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa, ainda, conhecer a realidade, e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem, ainda, a totalidade (KOSIK, 1995, p. 43-44).

Diante do exposto, pode-se inferir que sem analisarmos a totalidade, qualquer interpretação teórica do mundo fica reduzida e sem as efetivas possibilidades de produzirmos conhecimento a partir de um processo investigativo. O que a totalidade busca é responder a

questão primordial para sua compreensão que é: O que é a realidade? Pois conhecê-la significa reconhecer seu contínuo processo de inacabamento.

Para desenvolver um trabalho neste contexto de totalidade e coletividade que é a escola, não há receitas prontas, mas a possibilidade de problematizar as atividades pedagógicas desenvolvidas tanto pelo coordenador como por professores, tendo como recorrência:

- O conhecimento e a experiência pedagógica dos professores;
- O princípio da —construção coletiva, sem mascarar as diferenças e tensões existentes entre todos aqueles que convivem na instituição, considerando que as situações vividas nela se inscrevem num tempo de longa duração bem como as histórias de vida de cada professor.
- Uma metodologia de trabalho que possibilite aos professores e aos coordenadores atuarem como protagonistas, sujeitos ativos no processo de identificação, análise e reflexão dos problemas existentes na instituição e na elaboração de propostas para sua superação (LIMA, SANTOS, 2007, p. 87).

Centrar na escola o caminho da formação continuada, significa levar em consideração que esse processo deve estar relacionado às necessidades e motivos que permeiam a efetiva participação dos professores nas ações formativas conduzidas pelo coordenador, em estar junto com outros, organizando e participando efetivamente dessa formação. Também deve estar relacionada às transformações subjetivas produzidas pela formação continuada nas concepções, nas ideias, no saber e em sua própria consciência, que é resultado de uma assimilação complexa, difícil de ser medida na totalidade de sua abrangência.

O que nos é possível perceber diante dessa discussão acerca do coordenador e sua responsabilidade a partir do PCE com a formação continuada do professor é que este, na maioria das vezes desenvolve essa atividade de forma solitária, como diz na letra da música do saudoso Luiz Gonzaga, —hoje longe, muitas léguas, numa triste solidão...!, quando o necessário seria que tanto o coordenador, quanto o professor, pudessem interligar sua atuação profissional e atividade pedagógica de tal maneira que a formação continuada não apenas fosse vista como necessária, mas especialmente como um espaço de trocas, compartilhamentos, reflexões, compreensões, apropriações e possibilidades de transformações constantes da realidade escolar.

É nesse espaço que a atuação profissional do coordenador no processo de formação continuada do professor, nos leva a refletir a necessidade de se constituir sua atuação em articulação dialética com a atividade pedagógica do professor, de forma que ambos, possam agregar as possibilidades de conhecer e compreender a realidade escolar que norteiam essas ações formativas.

De acordo com Domingues (2014), a realidade escolar, nas suas dimensões, contradições e oposições, manifesta as possibilidades e impossibilidades do trabalho do

coordenador, como o agente principal da formação continuada do professor. Sendo que a escola, lócus desse processo, ratifica a ideia de que a partir dela, ambos são capazes de pensar, elaborar, definir e reinterpretar a seu fazer e seu modo de agir na escola, pois aí se articulam os diferentes saberes que constituem esses indivíduos. E é também nesse contexto que o PCE vem buscando fincar suas raízes.

Na escola, o desafio do coordenador é articular a formação em um espaço no qual se agregam ação e reflexão, com indivíduos de interesses diversos e com divergentes motivos que os levam a participar desses processos. Não é demais afirmar que uma boa parte das ações formativas do PCE estão muito mais pautadas por uma lógica formal e instrumental do que por uma perspectiva crítica, condição primordial para instituir esses processos formativos, e para compreensão da realidade social em sua totalidade.

Teixeira (2009), ressalta que a formação continuada dos professores deve ser encarada como processo de construção de uma nova realidade escolar, tendo em vista que esta ação não é neutra. E não sendo neutra, o coordenador enquanto agente formador do professor, contribui para as possibilidades de uma reflexão que considera as diferentes situações e condições sociais que cercam esse —chão— que é a escola.

A formação continuada, segundo Libâneo (2004) é condição para aprendizagem permanente e para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional dos professores e especialistas. É na escola, no contexto do trabalho, que os professores enfrentam problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais. A fim de que essa aprendizagem permanente ganhe forma, aqui ressaltamos que a formação continuada do coordenador em consonância com suas demandas e especificidades é fundamental para consolidar esse processo.

Na próxima subseção, iremos empreender essa discussão, ou seja, a formação continuada do coordenador pedagógico como condição essencial para a formação continuada do professor.

2.3 “O FIO TECE A TEIA”: A formação continuada do coordenador pedagógico como condição essencial para a formação continuada do professor

O coordenador pedagógico —(...) só agirá e contribuirá significativamente com a educação, quando estiver realmente comprometido com suas funções e espaços (...) e precisa, para isso, de uma formação profissional específica que o ajude a enfrentar, especialmente, o campo do fazer pedagógico. (SOARES, et.al 2014, p.3)

A epígrafe supracitada, discorre sobre a formação continuada do coordenador pedagógico como condição essencial para o desenvolvimento da sua atuação profissional, uma vez que a sua própria formação continuada se torna, portanto, o ponto de partida para que assuma a responsabilidade de articular, organizar e conduzir esse mesmo processo no contexto escolar para os professores.

No entanto, para assumir tal responsabilidade precisa estar preparado, especialmente para as diferentes situações com as quais poderá se deparar nesse contexto concreto e vivo que é a escola. A analogia no título desta subseção —o fio tece a teia! é proposital e tem o objetivo de levantar uma reflexão, acerca da formação continuada, sobretudo do coordenador pedagógico, pois a consideramos tratar-se de fios imprescindíveis de serem tecidos para que a efetivação desses processos voltados ao professor se concretizem.

Pois o professor, trata-se do indivíduo que está em relação direta e contínua com o aluno e que agrega a responsabilidade por proporcionar-lhe além da aquisição de conhecimentos científicos, adotar práticas pedagógicas voltadas para a formação humana, aspecto que se refere ao que a base teórica da PHC e do MHD preceituam como fundamental para a constituição do humano em sua constituição mais ampla.

Ressalte-se aqui que adotar práticas pedagógicas voltadas à constituição da formação humana para os alunos, devem ser estabelecidas como o ponto de partida em que os processos de formação continuada tanto do coordenador quanto do professor devem se ancorar.

Compreendemos a prática pedagógica como definida em Martins (2019) em sua tese de doutoramento pelo PPGED/UFPI, intitulada PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL MEDIADA PELO BRINCAR: de estratégia de ensino à atividade guia do desenvolvimento integral da criança, que se apoia em Franco (2012), ao explicar que práticas pedagógicas são práticas sociais como a prática educativa, mas ocorrem de forma planejada e intencional com a finalidade de concretizar processos pedagógicos, ou seja, em Martins (2019), a prática pedagógica é planejada por um adulto, um par mais desenvolvido, para mediar a educação do ser humano. Mesmo que essa discussão não se configure no que pretendemos refletir nesta subseção, julgamos necessário fazer esse parêntese.

Dando continuidade à nossa discussão em que apontamos a formação continuada do coordenador pedagógico como uma condição essencial para que possa se responsabilizar pelos processos de formação continuada do professor, tendo a escola como lócus, é preciso inicialmente salientar que se trata de um indivíduo histórico e social nesse processo, e que sua atuação profissional está vinculada às condições objetivas e subjetivas que nem sempre são

favoráveis ao seu desenvolvimento. Por este motivo há que se considerar a realidade concreta que envolve a escola e que Kosik (2011) depreende a realidade concreta, como um produto da práxis humana objetivo-subjetiva, que se desenvolve num processo dialético constitutivo imanente da própria realidade historicamente determinada pelos indivíduos que são sociais em suas relações reais.

Nesse complexo, é possível compreender sobretudo que a formação continuada do coordenador se encontra subjugada tanto à realidade concreta que cerca o contexto escolar, quanto a conjuntura social em que se encontram, e para essa compreensão é preciso levar em consideração a concepção de formação continuada e os modelos educacionais vigentes em cada período específico. Por esse motivo a formação continuada do coordenador, enquanto o agente responsável pelos processos de formação continuada do professor na escola, é condição *sine qua non* para o exercício e legitimidade de sua atuação profissional.

Segundo Domingues (2014), é no contexto da divisão do trabalho na escola, da pluralidade de entendimentos sobre a ação do coordenador e do discurso cada vez mais intenso sobre a formação continuada na escola, como atribuição desse profissional, que se estabelece o desafio da sua própria formação. Nesse caso precisará tê-la alicerçada na compreensão de que a atividade pedagógica do professor deve ser comprometida com as possibilidades de transformação da realidade social e histórica dos diferentes indivíduos, também históricos que se entrecruzam nesse território vivo, concreto e dialético que é a escola.

Para Placco e Almeida (2015), o trabalho do coordenador se constitui no tripé formação, articulação e transformação, destaca-se que na formação compete-lhe oferecer condições ao professor para que aprofunde seus conhecimentos acerca da profissão docente. (ALMEIDA, 2018, p. 24-25). Note-se que a necessidade de formação continuada do próprio coordenador, não pode prescindir de levar em consideração um aspecto fundamental nesse processo que é o contexto histórico, social e cultural que medeiam as diferentes relações que se instituem no espaço escolar.

Não deixando de considerar que esse espaço escolar, representa parte de uma totalidade muito mais ampla e complexa da realidade, cujos elementos estão em contradição, e são constituídos por diversos nexos que nela influenciam ou interferem, tais como: as condições objetivas e subjetivas que permeiam a atuação profissional e a formação continuada do coordenador, as diferentes e divergentes atribuições que agregam as lacunas existentes na sua formação inicial, políticas de formação continuada alicerçadas no professor sem considerar que

a atuação profissional do coordenador possui suas especificidades dentre outras particularidades.

Convém lembrar que o coordenador, a priori, é um professor que exerce a função de coordenador e conforme afirma Placco (1994, p.18) —que traz subjacente um saber fazer, um saber ser e um saber agir e que assume a gestão pedagógica da escola e a responsabilidade de conduzir os professores através de processos formativos que se consolidam no processo de desenvolvimento de seus alunos.

Tendo como referência uma pesquisa realizada por Placco, Almeida e Souza (2011) sobre as atribuições do coordenador para a Fundação Victor Civita (FVC) em São Paulo, mostra que em muitos lugares do país sua atuação na formação continuada de professores é bastante inexpressiva, poucos conseguem realizar essa formação na escola. O motivo mais comum que o faz desviar dessa função é o acúmulo de atribuições que divergem da parte pedagógica em si, e as demandas relacionadas às tarefas burocráticas e cotidianas. Outra causa flagrante e deveras preocupante, encontra aporte no fato do próprio coordenador não ter clareza sobre o que deve realizar no desenvolvimento de sua atuação profissional – que em especial é promover o processo de formação continuada dos professores.

Diante do exposto, é imprescindível atentarmos para o fato de que o próprio coordenador carece de formação continuada a fim de se agregar maiores condições de possibilitar o desenvolvimento da atividade pedagógica realizada pelo professor. Surge daí, no entanto, uma questão fundamental: quem forma o formador?

Importante ressaltar antes de mais nada que o coordenador se trata de um indivíduo que é histórico e social que se constitui a partir de sua relação com o mundo e com a natureza, que é transformada por sua ação, através do trabalho, e segundo Marx (1985) [...] o trabalho é um processo existente entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. O trabalho humano distingue-se do trabalho animal, pois o homem planeja antes de executar uma atividade, ou seja, concebe o trabalho antes de executá-lo.

Portanto, podemos dizer que o trabalho realizado pelo coordenador no contexto da escola, é um trabalho que deve ser planejado e que requer dele uma formação específica que lhe proporcione condições reais de realizar aquilo que deve neste espaço, levando em consideração as especificidades inerentes a sua função de fato. Daí mais uma vez, destacamos a necessidade de sua própria formação continuada, pois o ser humano emerge gradualmente,

desenvolve-se e adquire a sua humanidade no exercício de sua atividade, de seu trabalho e da sua produção social, com o coordenador pedagógico não é diferente.

No processo de desenvolvimento do trabalho, o ser humano vai se constituindo como ser humano, pois ele age de forma deliberada e consciente sobre a natureza. É por isso que o trabalho é visto como uma atividade que pode criar as condições do próprio ser humano construir sua condição humana. De acordo com Leontiev:

O trabalho humano é, em contrapartida, uma atividade originariamente social, assente na cooperação entre indivíduos que supõe uma divisão técnica, embrionária que seja, das funções do trabalho; assim o trabalho é uma ação sobre a natureza. Eles só produzem colaborando de uma determinada maneira e trocando entre si as suas atividades. Para produzir, entram em ligações e relações determinadas de uns com os outros e não é senão nos limites destas relações e destas ligações sociais que se estabelece a sua ação sobre a natureza, a produção. (2004, p.81)

Conforme o exposto, é possível inferir que tanto o trabalho exercido pelo coordenador como pelo professor é colaborativo, pois no processo de produção das ações formativas tanto um quanto o outro entram em ligação e relação social, o que lhes confere a possibilidade de produzir transformações em seu fazer pedagógico.

Contudo é preciso pensar que diante do fato de que ambos, a partir do trabalho realizado, entram em ligação e relação social, não nos é possível prescindir da necessidade formativa do coordenador. Dourado (2015) e Gatti (2013; 2015), destacam que é fundamental que a vivência da formação continuada não seja o acúmulo de cursos ou técnicas, mas sim a efetiva oportunidade de construção de conhecimentos sólidos que possam oportunizar aos docentes - e principalmente, no tocante a nossa pesquisa, ao coordenador assumirem com autonomia, novas posturas e formas de agir no contexto escolar.

Como destaca Christov (2012), a formação continuada se faz necessária pela própria natureza do saber e fazer como práticas que se transformam constantemente e de forma dialética. A realidade muda e o saber que construímos sobre ela precisa ser revisto e ampliado continuamente. E segundo Fávero e Tonieto (2010), a formação continuada —[...] acontece por meio da inserção desse profissional no conjunto de conhecimentos que embasam a constituição histórica, cultural e social do sujeito e que dizem respeito ao seu campo de atuação profissional e visa à construção permanente do —ser professor, aqui no caso de nossa pesquisa, do —ser coordenador.

A proposta de formação continuada apresentada nesta pesquisa, instituída nas escolas públicas do Estado do Piauí, através do Programa Chão da Escola- PCE, traz em seu aspecto

original quando de seu lançamento em 2016 a formação continuada do coordenador como fundamental para consolidar a formação continuada do professor na escola.

No entanto, como já discutido anteriormente, passou por mudanças em suas diretrizes através do seu Documento Orientado (2020) e tirou os holofotes do coordenador, que atualmente não conduz mais esses processos formativos na escola, fato que nos coloca frente a algo que é comum nessas propostas formativas, ou seja, a descontinuidade da proposta inicial do PCE em seu Documento Orientador (2016) que era inicialmente primar pela formação continuada do coordenador, a fim de que tivesse condições de conduzir esse processo formativo na escola para os professores.

Decorrendo daí a necessidade de processos formativos voltados para o coordenador, pois como já foi ressaltado, o mesmo precisa estar preparado para intervir nesta realidade escolar caótica, criando na escola um ambiente propício para as condições e possibilidades de uma reflexão contínua sobre o que se faz na escola e sua transformação possível.

Segundo Teixeira (2014), em sua tese de doutoramento pelo PPGED/UFPI, intitulada SER "O FAZ-TUDO" NA ESCOLA: A DIMENSÃO SUBJETIVA DO TRABALHO COORDENADOR PEDAGÓGICO, embora o coordenador seja o profissional responsável pela formação contínua no espaço da escola, ele é o que menos tem recebido investimentos em termos de políticas de formação continuada, especialmente aquelas que objetivem oferecer condições para que desempenhe melhor seu papel como formador de professores. De acordo com Oliveira e Guimarães (2013) a formação continuada do coordenador, faz-se necessária pela própria natureza do saber humano como prática que se transforma constantemente, principalmente quando se refere ao comportamento e seus efeitos na aprendizagem.

Para Franco (2008, p. 128), o coordenador é uma das peças fundamentais no quebra-cabeça da dinâmica da escola, —mas é preciso que esse quebra-cabeça esteja sempre em processo de constituição dialética. Com peças dispersas por todo canto, peças perdidas e nem lembradas, ninguém organizará o —aparente caos. Pois a formação continuada do coordenador, para ter realmente sucesso dentro do contexto concreto, vivo e dialético que é a escola, deve ter como principal fundamento a reflexão crítica sobre sua prática e sua atuação profissional junto aos professores.

Assim sendo, como afirma Teixeira (2014), cuidar da formação continuada do coordenador significa, ao mesmo tempo, investir na formação dos professores e na própria qualidade da Educação, pois segundo Garcia (2016, p. 11) —não é possível pensar em formação

dos outros sem ter clareza da formação de si, e não é possível coordenar a ação pedagógica dos outros sem ter perceptibilidade das suas próprias ações.

Em face do exposto, torna-se imprescindível os processos de formação continuada voltados especificamente para o coordenador e que atenda às suas demandas pedagógicas, a fim de que possa sentir-se seguro para conduzir esse mesmo processo formativo para os professores. Segundo Placco, Almeida e Sousa (2012) não há formação específica para este profissional, pois grande parte dos cursos ou espaços oferecidos a ele, em todo o país, envolvem questões da docência e da prática dos professores, o que corrobora as considerações feitas em relação à constituição da coordenação pedagógica como profissão específica

Desta feita, Miziara, Ribeiro e Bezerra (2014) apontam tanto a formação inicial quanto a formação continuada do coordenador como elementos que potencializam o sentimento de fragilidade que estes enfrentam, sobretudo em face aos desafios do exercício da função. Por esse motivo, decorre a importância de uma política de formação continuada voltada para este indivíduo, que lhe possibilite condições de enfrentamento das diferentes situações que emergem do cotidiano escolar, bem como da necessidade de atualização contínua das questões pedagógicas que convergem no processo ensino e aprendizagem.

Outrossim, o processo de formação continuada do coordenador destacava-se no PCE em seu aspecto original, como uma das condições de relevante importância para a formação continuada do professor, pois o ciclo formativo contava inicialmente com a —formação/preparação‖ desse indivíduo para conduzir as ações formativas para o próprio professor no —chão da escola‖.

A referida seção, portanto, traz alguns aspectos relevantes para compreensão do PCE e que são pontuadas em seu Documento Orientador (2020), relacionadas as concepções de homem, educação e formação continuada que não se encontram fundamentadas em seu bojo e que consideramos relevante para uma proposta formativa definir tais concepções e uma base teórica que o fundamente. Tal conclusão nos remete a próxima seção onde empreendemos uma análise documental acerca de algumas diretrizes do PCE e suas possibilidades para os processos de formação humana.

3 O PROGRAMA CHÃO DA ESCOLA ATRAVÉS DO SEU DOCUMENTO ORIENTADOR (2020): possibilidades para a formação humana

Trecho da música Verdades e Mentiras

Às vezes é sua inimiga a verdade
Às vezes é sua aliada a mentira
Aquilo que a vida nos dá e nos tira
Não anda de braços com a sinceridade
Por onde será que é mais curto o caminho
Qual deles mais sobe
Qual deles mais desce

Composição: Sá e Guarabyra

Nesta seção empreendemos uma discussão acerca de algumas diretrizes do PCE e suas possibilidades para os processos de formação humana, uma subseção intitulada **Análise Documental do Documento Orientador (2020) do Programa Chão da Escola**, que trata de estabelecer as orientações e diretrizes para esses processos formativos e uma subseção **Formação continuada no Programa Chão da Escola e formação humana: um caminho possível**, onde iremos desenvolver uma crítica acerca da formação continuada pelo PCE em relação com a formação humana, pois compreendemos a partir da base teórica que fundamenta tanto nossa pesquisa, como nossa forma de compreender o mundo, que tal relação é fundamentalmente necessária e que um programa de formação continuada seja de coordenadores pedagógicos e/ou de professores nas escolas públicas da Rede Estadual do Piauí, deve estar a serviço do processo de constituição da formação humana.

3.1 Análise Documental do Documento Orientador (2020) do Programa Chão da Escola

Destacaremos no decorrer da análise documental do Documento Orientador (2020), alguns de seus trechos, a fim de materializarmos o processo que dará corpo à sua compreensão e análise.

Na decomposição desse documento, inicialmente apresentamos o PCE como uma pauta prioritária da SEDUC- PI, seguindo abaixo o trecho que faz tal afirmativa, e que demonstra que a escola é o lugar onde as ações formativas devem de fato acontecer, pois nesse contexto se entrecruzam os diferentes indivíduos que compõem esse espaço:

O Projeto de Formação Continuada para professores da Rede Estadual de Ensino, intitulado —Chão da escola, desde sua implantação em 2016, tem sido a pauta prioritária da Secretaria de Estado da Educação (Seduc-PI) e está fundamentada no princípio de que a escola, como espaço de formação contínua, oferece condições ideais para discussão das práticas pedagógicas, visando à melhoria da qualidade de ensino e, conseqüentemente, dos índices educacionais indicados pelas avaliações externas. (Documento Orientador, 2020, p. 2).

A proposição do PCE aponta para o que muitos autores preceituam como o lugar ideal para os processos formativos, ou seja, o chão da escola. Para Domingues (2014, p. 71), a formação do professor na escola não deve ser encarada apenas com uma mudança do espaço onde se dão esses processos formativos, mas sim a partir de uma nova concepção de formação continuada docente, —[...] produto de uma construção histórica, da complexa dinâmica da escola objetivada, das relações estabelecidas pelos sujeitos envolvidos nesse processo e das condições

oferecidas. Segundo Marcelino (2021), a formação continuada no contexto da escola, diferente da formação que acontece em outros espaços, possibilita refletir sobre a prática de maneira situada, olhando para as situações e problemas que são enfrentados no cotidiano no qual os professores estão imersos.

Haja vista que a escola é o espaço onde os diferentes indivíduos, dentre eles destaca-se o coordenador pedagógico e o professor que se relacionam em dialeticidade, pois ambos são peças-chaves neste contexto e precisam estar preparados para as suas demandas, visando como diz o Documento Orientador (2020) —à melhoria da qualidade de ensino e, conseqüentemente, dos índices educacionais indicados pelas avaliações externas (eis aqui um limite).

No entanto, não se trata apenas de melhorar a qualidade do ensino e dos índices educacionais alcançados nas avaliações externas, mas sobretudo, buscar constituir a formação continuada na escola, a partir da realidade concreta que envolve o contexto social, além das especificidades e necessidades que emergem do seu chão. Frise-se aqui que, cada escola possui suas particularidades, pois constituem uma especificidade que precisa ser decomposta e analisada para ser compreendida.

Do mesmo modo, é possível destacar que o PCE em seu Documento Orientador (2020) aponta os resultados das avaliações externas de 2015 e 2016 como um indicador no déficit da qualidade de ensino nas escolas públicas estaduais, eclodindo com isso, uma urgência em se implantar políticas de melhoria do desempenho dos alunos especialmente nas disciplinas de Português e Matemática.

Os resultados evidenciaram ainda a necessidade de um esforço do Poder Público Estadual em concentrar estratégias didático-pedagógicas no processo de formação dos profissionais da educação que efetivamente proporcionem aos alunos, além da melhoria da aprendizagem, a consolidação das competências e das habilidades a serem alcançadas em cada etapa/ano da Educação Básica (Documento Orientador, 2020, p. 2).

A proposição de aplicação de avaliações externas surgiu com o objetivo de estabelecer indicadores de qualidade para o processo de ensino adotado em escolas da zona urbana e rural das escolas públicas dos Estados brasileiros, foi instituída na década de 90 com o objetivo de —conhecer de forma plena o sistema educacional, o que consideramos uma visão reducionista do processo de aprendizagem, pois seria mensurada sem nenhum outro critério para além do desempenho dos alunos submetidos a essas avaliações.

Segundo Freitas (2014) essa forma de avaliar é de suma importância para a construção das políticas públicas educacionais, e ao mesmo tempo é válido destacar que se empregadas inadequadamente se transformam em políticas que darão crédito à concorrência entre as escolas

e os profissionais da educação, tendo como base a hipótese de que as melhores notas traduziriam a existência de uma educação e um ensino de qualidade.

Por outro lado, é importante salientar que é necessário instituir cautela ao se pensar numa proposta de formação continuada de professores, pois pode-se acabar incorrendo em medidas que provocam mudanças ideológicas e pedagógicas no contexto da prática educativa, conduzindo a uma concepção de educação baseada numa lógica performática, focada em resultados e metas estabelecidas, gerando novos valores e relações no espaço escolar (BALL et al., 2012). Sendo que uma proposta de programa de formação continuada nesses moldes, dificilmente proporcionará as possibilidades para a formação humana dos sujeitos que vivenciam estes processos (eis um limite e uma possibilidade).

A proposta formativa do PCE foi concebida como uma política de Estado que é essencial para a profissionalização e valorização do professor, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e segundo nossa compreensão com o foco voltado para as suas especificidades, suas demandas e problemas, sendo que o *locus de aprendizagem* para o professor é a própria escola. Como pontuado no Documento Orientador (2020) a seguir;

[...] a Seduc-PI concebe a formação continuada de professores como uma política de Estado essencial para a profissionalização e a valorização da carreira docente e defende que toda formação de professores deve se integrar ao cotidiano da escola e respeitar as experiências profissionais de todos os participantes – fato que eleva a importância da formação acontecer no —chão da escola.

Neste sentido, é necessário compreender que a formação que acontece no —chão da escola é uma ação positiva, pois assegura um envolvimento de todos nas ações da escola, por ser a oportunidade que muitos professores têm para falarem sobre suas angústias e refletirem sobre suas práticas pedagógicas. Outro ponto positivo é a integração dos professores na busca pela solução de problemas cotidianos, realização de planejamento integrado, autoavaliação das atividades, elaboração e execução dos projetos interdisciplinares que visam à melhoria da aprendizagem.

De acordo com Domingues (2014), a formação centrada na escola, além de sua dimensão coletiva, possui uma dimensão individual que também caracteriza o trabalho realizado. Para Canário (2006), é no jogo entre o coletivo (de professores) e o individual (professor ou coordenador) que se estabelecem as práticas pedagógicas. Portanto, a formação proposta na escola tem a vantagem de abrigar no mesmo espaço a prática educativa e a reflexão crítica sobre esse saber-fazer. (DOMINGUES, 2014, p. 139). Daí a importância de se implementar a realização dessas ações formativas no espaço privilegiado que é a escola.

O Documento Orientador (2020), também traz em seu bojo que as formações devem adotar para a discussão em seus processos formativos do PCE, temas que sejam pertinentes e que atendam às demandas pedagógicas pontuais de cada momento que perpassa a realidade

educacional brasileira e que a participação dos sujeitos nesses processos indica sua eficácia, conforme aponta alguns trechos do documento, que seguem abaixo:

[...] é preciso adotar uma estratégia de formação continuada, com um olhar voltado para a interdisciplinaridade, com foco na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja aprovação recente implica mudanças significativas no processo ensino-aprendizagem. Essa proposta interdisciplinar contribui efetivamente para a aprendizagem significativa dos estudantes, como também proporciona a interação entre os professores e a integração de saberes.

[...] destacam-se como resultado da formação —No chão da escola| dados relevantes que indicam a eficácia do Projeto de formação no Chão da Escola: em 2016, a Formação aconteceu em mais de 500 escolas públicas estaduais e certificou em torno de 6 mil professores que atuavam em regime de 40h. Em 2017, a Formação foi ampliada e todos os professores em efetivo exercício em sala de aula participaram da formação, com exceção de alguns casos específicos.

Ressalta-se que, em 2017, a ênfase foi o trabalho interdisciplinar, com foco na aprendizagem significativa dos estudantes e, para 2018 e 2019, manteve-se o foco, com vistas a atender prioritariamente aos objetivos do —Pacto pela Aprendizagem|, estabelecidos pela Seduc. Para tanto, foi necessário o envolvimento de toda a comunidade escolar, visando à redução dos índices de abandono e evasão escolar, e objetivando a melhoria da qualidade de ensino.

Percebe-se que a proposta formativa do PCE, apresenta apenas o número de participantes como um dado de eficácia do programa e que em cada ano específico desde sua implementação, as formações se concentraram em demandas pontuais da rede. À primeira vista, é possível destacar que esse número é significativo diante das necessidades formativas expostas pelos coordenadores participantes da pesquisa, no entanto, apenas esse dado não traduz a efetividade do que se discute no coletivo através das ações formativas realizadas, nem tão pouco produz as possibilidades de constituir uma perspectiva de formação humana dos indivíduos que se relacionam de forma dialética no espaço escolar, pois esta, é fundamental para compreensão da realidade social que condiciona a realidade da escola.

Outro aspecto importante a ser pontuado segundo o Documento Orientador (2020), são os objetivos específicos e gerais do PCE a saber:

Geral

- Proporcionar formação continuada aos professores, em efetivo exercício em sala de aula, da Rede Pública Estadual de Ensino, no —Chão| da Escola de atuação.

Específicos

- Prestar suporte acadêmico através de cursos e projetos, mantendo formação continuada com os professores da Rede Pública Estadual de Ensino.
- Fomentar a integração de saberes através do trabalho interdisciplinar dos professores da Rede de Ensino.

- Propiciar a interação social entre os sujeitos envolvidos no Projeto Chão da Escola.

Note-se nos objetivos gerais e específicos uma contradição com a proposta de ciclo formativo estabelecida pelo PCE, pois antes da formação chegar nos professores, como já dito no decorrer desta pesquisa, o coordenador pedagógico recebe a formação. No entanto, nenhum dos objetivos desta proposta está voltado para as demandas, necessidades e particularidades típicas da sua atuação profissional. Todos os objetivos traçados estão articulados para o desenvolvimento da atividade pedagógica do professor. O que nos faz compreender que, de fato, existe um contraponto que carece de ser revisto, pois as demandas formativas do coordenador pedagógico precisam ser articuladas na proposta. Veja abaixo a descrição do ciclo formativo, segundo o Documento Orientador (2020):

A dinâmica das formações do Projeto —no Chão da escola— obedece à seguinte sistemática: a Unidade Técnica do Chão da Escola – UTECE forma os Coordenadores de Ensino das 21 Gerências Regionais de Educação (GRE), e estes se tornam multiplicadores junto aos coordenadores pedagógicos que, por sua vez, levam a formação para os Professores no —chão— da escola de atuação.

A formação com os Coordenadores de ensino acontece por meio de encontros presenciais e periódicos, conforme cronograma estabelecido pela direção geral da UTECE. Nestes encontros, são discutidas temáticas que atendam à necessidade formativa das GREs, bem como aquelas relacionadas aos pilares definidos no —Pacto pela Aprendizagem—. Dessa forma, os Formadores Institucionais (Professores/formadores da UTECE) discutem com os Formadores Regionais (Coordenadores de Ensino das GREs) os temas do encontro, posteriormente, estes reúnem os Orientadores de Estudo (Coordenadores Pedagógicos das escolas) de cada escola e socializam a formação recebida. Finalmente, cada orientador de estudo aplica em seu cotidiano as orientações recebidas aos Cursistas (Professores).

Nas citações destacadas acerca do que estabelece o Documento Orientador (2020), como orientação para a execução das ações formativas, fica especificado que o coordenador pedagógico (chamado de orientador de estudo) recebe a formação e a conduz posteriormente na escola para o professor (cursista). Compreendemos que essa importância dada ao coordenador deve ficar melhor explicitada através dos objetivos do PCE e com formações voltadas para as particularidades de sua função.

No tocante as diretrizes apresentadas no Documento Orientador (2020) e que devem nortear a proposta de realização e desenvolvimento do PCE, destaca-se as seguintes:

- Ampliar a formação para atender a outras modalidades de ensino como a Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional, a partir de metodologias específicas de cada modalidade;
- Estabelecer parcerias com Instituições de Ensino, para contribuições teóricas nos encontros de formação;

- Intensificar o acompanhamento das ações do Programa nas escolas, por meio de mídias e visitas periódicas;
- Planejar encontros que abordam temáticas contidas no Programa Estadual “Pacto pela Aprendizagem”, as competências e habilidades constantes na BNCC;
- Promover discussões voltadas para Currículo e BNCC, em parceria com o Canal Educação;
- Produzir material didático para enriquecimento teórico das discussões nos encontros temáticos;
- Avaliar o impacto das ações do “Chão da Escola” na melhoria do processo de ensino e aprendizagem, por meio de sistema de monitoramento da SEDUC;
- Criar canais de divulgação das ações exitosas do Chão da Escola, tais como revista eletrônica, e-book, portais e outros.

As diretrizes do PCE, apontam para questões relacionadas à organização e logística das ações formativas, dando destaque para a necessidade de ampliação das modalidades de ensino a serem contempladas com as formações, parcerias com outras instituições, planejamento das formações, foco nos programas estaduais, no currículo do Piauí e na BNCC, avaliação e monitoramento dos impactos das formações nas escolas, dentre outros. Entretanto, analisamos que as diretrizes precisam apontar para a atuação profissional do coordenador e atividade pedagógica do professor, frente a todo esse processo que se dá na escola.

Finalizando esse processo de análise do Documento Orientador (2020), segue abaixo aspectos relacionados aos resultados esperados e ao cronograma das formações:

Espera-se que a formação continuada atenda a todos os professores em efetivo exercício em sala de aula, das 665 escolas estaduais, dos 224 municípios do Estado do Piauí em todas as modalidades de ensino.

Assim, pretende-se:

- 1) Proporcionar a capacitação de 30 Formadores Regionais nas GRES;
- 2) Elevar o número de professores participantes de 4 mil para 6 mil;
- 3) Promover discussões, por meio da mediação tecnológica, em parceria com o Canal Educação;
- 4) Ampliar a formação para atender a outras modalidades de ensino como a Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional;
- 5) Estabelecer parcerias com Instituições de Ensino, para possíveis contribuições nos encontros de formação;
- 6) Intensificar o acompanhamento das ações do projeto nas escolas;
- 7) Planejar encontros que abordem temáticas contidas no Programa Estadual —Pacto pela Aprendizagem e as Competências da BNCC.

As atividades de formação obedecem a um calendário específico, respeitando o período letivo e acontece dos meses de março a dezembro.

Compreendemos através da análise e comparação que foi feita do Documento Orientador do PCE em sua versão 2016 quando foi lançado como projeto e o de 2020 quando já havia adquirido o status de programa, que pouquíssimas alterações foram pensadas para essa proposta de formação continuada dos profissionais que atuam na educação estadual do Piauí, o

que consideramos um ponto de contradição com relação ao que representa de fato, um programa de formação continuada que contemple toda uma rede de ensino e que tenha como uma de suas diretrizes —avaliar o impacto das ações do —Chão da Escola na melhoria do processo de ensino e aprendizagem, por meio de sistema de monitoramento da SEDUCI.

Apontamos a necessidade contínua de atualização do Documento Orientador dessa proposta, no entanto deve levar em consideração e esclarecer alguns pontos que consideramos fundamentais, tomando a base teórica da PHC e do MHD como referência que são:

- Visão de homem, de educação e de formação continuada
- Objetivos voltados não apenas para a formação de professores, mas especialmente direcionado para as particularidades da função do coordenador pedagógico, indivíduo este que conduz a formação na escola.
- Processos formativos voltados para a formação humana de coordenadores e professores, e que tenham como foco promover o desenvolvimento de uma consciência crítica da realidade social e educacional.
- Estabelecer diretrizes que estejam coadunadas com os objetivos e com formação humana de todos os seus participantes, devendo esta também chegar ao aluno que se trata do indivíduo central do processo ensino e aprendizagem.
- Estabelecer temáticas formativas que estejam em consonância com as necessidades, demandas pedagógicas e particularidades de coordenadores e professores.
- Fomentar reflexões contínuas acerca dos impactos das ações formativas no contexto da escola, destacando os pontos positivos e os pontos de melhoria que cada contexto e dessa proposta formativa.
- Promover o acompanhamento/monitoramento das ações formativas nas escolas, a fim de clarificar os resultados alcançados em cada contexto em específico.

3.2 Formação continuada pelo PCE e formação humana: um caminho possível

Pensar na formação continuada seja de coordenadores pedagógicos e/ou de professores, é pensar na possibilidade de constituí-la num campo profícuo e fértil de lutas contra as desigualdades existentes no contexto social e que se refletem no —chão da própria escola, pois o cenário atual da educação nos remete a refletir e buscar alternativas que rompam com os paradigmas tradicionais que norteiam a formação continuada desses profissionais, pois o que percebemos é a ênfase de abordagens teóricas se sobrepondo às abordagens práticas. Por tal

motivo, o que pretendemos é relacionar em dialeticidade a formação continuada a formação humana, numa perspectiva que contemple a ruptura com o modelo educacional dominante.

Segundo Saviani e Duarte (2009), se o homem é livre e capaz de intervir na situação, então ele pode intervir na vida das novas gerações para educá-las. O que nos faz ressaltar que os processos de formação desses profissionais (coordenadores e professores) é o caminho para concretização de processos educativos voltados para a formação humana, somente assim as intervenções necessárias na educação de novas gerações serão possíveis.

É importante compreender que um programa de formação continuada embasado na formação humana, precisaria se ancorar numa base teórica como a PHC e o MHD, pois em ambas, alcançamos a compreensão de que a educação deve produzir as reais condições para que o ser humano tenha as possibilidades de apropriar-se do conhecimento em sua forma mais desenvolvida pela humanidade, para que cada indivíduo em particular possa desenvolver de forma plena suas potencialidades humanas.

Em contradição ao exposto, o que temos enraizado no campo da realidade educacional contemporânea são práticas que priorizam a formação por competências, que têm contribuído vertiginosamente para se contrapor a função primordial da educação escolar, que se trata de produzir e transmitir o conhecimento humano em sua forma superior para as gerações precedentes. Entretanto, para que essa possibilidade se materialize em sala de aula, é necessário que ela se constitua inicialmente no campo da formação continuada de coordenadores e professores, e que segundo o PCE em seu Documento Orientador (2020), o melhor lugar para os processos formativos serem organizados, articulados e conduzidos é a escola, por se tratar de um contexto concreto, vivo e dialético.

É com o olhar voltado para essa realidade educacional contemporânea, que temos nos deparado com a negação ao direito à educação em seus aspectos mais desenvolvidos às classes trabalhadoras. E o que buscamos de fato, trazer para reflexão, perpassa pela necessidade de constituirmos uma concepção de educação que tenha como fim, a formação do ser humano numa perspectiva onilateral, ou seja, em todas as suas dimensões. Em face da exposição feita, reafirmamos a necessidade de se propor políticas de formação continuada respaldadas nas propostas teóricas da PHC e do MHD.

Marx (2003) defende a necessidade de uma formação que contribua para a emancipação humana, uma formação enraizada na possibilidade de desenvolvimento onilateral de cada indivíduo, sendo que tal propósito se dá através da educação. Segundo Saviani (2008), [...] o objetivo da educação diz respeito de um lado, à identificação dos elementos culturais que

precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Sendo que, no território escolar que esse objetivo adquire forma, pois este território se constitui na relação mútua com a realidade concreta que está para além de seus muros. Ao se ter em vista que a realidade é concreta, torna-se evidente que é demarcada historicamente e que, portanto, os objetos e sujeitos envolvidos em sua produção também o são (Masson, 2017).

Por se constituir na relação mútua com esta realidade concreta, é preciso pensarmos na formação continuada consolidada no —chão‖ da escola a partir dos saberes já constituídos de coordenadores e de professores, das especificidades de suas práticas, de suas necessidades formativas, das condições objetivas e subjetivas com as quais se deparam na escola, bem como das particularidades inerentes a cada função em específico e que podem convergir no desenvolvimento de sua atuação profissional e de sua consciência.

Para o aspecto supracitado, o PCE precisaria se amparar numa proposta formativa que tenha como viés sobretudo o processo de formação humana instituído na atuação profissional do coordenador e na atividade pedagógica do professor, no sentido de que possam produzir na escola sua atuação e atividade pedagógica refletidas nas condições para o desenvolvimento da consciência de seus alunos e de sua formação humana simultaneamente. Mas, o que significa a formação humana? Para responder esse questionamento nos referimos a Severino quando diz que:

Essa formação significa a própria humanização do homem, que sempre foi concebido como um ente que não nasce pronto, que tem necessidade de cuidar de si mesmo como que buscando um estágio de maior humanidade, uma condição de maior perfeição em seu modo de ser humano (SEVERINO, 2006, p. 621).

O professor como aquele que medeia o processo ensino e aprendizagem, através de sua atividade pedagógica precisa articulá-la ao processo de desenvolvimento dessa formação humana. Eleger, portanto, a PHC como abordagem para produzir essa prática, contribui para o seu desencadeamento. Segundo Mazzeu (2007), a educação escolar é considerada como a forma mais desenvolvida de formação alcançada pelo processo histórico de desenvolvimento do gênero humano, que se encontra ligada, desde a sua origem (como expressão da modernidade), à necessidade de generalização do conhecimento sistematizado, científico, metódico.

Daí a importância e necessidade de formação continuada e como afirma Falsarella (2004), a formação de professores pode ser vista como um quebra-cabeça nunca finalizado, cujos limites se encontram permanentemente em aberto.

A formação continuada em relação com a formação humana, tem em sua trajetória, o embate frente a uma realidade social, cultural e educacional acentuadamente desigual e que nos últimos anos nos coloca diante de um crescente sentimento de insatisfação quanto ao campo da formação continuada do professor, que segundo Nóvoa (2017), resulta da existência de uma distância profunda entre as nossas ambições teóricas e a realidade concreta das escolas públicas, cujos coordenadores e professores trabalham sob condições que não favorecem uma das condições mais importantes na escolarização, que é a aprendizagem e a capacidade de constituição de uma consciência que seja reiteradamente crítica e emancipada em si e em seus alunos.

O —chão da escola, não se trata de um chão comum, mas é aquele pensado para congregar, unir, construir, formar e criar as possibilidades de transformação dos sujeitos que nele se inter-relacionam. E na contrapartida a transformação da própria realidade concreta, que é entendida no MHD como viva, dinâmica, com conflitos e em movimento constante, em suas contradições, condições materiais de existência, seus modos de produção e sobretudo em sua luta de classes.

Sendo que em muitos aspectos essa mesma realidade, acaba por não possibilitar as condições objetivas e subjetivas para que tanto o coordenador, quanto os professores possam exercer sua ação pedagógica visando o desenvolvimento da consciência, da emancipação e da formação humana tão necessária para os indivíduos que ali se encontram e se relacionam.

Para finalizar nossa proposição nesta subseção, recorreremos a Araújo (2017) quando afirma que não temos apenas história, mas a fazemos que igualmente nos faz. Portanto, é necessário tanto ao coordenador pedagógico, quanto ao professor não somente apresentarem qualificação profissional e competência técnica; faz-se necessário, principalmente, ser um/a homem/mulher de consciência crítica, ética, transformadora e, assim, tornar-se-á um professor/mediador de uma prática dialética aberta ao diálogo e comprometida com a educação que existindo para um povo, corresponda aos seus interesses e o influencie positivamente.

4 DESATANDO OS NÓS: compreensão das categorias reveladas no caminho da pesquisa

Entre nós e cordões,
não umbilicais,
limitamos nossos passos,
sendo preciso desatar.
Às vezes somos a corda,
às vezes somos a prova,
de que laços devem ser desatados,
desamarrados, para continuar.

Trecho da poesia Desatar de Mário Pires

Nesta seção **DESATANDO OS NÓS: compreensão das categorias reveladas no caminho da pesquisa**, estaremos discutindo algumas categorias da PHC que foram se revelando à medida que a pesquisa foi avançando que são: significado, sentido, vivências, necessidades e motivos que pelo seu potencial heurístico irão nos possibilitar as condições de alcançar o principal objetivo desta investigação que é analisar as significações produzidas pelos coordenadores pedagógicos sobre formação continuada no Programa Chão da Escola e seus impactos em sua atuação profissional.

A opção por tais categorias encontra-se ancorada na compreensão do humano como ser cultural e histórico simultaneamente, um indivíduo que se constitui à medida em que produz necessidades e motivos que o impulsionam a agir. Um humano que tem as potencialidades para transformar a natureza a partir dos instrumentos que produz e que também é transformado por essa mesma natureza. Um humano que é o único a desenvolver linguagem como meio de estabelecer relações. Um humano que também é criador da realidade social e que traz em sua constituição as possibilidades de transformar os diferentes contextos nos quais se relaciona e convive.

Portanto, as categorias, significado, sentido, vivência, necessidade e motivos serão aqui arroladas a fim de possibilitar a compreensão das significações produzidas pelos coordenadores acerca das mediações do PCE no processo de formação continuada dos professores das escolas públicas da Rede Estadual do Piauí.

4.1 Categorias da Psicologia Histórico-cultural que explicam a constituição do humano

4.2 Significado e sentido

Com as palavras, exprimo sentimento
Com as palavras, solto este tormento
Com as palavras, me livro do sofrimento
Com as palavras, recordo cada momento

As palavras, me dão razão
As palavras, me dão alento
As palavras, espelham meu coração
As palavras, me acompanham o pensamento
Porque sem as letras, as palavras, por vezes a vida seria tão complicada...
E tu também reconheces a sua importância...
CATHIA CHUMBO

A epígrafe que abre essa discussão confere à palavra o poder de manifestar o conteúdo de nossa consciência, pois tudo o que vivemos e como vivemos pode ser objetificado por meio da palavra com significado. Partindo desta assertiva e da tese vigotskyana de que toda atividade

humana é significativa, esta pesquisa vai se delineando a partir das significações produzidas pelo coordenador, que vivenciou ou ainda vivencia os processos de formação continuada através do PCE, a fim de buscarmos desvelar a consciência do coordenador que se constitui através das formações pelo referido programa. Para esse propósito necessário se faz compreendermos o processo de produção de significados e sentidos na perspectiva da PHC e como essas categorias ajudam a explicar o objeto dessa pesquisa.

Segundo Vygotsky (2000), o significado é a unidade de mediação entre a atividade da fala e do pensamento que expressa uma generalização e que está sempre em contínuo desenvolvimento. É o produto histórico e social que é partilhado pelos seres humanos que dividem a mesma cultura. Já os sentidos são mais amplos e complexos porque se originam da relação individual e afetiva de cada sujeito com uma situação vivida.

Conforme Teixeira (2014), o significado consiste em produções históricas, sociais, relativamente estáveis e, por serem compartilhadas, são elas que permitem a comunicação e a socialização das experiências entre os homens. Fato este que nos dá as possibilidades de compreender as significações produzidas pelo coordenador pedagógico, no que diz respeito ao processo de formação continuada do professor mediado pelo PCE e que será de fundamental importância para compreensão das multideterminações que fazem parte da realidade que cerca a escola enquanto —chão‖ dessa formação.

O exposto, nos conduz a pensar que se o coordenador encontra a realidade escolar já pronta e em movimento, é da relação com tal realidade que ele produz significados e sentidos que vão mediar sua atuação profissional desenvolvida na escola junto aos professores. Foi com base nessa assertiva que consideramos fundamental conhecer as significações que o coordenador produz sobre o PCE, tendo em vista que a vivência nesse programa é fonte de significações que medeiam sua atuação na escola.

Para compreender a produção dessas **significações**, por parte do coordenador sobre a formação continuada, é imprescindível destacar que, segundo Vygotsky (2009), o significado da palavra é a unidade que explica a relação entre o pensamento e a linguagem, e que tanto um quanto o outro possuem origens distintas e em diferentes momentos do desenvolvimento humano (filogenético e ontogenético) se cruzam e se separam em várias circunstâncias e que somente quando de fato se encontram numa condição de inseparabilidade, surge a linguagem (intelectual) e o pensamento (verbal). Somente através do significado da palavra poderemos compreender o valor dessa relação dialética.

Segundo Vygotsky (2009):

Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas da fala. (VIGOTSKI, 2009, p. 465).

Ainda de acordo com Vygotsky (2009), a palavra incorpora, todo o contexto com que está entrelaçada os conteúdos intelectuais e afetivos do sujeito histórico e começa a significar mais e menos do que contém o seu significado de fato, quando a tomamos isoladamente e fora do contexto, já o sentido da palavra é inesgotável, trata-se da síntese de todos os fatos psicológicos que produzimos individualmente. Utilizamos as palavras para nomear o mundo, e seu significado é histórico e produto humano e cultural das relações que se estabelecem entre os diferentes sujeitos. Através dessas relações nos apropriamos do mundo e transmitimos às gerações precedentes todo o patrimônio histórico, social e cultural da humanidade, usando para isso a linguagem (comunicação), que se trata do mediador principal para o desenvolvimento das funções psicológicas.

Vygotsky (2009) ainda aponta uma importante descoberta, que o significado da palavra se desenvolve, ou seja, não se apresentam como estáveis, fixos e imutáveis, mas ao contrário se desenvolvem ao longo do processo histórico e cultural.

A descoberta da mudança dos significados das palavras e do seu desenvolvimento é a nossa descoberta principal, que permite, pela primeira vez, superar definitivamente o postulado da constância e da imutabilidade do significado da palavra, que servirá de base a todas as teorias anteriores do pensamento e da linguagem. (VIGOTSKI, 2009, p. 399)

Importante ainda salientar que para Vygotsky (2009) a palavra sem significado é um som vazio e que perde sua função de comunicar algo a alguém. É inegável dizer que é o significado quem faz a mediação entre pensamento e palavra. Podemos afirmar em Vygotsky (2009) que o pensamento não se expressa na palavra, mas nela se realiza, se constituindo assim em unidade com a linguagem.

A relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo; o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra. A relação entre eles não é, no entanto, algo já formado e constante; surge ao longo do desenvolvimento e também se modifica. (VIGOTSKI, 2009, p. 199).

Vygotsky (2009) conclui que "o pensamento não coincide diretamente com a sua expressão verbalizada", ou seja, —o significado medeia o pensamento em sua caminhada rumo à expressão verbal, isto é, —o caminho entre o pensamento e palavra é um caminho indireto,

internamente mediatizado e carregam as motivações que estão presentes na consciência dos diferentes sujeitos históricos, ou seja, é por meio da palavra que o pensamento se realiza.

Saliente-se que, de acordo com Souza (1995), [...] para Vygotsky, o significado da palavra é a chave da compreensão da unidade dialética entre pensamento e linguagem e, como consequência, da constituição da consciência e da subjetividade [...]. É possível inferir que entre pensamento e linguagem não existe uma relação fixa entre palavras e significados, esta relação depende do contexto sociocultural em que os sujeitos históricos se relacionam e estão entrepostos.

Na tentativa de buscar entender o que está implícito no pensamento e que não se manifesta na sua integralidade na palavra dita (falada) fica evidenciado que para compreendermos a fala, não é suficiente depreender as palavras ditas, é fundamental também um movimento que nos leve a um caminho que se constitui do sentido para compreensão do pensamento, uma vez que este pensamento é sempre —carregado de emoção.

[...] o sentido da palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. (VIGOTSKI, 1934/2001b, p. 465)

Portanto, o sentido é uma zona mais fixa e estável, pois carrega em si uma amplitude que está para além do significado. A questão relacionada ao sentido é colocada em discussão por Vygotsky (2009) com a finalidade de que possamos reiterar as particularidades da linguagem interior, que se direciona ao próprio sujeito em particular.

Inspirado na definição do psicólogo Francês Frederic Paulham sobre a relação entre "significado" e "sentido", Vygotsky (2009) mostrou que:

o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. (VIGOTSKI, 2009, p. 465)

A questão central aqui levantada está enraizada no fato de que o sentido da palavra em sua singularidade, vai se constituindo a partir das relações sociais e que segundo Vygotsky (2009), o sentido real de uma palavra é inconstante.

Convém ressaltar que significado e sentido são as categorias que nos possibilitam as condições de nos aproximarmos da consciência humana, dos valores, emoções, expectativas, ideias que motivam os sujeitos a agir no mundo, sendo consideradas por Vygotsky (2009) o

microcosmo da consciência. Daí a necessidade de compreender as significações do coordenador acerca das mediações do PCE, pois estas irão emergir em suas falas, e será nelas que iremos concentrar nossa atenção a fim de desvelar os significados e sentidos que atribuem ao processo de formação continuada do professor.

Por conseguinte, para desvelar o pensamento do outro, aqui no caso as significações do coordenador acerca do objeto da pesquisa, será preciso instituir uma análise psicológica do que será dito no caminho da investigação que se realiza, ou seja, os significados e sentidos produzidos a partir das mediações da proposta formativa do PCE. Pois no processo de compreensão do pensamento do outro, é preciso que esse entendimento se amplie para além de expressões sem sentido e desconexas com a realidade, é preciso abarcar sua totalidade, ou seja, o que de fato o motivou.

Tendo em vista essa particularidade, ou seja, analisar as significações produzidas pelos coordenadores pedagógicos sobre formação continuada no Programa Chão da Escola e seus impactos em sua atuação profissional, apoiamo-nos em Vygotsky (1934/2001b, p.465) quando este aponta que o significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata.

As significações desenvolvidas pelo coordenador irão permitir que sejam compartilhadas suas experiências e vivências advindas do exercício de sua atividade pedagógica, que se encontra em constituição continuamente. Para que o exposto ocorra, a linguagem será utilizada como expressão do seu pensamento, pois trata-se do aspecto que permite sua socialização e comunicação.

Entretanto, no tocante ao sentido, vale ressaltar que os coordenadores produzem-nos de forma diferente e relacionando-os a sua função formadora, pois estes (sentidos) estão direcionados tanto para sua compreensão individual quanto para a relação que estabelecem com a formação continuada do professor. E, de acordo com Vygotsky (2009), o domínio do sentido sobre o significado, da frase sobre a palavra, de todo o contexto sobre a frase não é exceção, mas regra constante, os sentidos estão relacionados ao contexto social, histórico e cultural em que os diferentes sujeitos se desenvolvem.

Ainda discorrendo sobre a complexidade inerente as significações, Vygotsky (2009) afirma que o próprio pensamento não nasce de outro pensamento, mas do campo da nossa consciência que o motiva, que abrange os nossos pendores e necessidades, os nossos interesses e motivações, os nossos afetos e emoções.

Decorrendo daí, o entendimento que a relação entre o pensamento e a palavra é, antes de tudo, não uma coisa, mas um processo, é um movimento do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento, segundo Vygotsky (2009). Nesse processo, percebe-se que muito do que se pensa, acaba ficando perdido, pois o pensamento se constitui na subjetividade do sujeito e se realiza na palavra.

Levando em consideração o aspecto exposto, destacamos a importância de se buscar apreender as significações produzidas pelo coordenador que à luz do PCE é o responsável pela formação do professor na escola, essas significações vão se constituindo a partir da totalidade que permeia o contexto escolar e as ações formativas, assim como as relações que se estabelecem entre os diferentes sujeitos envolvidos nesse processo.

De acordo com Marques (2014), a análise do significado e do sentido na perspectiva da PHC nos permite compreendê-las como categorias teórico-metodológicas com valor heurístico em pesquisas que investigam a totalidade dos processos constitutivos dos sujeitos. Por isso tudo, reafirmamos o valor dessas categorias aqui apresentadas para a discussão das significações produzidas pelo coordenador frente à formação continuada do professor, tendo em vista que suas necessidades, motivos, expectativas, frustrações constituem a sua atividade pedagógica diante da assunção do papel de ser o formador desse professor pelo —chão da escola.

Válido ainda destacar que o coordenador no desenvolvimento da sua atividade pedagógica enquanto o agente formador do professor, constrói com este, relações de diferentes naturezas, e tendo em vista a individualidade de cada um e como significam esse processo, podem construir vivências (fontes de afeto) diferentes, mesmo diante da mesma situação, e esta constituição está relacionada à forma como a significam.

No item seguinte, iremos discutir o valor heurístico da categoria vivência para a pesquisa que está sendo realizada.

4.2.1 Vivência

A abordagem teórica da PHC possibilita aos diferentes sujeitos uma compreensão dialética de mundo e realidade em seus diferentes aspectos (histórico, cultural, social) tanto nas diversas relações sociais que mantém, quanto nos diferentes espaços onde se inter-relacionam e que constituem especialmente sua cultura e formas de se relacionar com o mundo. Por seu turno, é necessário pensarmos que as relações sociais que processam transformações nos sujeitos se constituem em espaço-tempo-histórico profusos.

É por esse motivo, que essa abordagem considera a **vivência** do sujeito no meio social e cultural com o qual se relaciona, uma questão que é imprescindível para o seu desenvolvimento. Pois Vygotsky (2012d) apontou que no estudo que envolve a consciência humana há a necessidade de se investigar a relação interna do sujeito com a realidade, o que exige a compreensão do que vem a ser vivência.

Vivência em russo significa *Perejivanie* (vivência, em português) é uma palavra relevante para a teoria Histórico-Cultural, sendo necessário destacar que Vygotsky não desenvolveu esse conceito em sua completude sendo, portanto, abordado em sua obra com diferentes sentidos. Um dos sentidos atribuídos ao termo em Vygotsky (2012d) indicou o estudo das vivências, entendido como uma averiguação da relação interna de uma pessoa com a realidade. As vivências para Vygotsky (1999), são condensações de tempos e vidas, que possuem relação não apenas com o passado, mas também com o futuro.

Vygotsky (1999) desenvolve, portanto, a categoria *perejivanie* (vivências), e segundo ele, expressa a unidade da relação entre a consciência e o meio, da relação interior de dada pessoa com diferentes acontecimentos externos, fruto daquilo que se vive nas relações sociais, isto é, vivência é a unidade que explica não apenas o modo como nos apropriamos do mundo, mas também que conhecimentos construímos das relações com o meio e a potência dos afetos nessa relação (MARQUES, 2014). Portanto, vivência é uma categoria que nos permite compreender como em dadas situações sociais a consciência humana encontra condições de desenvolvimento.

Levando em consideração o exposto, pensar nos processos de formação continuada do professor, é também pensar que os diferentes sujeitos que se interrelacionam nesse processo vão sendo afetados pelos acontecimentos de tal modo que a consciência desses sujeitos vai passando por transformações importantes que denotam a ocorrência de uma vivência. Para Vygotsky (2012), toda vivência é uma vivência de algo, não havendo vivências sem motivos, assim como não há ato consciente que não seja um ato de consciência de algo. No entanto, cada vivência é pessoal.

Segundo Marques e Carvalho (2019), as situações sociais que desencadeiam vivências implicam emoções fortes, que alteram a relação que temos com as coisas, com as pessoas, com os processos, enfim, com a realidade, pois, significa que os afetos produzidos nessa relação formam e/ou transformam nossos sentidos. Segundo Toassa (2011), as vivências envolvem necessariamente qualidades emocionais, sensações e percepções, acarretando uma imersão do sujeito no mundo.

Para Vygotsky (2012d) a vivência possui uma orientação biossocial, sua análise deve considerar o modo como o indivíduo vive dada situação, manifestando as peculiaridades do desenvolvimento do próprio eu do indivíduo, na medida em que participam, todas as propriedades vão se formando ao longo do seu desenvolvimento, em um momento determinado.

Diante das particularidades inerentes à categoria vivência, no tocante aos processos de formação continuada, é necessário ter em mente que cada coordenador e cada professor, é um sujeito histórico que configura seu desenvolvimento através de suas vivências na seara pessoal e profissional, tanto suas características quanto as de seu meio devem ser consideradas, pois os problemas e dificuldades que fazem parte da atividade pedagógica do coordenador e do professor coexistem nas relações internas que estabelecem entre si e no contexto escolar, visto que são sujeitos sociais, culturais e históricos e que parte do seu entorno é social e também cultural e histórico e que se relacionam dialeticamente entre si.

Com o intuito de continuar explicando como se dá o processo de constituição do ser humano, na subseção seguinte, discorreremos sobre as categorias, necessidades e motivos com base na PHC.

4.2.2 Necessidades e Motivos

A discussão das categorias necessidade e motivo, perpassa pela compreensão da teoria da atividade em Leontiev (1961) e, segundo o referido autor, toda atividade dos organismos está dirigida a satisfazer suas necessidades que lhe é indispensável para prolongar e desenvolver sua vida. Leontiev (1988, p. 68) define atividade como

aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade correspondente a ele. (...) os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objetivo), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo. (LEONTIEV, 1988, P.68)

Em outras palavras, é importante frisar que as necessidades humanas diferem das necessidades animais, pois as humanas se formam através da atividade significada. Leontiev (2004) reitera esse traço da atividade humana ao afirmar que no decurso do seu desenvolvimento ontogênico o homem entra em relações particulares, específicas, com o mundo que o cerca, mundo feito de objetos e de fenômenos criados pelas gerações humanas anteriores.

Portanto, à medida que satisfaz suas necessidades o homem utilizando-se da atividade opera modificações na natureza e em si mesmo, ao passo que vai produzindo novas

necessidades, ou seja, o homem se mobiliza por meio da necessidade, que conseqüentemente vai lhe gerando tensões, mas apesar de todo esse movimento dialético, é o motivo que o conduz a entrar em atividade.

os objetos-meios de satisfazer as necessidades- devem aparecer à consciência na qualidade de motivos, ou seja, devem manter-se na consciência como imagem interior, como necessidade, como estimulação e como fim. (Leontiev, 2004, p. 115).

Desta feita, pode-se dizer que a necessidade é quem impulsiona o surgimento do motivo, no entanto, de acordo com Leontiev (2010) trata-se da união entre uma necessidade do homem e um objeto correspondente (material e/ou ideal) capaz de satisfazer a necessidade posta. Segundo Gonzalez Rey (2003), as necessidades estão associadas ao processo do sujeito dentro do conjunto de suas práticas sociais.

Diante do exposto, é de fundamental importância antes de pensarmos num programa de formação continuada para o coordenador e o professor, como é o caso do PCE, refletirmos de forma coletiva e colaborativa sobre suas necessidades formativas e os motivos que podem levar esses dois sujeitos a não apenas participar, mas vivenciarem a formação para daí buscarem meios de encontrarem as possibilidades de incorporar os conhecimentos adquiridos à sua atividade pedagógica. Em vista disso, levar em consideração as necessidades formativas dos professores seria o ponto de partida e de chegada para se pensar em um programa de formação continuada.

Só existe de fato uma análise verídica das necessidades formativas, se forem desenvolvidas estratégias que levem a identificar quais os problemas e dificuldades enfrentadas pelo coordenador e professores no contexto escolar em que atuam, pois somente dessa forma poderá ser desenvolvido um programa de formação que se coaduna com as verdadeiras demandas da escola.

A partir da identificação das necessidades, é imprescindível destacarmos os motivos que a satisfazem (necessidade). Essa relação foi explorada por Leontiev (1961) quando denominou motivo da atividade aquilo que, refletindo-se no cérebro do homem, excita-o a agir e dirige a ação a satisfazer uma necessidade determinada, ou seja para Leontiev (1961), o motivo estimula uma ação isolada correspondente ao objeto da ação, que é alcançado ao ser realizada.

E no tocante a formação continuada, é preciso identificar os motivos que podem levar tanto o coordenador quanto os professores a participarem e vivenciarem as ações formativas promovidas na escola, através do PCE. Em muitas situações o coordenador e os professores possuem a intenção de através da formação continuada poderem ampliar e agregar novos

conhecimentos às suas respectivas atividades. Há também outras situações em que estes sujeitos participam dessas ações formativas por obrigação e/ou exigência da escola.

Podemos perceber em ambos os casos, que os motivos são diferentes e poderão levar a resultados também diferentes, e a segunda situação em específico nos leva claramente a inferir, que em nada essa formação irá possibilitar o desenvolvimento de ambos. É necessário a partir daí, de acordo com Leontiev (1961) identificar se os motivos podem ter distinta relação com a possibilidade de realizar a atividade que os origina e se os motivos iniciais podem se converter em outros que de fato podem constituir uma condição real de transformação da atividade pedagógica desenvolvida pelo coordenador e professores.

Convém destacar que segundo Leontiev (2010) existem especificamente dois tipos de motivos: os motivos geradores de sentido (ou motivos realmente eficazes) que são aqueles que ao impulsionar uma atividade também lhe conferem um sentido pessoal, e os motivos estímulos (ou motivos apenas compreensíveis) que são aqueles motivos que ora assumem um papel de gerador de sentido e ora de mero estímulo em uma mesma atividade. Quando um motivo apenas compreensível se torna um motivo realmente eficaz é produzida uma nova atividade (Leontiev, 2010).

A partir do exposto, é preciso que tanto o coordenador quanto o professor compreendam a formação continuada, como uma atividade essencial que pode ser incorporada a realização das atividades pedagógicas que ambos realizam no contexto escolar. Nessa condição, é fundamental o motivo que os leva a participar de ações formativas.

Para o próximo capítulo, guardamos a discussão do percurso metodológico traçado para o encaminhamento e consolidação da pesquisa. Vamos seguindo?

5 “O CAMINHO PERCORRIDO, MUITAS LUTAS NÓS PASSAMOS MUITAS VEZES”: aspectos metodológicos da pesquisa

—Para chegar até aqui não foi fácil

O caminho percorrido

Muitas lutas nós passamos muitas vezes

Com coração ferido

Algumas perdas ao longo da caminhada

Vieram para abalar nossa fé...!

Trecho da música Gratidão

Simone Gomes

Antes de iniciar de fato a discorrer sobre o caminho metodológico percorrido na pesquisa, julgo importante —refletirmos em pequenos trechos da Carta a um jovem investigador em Educação, escrita por Antônio Nóvoa e proferida numa conferência feita em Vila Real, no dia 11 de setembro de 2014

Vamos aos trechos extraídos da carta:

1 Conhece-te a ti mesmo

Cada um tem de fazer um trabalho sobre si mesmo até encontrar aquilo que o define e o distingue. E ninguém se conhece sem partir. Sim, parte, divide-te em partes. Sem viagem não há conhecimento. E sempre que se bifurquem os caminhos à tua frente, segue por aquele que tiver sido menos percorrido. É isso que marcará a tua diferença como investigador. Sem coragem não há conhecimento.

2 Conhece bem as regras da tua ciência, mas não deixes de arriscar e de transgredir

Depois, conhece bem aquilo que fazes, a tua ciência, o teu campo académico, as regras, as metodologias, as normas da arte ciência da educação. Conhece-as, mas cumpre-as, quanto baste. A investigação ou é criação ou não é nada.

3 Conhece para além dos limites da tua ciência

É preciso ler, ler muito, ler devagar, coisas diversas, coisas inúteis. É preciso pensar, pensar muito, conquistar o tempo de pensar. Se não gostas de ler nem de pensar, podes tornar-te um bom técnico de questionários ou de entrevistas ou de estatísticas ou de outra coisa qualquer, mas não serás um bom investigador.

4 Conhece em ligação com os outros

Hoje, mais do que nunca, o trabalho científico necessita de uma dimensão coletiva, colaborativa [...] perde tempo, conversa, partilha cada passo do teu trabalho. Não há universidade, nem ciência, sem debate, sem partilha, sem transmissão de uma herança. Por isso, é tão importante o trabalho coletivo e a dimensão intergeracional, bem presentes na ideia

original de seminário, que junta a ciência e o ensino, a pesquisa e a formação avançada. É na conversa com os outros, mestres e colegas, que se definem e enriquecem os nossos próprios caminhos.

5 Conhece com a tua escrita, pois é isso que te distingue como investigador

A escrita acadêmica não é apenas um modo de apresentar dados ou resultados, é sobretudo uma forma de expressão pessoal e até de criação artística. Verdadeiramente, é no momento da escrita que se define o trabalho acadêmico, que cada um encontra a sua própria identidade como investigador. Não busques a dificuldade inutilmente. Se conseguires usar uma palavra pequena não uses uma grande, se conseguires construir uma frase curta não te deixes tentar por uma longa, se conseguires escrever menos não escrevas mais.

6 Conhece para além das evidências

Como instaurar conhecimento científico numa área tão saturada de ideias e de certezas, quase sempre definitivas? Eis o que me levou a escrever, há quase dez anos, um livro chamado Evidentemente. Por que, evidentemente? Porque em educação, tudo o que é evidente mente.

O problema não está na diversidade, nem sequer na abundância de opiniões, pois todas são legítimas. O problema está na forma como se misturam e se enleiam como se valessem todas o mesmo. Não valem. Em parte, a má reputação das ciências da educação tem origem nesta confusão, que as desacredita.

7 Conhece com a responsabilidade da ação

Ninguém pode ser investigador em Educação fechado numa redoma. Quer queiramos quer não, andamos sempre misturados com as práticas, com as instituições, com as políticas. Mais vale reconhecer esta condição do que ignorá-la.

8 Conhece com os olhos no país

O nosso compromisso é com a Educação, mas é também com o país, sobretudo neste —tempo negro— que estamos a viver. O oitavo conselho é mais um pedido: —Conhece com os

olhos no país. Participa na valorização da ciência e da cultura científica, não aceites voltar ao Portugal passado.

+ 1 Conhece com liberdade e pela liberdade

Anunciei-vos, de início, que seriam oito mais um. O último é o primeiro, porque, sem ele, nada faz sentido, nada me faz sentido: —Conhece com liberdade e pela liberdade. Durante muito tempo, o espaço universitário esteve protegido do exterior, fechado sobre si mesmo. Isso dava-lhe uma certa autonomia face a constrangimentos externos, mas conduzia, muitas vezes, a lógicas corporativas, medíocres e autoritárias, e a um insuportável mandarinato universitário.

8 + 1 = 9. Noves fora nada

Talvez tudo isto seja —nada!, talvez todas as cartas sejam inúteis e nenhum dos presentes precisasse de ouvir esta epístola, mas eu é que precisava de escrevê-las.

Com uma única certeza: a de que não tenho certezas.

Com um único desejo: que, apesar de todos os constrangimentos, sejam capazes de habitar livremente o vosso lugar como investigadores.

Partindo então dos conselhos de Nóvoa, quero aqui esclarecer que no caminho da pesquisa desenvolvida, tentamos nos pautar em suas palavras, tendo em vista que toda pesquisa em Educação, tem como objetivo principal revelar o que está implícito, investigar o não dito, dar-se conta das dificuldades e condições de existência e trabalho no campo investigativo da escola, que ainda encontra-se enraizado de práticas tradicionais e obsoletas, que precisam ser confrontadas e desveladas, pois o fenómeno educativo em sua realidade complexa e histórica é cercado de contradições, e nem sempre aquilo que parece, comumente falando, é o que de fato é.

Descortinar esse véu, tirar essa venda, tecer e retecer os fios que se emaranham nessa complexa realidade que é a formação continuada destinada aos coordenadores pedagógicos por meio do Programa Chão da Escola- PCE, é na verdade o começo do caminho para compreendermos o movimento que dá conteúdo e forma a tal realidade, mas que nem por isso a conforma, pois, estando em movimento *continuum* temos em mãos as possibilidades de analisá-la, refleti-la e transformá-la.

A referida seção está subdividida em subseções a saber: **Começando então nossa conversa:** o caminho traçado, **A abordagem teórico metodológica e método da pesquisa:** nosso ponto de partida; **Os coordenadores pedagógicos participantes da pesquisa:** como foi difícil encontrá-los! **A produção de dados:** análise documental, narrativas de formação e entrevista reflexiva e **os procedimentos adotados no processo de análise de dados.**

5.1 Começando então nossa conversa: o caminho traçado

Em toda e qualquer pesquisa a ser desenvolvida, o passo inicial deve ser a escolha do percurso metodológico a ser traçado, um caminho que obviamente não será fácil e muitas lutas e dificuldades serão travadas no desbravamento e organização das ideias que nortearão o movimento do pensamento nessa jornada. Em alguns momentos pensava em desistir, mas ao mesmo tempo vinha nas minhas lembranças as noites de sono sacrificadas para encaminhar os estudos, os domingos em família que ficaram para trás, os entes queridos que perdi para a eternidade, então desistir era apenas um pensamento —fúnebre!, que imediatamente era substituído pela coragem e fé para continuar e vencer esse desafio, afinal não teria conseguido chegar até aqui se a escolha fosse desistir...

Portanto, vimos apresentar neste capítulo o caminho percorrido para o movimento que nos propomos a desenvolver no complexo processo da pesquisa. A partir da característica do objeto de estudo, ou seja, as significações que o coordenador produz sobre a formação continuada no PCE e seus impactos em sua atuação profissional. Nesta seção abordaremos o percurso que foi sendo delineado a partir do movimento dado à pesquisa.

Fizemos a opção pela pesquisa pautada na abordagem teórica da PHC e do MHD, pois tratam das teorias que em nossa concepção de fato explicam os diferentes fenômenos implícitos em dada realidade concreta a ser explorada, instigando-nos ao seu desvelamento, haja vista que essa realidade é histórica, vivida e construída por sujeitos também históricos que se relacionam dialeticamente. Tais teorias nos encaminham para essa compreensão a partir das categorias que emergiram e que já foram apresentadas e discutidas em seção anterior para o desenvolvimento da pesquisa.

Segundo Marx e Engels (1978) é preciso partir da situação atual, ou seja, é necessário partir desta realidade concreta, onde as condições de existência se interligam dialeticamente numa totalidade que precisa ser decomposta para chegarmos a sua essência.

A PHC cujo seu principal representante é Lev Semionovich Vygotsky tem como premissa fundamental a análise do psiquismo humano, na busca de uma compreensão de sua formação e transformação ao longo do processo histórico da humanidade. É nesse enfoque que, Vygotsky (2000, 2010a, 2010b) busca compreender o ser humano em sua relação com o meio físico e social, cultural e histórico, no seu processo de constituição, atribuindo outras formas de caracterização do trabalho como elemento principal na relação entre o homem e a natureza.

A partir dos fundamentos da PHC em Vygotsky e demais teóricos dessa abordagem, aprofundamos a discussão das concepções de homem e de mundo por meio das categorias: vivências, necessidades, motivos, significado e sentido. Tais categorias foram fundamentais para explicar também o processo de constituição da consciência dos coordenadores que participaram da pesquisa, bem como para dar sentido às formas de pensar, agir e sentir desses sujeitos históricos, como aqueles que no contexto da escola organizam, articulam e conduzem as ações formativas do professor da Rede Pública Estadual do Piauí à luz do já referido programa.

No tocante ao MHD, é primordial compreendê-lo como um método que orienta nosso pensamento e nossas ações no sentido de nos fazer compreender a realidade como sendo complexa, concreta, dinâmica, contraditória e passível de cognição. Tendo essa base como referência, passamos a investigar as significações dos coordenadores pedagógicos sem perder de vista que se trata de processo histórico, onde as múltiplas relações que o constituem são necessárias para analisarmos a realidade que permeia os processos formativos no —chão da escola, bem como as condições em que essas formações de fato acontecem, as necessidades formativas dos coordenadores pedagógicos, os sentimentos que fluem sobre esse processo formativo, os afetos e as significações que produzem acerca dos impactos desse programa na formação e atuação profissional desses coordenadores.

Na pesquisa com enfoque histórico-cultural somos orientados pelo princípio de que não basta encontrar respostas prontas e acabadas, não buscamos produtos, voltamo-nos para os processos que explicam como se constituem e se desenvolvem os fenômenos, nosso intuito é —a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação (Bogdan, Biklen, 1994, p.16), estabelecendo uma correlação ao contexto do qual fazem parte.

Segundo Freitas (2002), as questões formuladas para a pesquisa não são estabelecidas a partir da operacionalização de variáveis, mas se orientam para a compreensão dos fenômenos em toda a sua complexidade e em seu acontecer histórico, ou seja, a situação a ser investigada

é analisada em seu próprio processo de desenvolvimento, exatamente no *continuum* que delinea a realidade que vai se compondo dialeticamente.

Será no movimento e no processo de compreensão acerca dos princípios que nortearam o caminho percorrido para o desenvolvimento da pesquisa, bem como no método adotado para a produção e a análise de dados que nossa investigação dessa realidade irá se pautar.

5.2 A abordagem teórico metodológica e método da pesquisa: nosso ponto de partida

Vygotsky (2004), que adota como fundamento de sua teoria o MHD, tem a historicidade como base para o seu projeto de criar uma psicologia. Segundo Marques (2014, 2020), na PHC, a historicidade assume a função de categoria dialética que explica o movimento de constituição do ser humano. Por meio dessa categoria, o homem passa a ser compreendido como sujeito social, histórico e cultural. Ser concreto, subjetivo, de relações, constituído na e pela história cultural e social. Compreender, portanto, que o homem se constitui em interação com a sua realidade, que se encontra em constante movimento, é fundamental e na verdade o ponto de partida para a nossa análise.

Além disso, de acordo com Molon (2008) é no método que se experiencia a indissociabilidade entre o pensar, o falar, o olhar, o sentir, o fazer e o inventar, uma vez que no processo de investigação o sujeito submetido a um procedimento de pesquisa apresenta-se e manifesta-se na complexidade das experiências vividas.

Foi percorrendo o caminho da realidade a ser investigada que buscamos desbravar a compreensão das significações do coordenador sobre a formação continuada no PCE e seus impactos em sua atuação profissional. Buscaremos chegar à gênese de sua subjetividade, e como afirma Aguiar (2017) recorrendo a Vygotsky, podemos afirmar que as palavras/signos são nossos pontos de partida para compreender a constituição da subjetividade, um ponto de partida entendido aqui como um dos momentos do desenvolvimento teórico. Nesse sentido, o atributo da linguagem será de relevante importância para as discussões que aqui pretendemos empreender.

Segundo Aguiar (2017), a linguagem é instrumento fundamental no processo de mediação das relações sociais, por meio do qual o homem se individualiza, se humaniza, apreende e materializa o mundo das significações que são construídas no processo social e histórico.

Nesse processo de análise do lugar de fala do coordenador, compreender apenas o que falam não será suficiente para o entendimento de suas palavras, é necessário ir além e compreender o movimento do seu pensamento, que nem sempre se revela e que nessas circunstâncias pode ser permeado de emoção, pois é preciso como diz Aguiar (2017) apreender o significado da fala sendo que esta é parte integrante da palavra e ao mesmo tempo constitui o pensamento.

Por que transmitir normas e proclamar saídas já prontas, em vez de forjar e construir uma linguagem viva? A alegoria da pedra, que me acompanha no movimento da escrita, tem vários sentidos. Pois o que resulta quando quebramos uma pedra? Ínfimas pedras que rolam. Infinitas formas que surgem: do granito a uma forma lapidada; da avalanche que bloqueia a passagem aos seixos suaves que se mexem na correnteza e que ajudam a fazer correr o rio. Erosão. A pedra é parte e todo. Cada estilhaço pode tudo conter. Simboliza a dureza destruída e representa a construção possível. A beleza. (KRAMER, 1998)

Como especificado no trecho acima, o que se pretende demonstrar é que o homem é um ser complexo, que se utiliza da linguagem para se comunicar com outros homens e assim buscar compreender a realidade que o cerca, mas essa linguagem deve ser viva e permeada de significados e sentidos que podem ser desvelados, e essa possibilidade nos faz compreender que a realidade é uma totalidade complexa e caótica que carece de análise.

Parafraseando o trecho que diz que —a pedra é parte e todo, cada estilhaço pode tudo conter. Simboliza a dureza destruída e representa a construção possível. A beleza, pode-se inferir que apreender a realidade irá nos possibilitar ficar diante das contradições que a compõem, pois esta é todo e parte, sendo que cada parte desse todo produz o emaranhado de relações que continuamente constitui o homem que se forma, se deforma, se transforma, se constrói, se reconstrói, e que a beleza se encontra exatamente nessa certeza contínua de que o mundo e a história permitem esse movimento.

Como a abordagem adotada na pesquisa tem como fundamento teórico a PHC embasada nos pressupostos MHD, faz-se imprescindível refletirmos que como aponta Gatti (1998, p. 1) o método —[...] não é apenas uma questão de rotina de passos e etapas, de receitas, mas de vivência, com pertinência e consistência em termos de perspectivas e metas. Essa afirmação nos leva a compreensão de que o método define o caminho que conduziu nosso olhar na direção do objeto alvo de nossa investigação. Tal abordagem nos levou a atingir a borda do objeto e da realidade em seus aspectos de interseção.

Segundo Teixeira (2020) é preciso que compreendamos que o método de pesquisa deve ser o modo de organizar e de efetivar as possibilidades sociais para se conhecer a realidade e teorizar sobre ela, é nesse viés que buscamos analisar e compreender a realidade que se

transforma e que cerca o trabalho do coordenador pedagógico enquanto o agente que organiza, articula e conduz a formação continuada do professor no —chão da escola.

Como afirma Vygotsky (2010) o método possibilita ir além da aparência e desvelar o movimento constitutivo do coordenador pedagógico na relação com a realidade, inclusive possibilita meios de transformação na e a partir de sua própria ação.

Vale ressaltar que o método PHC embasado pelo MHD se pauta em princípios que não podemos deixar de discuti-los, pois será imprescindível para compreensão do nosso objeto, vamos a eles:

A) Análise dos processos e não objetos – aqui de acordo com Teixeira (2020) significa que a investigação deve voltar-se para o movimento, para o processo de desenvolvimento do fenômeno e não para objetos fixos e estáticos. Nesse princípio faz-se necessário buscarmos a gênese do processo em movimento, ou seja, a compreensão do CP conduzindo as ações formativas do PCE diante da realidade presente que norteia esse fazer, bem como as condições em que essas formações são realizadas e como os diferentes sujeitos históricos que participam se relacionam entre si e com a dinâmica dessas ações.

B) Explicação versus descrição – deve-se procurar explicar e não descrever o fenômeno alvo de investigação, pois a mera descrição não revela a essência desse fenômeno, e é isso que buscamos. De acordo com Teixeira (2020) ao discutir sobre esse princípio, Vygotsky (2007) se apoia em Marx para argumentar acerca da explicação dos fenômenos nas investigações psicológicas. De acordo com Marx (apud VYGOTSKY, 2007, p. 66), —[...] se a essência dos objetos coincidissem com a forma de suas manifestações externas, então toda ciência seria supérflua. Será a partir desse princípio que chegaremos às significações produzidas pelo coordenador acerca das mediações do programa de formação continuada já citado e seus impactos na sua atuação profissional.

C) O problema do comportamento fossilizado – com esse princípio podemos inferir que certos comportamentos acabam adquirindo o status de estáticos, permanentes e imutáveis diante de todo processo de desenvolvimento que alcançamos por conta de todo um movimento histórico que gira em torno da realidade. Na busca por desvelá-los há a necessidade de mergulharmos na gênese do fenômeno investigado, analisá-lo e compreendê-lo em seu processo histórico e em todas as mudanças advindas desse *continuum* movimento.

É aqui que o passado e o presente se fundem, e o presente é visto à luz da história. Aqui nos encontramos simultaneamente em dois planos: aquele que é e aquele que foi. —A forma fossilizada é o final de uma linha que une o presente ao passado, os estágios superiores do

desenvolvimento aos estágios primários (VYGOTSKY, 1989, p. 74). Aqui cabe refletir que embora alguns comportamentos adquiram o status de estáticos, permanentes, imutáveis e até naturalizados, não podemos esquecer que eles foram se constituindo na história e em seu movimento, isso significa dizer que os mesmos não são formas inferiores de compreensão da realidade, mas que também foram se constituindo historicamente e que apesar disso, precisamos para desvelar a realidade, mergulharmos em sua essência.

De acordo com Teixeira (2020) os princípios são mediadores da relação pesquisador e objeto investigado e que os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa devem estar em consonância com eles, com o método e com a concepção de homem, de realidade e da relação homem e realidade, pois esta é que fundamenta a PHC e o MHD. Portanto, é preciso compreender o coordenador, como um sujeito real, em atividade pedagógica constante e levando em consideração também suas condições reais de vida e de trabalho que tanto podem vir à tona no encaminhamento da pesquisa ou poderá ser desvelada nas —falas implícitas de seus discursos.

Teixeira (2020) ainda aborda que somente compreendendo o processo de vida real dos sujeitos é que poderemos compreender as significações produzidas sobre seu trabalho, uma vez que —[...] não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciencial (MARX; ENGELS, 2007, p. 49).

Diante do exposto buscamos desvelar as multideterminações que constituem essa realidade, pois Kosik (1969) afirma que o fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde, cabendo a nós perpassar seus limites e chegar à essência que se encontra velada na realidade, utilizando-nos para isso do método, que trata-se do caminho que nos possibilitará a construção de novos conhecimentos acerca dos fenômenos investigados, levando o olhar do pesquisador às contradições, aos movimentos que se dão em virtude do processo histórico e as possibilidades de superação das dificuldades que se constituem na realidade concreta. Segundo Vieira (2013), o método dispõe, para tanto, de categorias de análise que auxiliam a desvendar os fenômenos em sua concretude.

Eis que entre o som da panela de pressão com um feijãozinho direto da roça cozinhando, paro e penso, continuar é preciso e a questão que agora será pormenorizada em como se deu o movimento na pesquisa estará diretamente interligada a produção e análise de dados. Vamos a eles?

5.3 Os coordenadores pedagógicos participantes da pesquisa: como foi difícil encontrá-los!

Entendemos por cenário de pesquisa a fundação daquele espaço social que caracteriza o desenvolvimento da pesquisa e que está orientado a promover o envolvimento dos participantes da pesquisa. É precisamente no processo de criação de tal cenário que as pessoas tomarão a decisão de participar da pesquisa, e o pesquisador ganhará confiança e se familiarizará com os participantes e com o contexto em que vai desenvolver a pesquisa (REY, 2005, p. 83).

A pesquisa foi concentrada em torno de alguns coordenadores pedagógicos que participam e desenvolvem efetivamente as ações formativas do PCE na escola. Externamos o convite via mensagem de WhatsApp nos grupos das cinco Gerências Regionais da Educação-GREs localizadas na cidade de Teresina, fomos respondidos por cinco coordenadores da 21ª GRE e dois coordenadores da 18ª GRE, e como não obtivemos mais nenhuma manifestação de interesse dos demais, embora tenhamos insistido no convite, demos início a investigação com os sete que nos responderam prontamente.

Os sete coordenadores que responderam ao nosso convite feito nos grupos de WhatsApp, participaram do primeiro momento da pesquisa, onde todos eles se envolveram na produção de narrativas de formação, que foi uma das estratégias usadas para a produção de dados. No entanto, em virtude das dificuldades de contato, disponibilidade de tempo acenada por alguns e as demandas das escolas em que atuavam e que nos foram pontuadas, este grupo foi se dispersando, e apenas dois coordenadores participaram do segundo momento da pesquisa que se tratou de uma entrevista reflexiva.

Iremos detalhar o perfil de cada um dos coordenadores participantes, para os quais escolhemos e adotamos nomes de constelações e/ou estrelas em virtude do fato desta pesquisadora em particular durante a infância ficar por horas admirando o céu estrelado e usando da imaginação para visualizar animais, pessoas, flores e outras formas ligando as estrelas umas às outras. Vygotsky (1987) afirma que a imaginação não pode ser considerada um *"divertimento caprichoso do cérebro"*, mas sim uma função vitalmente necessária, que se encontra em relação direta com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo ser humano, porque *"esta experiência é o material com que se constroem os edifícios da fantasia"*.

Segue abaixo a caracterização de cada um dos participantes da pesquisa.

Coordenador Pedagógico 1 – Hércules

É a quinta maior constelação, encontra-se localizada no hemisfério norte, representa Hércules, um dos heróis clássicos mais famosos, fortes e venerados em todo o Mediterrâneo. O coordenador a quem atribuímos esse codinome possui graduação na Licenciatura em História e Bacharelado em Direito, possuindo especializações específicas nas duas áreas de formação. Atua na coordenação pedagógica há cerca de 10 anos, tendo iniciado a realização das ações formativas do PCE em 2018, contando com a participação de 7 professores da escola. O nome da constelação Ihe foi conferido em virtude do município em que reside e atua profissionalmente, encontrar-se localizado na região norte do Estado.

Coordenador Pedagógico 2 – Mizar

Uma das estrelas que faz parte da constelação Ursa Maior, localizada no hemisfério norte, é visível durante todo o ano e perto do Equador pode ser observada de abril a junho. Esta constelação tem a estrela dupla mais famosa do firmamento: Mizar e Alcor. O coordenador a quem atribuímos o nome dessa estrela que compõe essa constelação é graduado em Licenciatura Plena em Letras/Português, está agora fazendo uma especialização na área da educação, segundo ele com o objetivo de agregar mais conhecimento para desenvolver o trabalho que está sob sua responsabilidade. Atua na coordenação pedagógica há cerca de 10 anos, desenvolve as ações formativas do PCE desde que este se iniciou em meados de 2016 contando com a participação de 10 professores. Demos a ele esse codinome em virtude de sua personalidade alegre e séria simultaneamente.

5.4 A produção de dados: análise documental, narrativas de formação e entrevista reflexiva

A etapa de produção de dados na pesquisa contou com três momentos: análise documental do Documento Orientador (2020) e a Proposta Pedagógica (2020) que norteiam os processos formativos relacionados ao PCE, fornecidos pela UTECE- Unidade Técnica do Chão da Escola localizada no prédio da SEDUC-PI, o uso de narrativas de formação e entrevista reflexiva.

A) Análise documental: Documento Orientador (2020) do PCE

O objetivo da análise documental é a representação condensada da informação, para consulta e armazenagem, o da análise de conteúdo, é a manipulação da mensagem (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem (BARDIN, 1977, p.46).

Como dito na epígrafe, a análise documental possibilita não apenas a consulta, mas sobretudo que a informação possa ser interpretada e compreendida, como afirma Sá Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 5), —[...] um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos. No caso da pesquisa feita, a análise documental se converterá no procedimento que nos fará desvelar alguns aspectos relacionados ao Documento Orientador (2020) e a Proposta Pedagógica (2020) do PCE, pois se tratam das versões mais atualizada que obtivemos e apontam as diretrizes que norteiam a proposta de formação continuada a ser realizada na escola.

Há que se destacar que esta proposta metodológica tem como preocupação buscar informações concretas nos diversos documentos selecionados como corpus da pesquisa, buscando para isso, identificar informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse, pois utiliza o documento como objeto de estudo.

De acordo com Lima Júnior, Oliveira, Santos e Schnekenberg (2021) para se utilizar dos documentos, na pesquisa, cabe ao pesquisador analisá-los e definir se será ou não preponderante para o estudo, tendo o objetivo como fundamento da Análise Documental como percurso metodológico numa pesquisa e conforme Lüdke e André (1986, p. 38), —[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problemal.

Pode-se definir a análise documental segundo Lincoln (1981) como sendo um intenso e amplo exame de diversos materiais, que não foram utilizados para nenhum trabalho de análise, ou que podem ser reexaminados, buscando outras interpretações ou informações complementares, sendo essa busca feita por meio de documentos validados e que proporcionem um aprofundamento de dados que podem ter sido obtidos por meio de outros procedimentos como, entrevistas, questionários e observação.

Portanto, será através desse olhar investigativo e analítico que empreendemos a análise do Documento Orientador (2020) e da Proposta Pedagógica (2020) do PCE, visando tencionar essa proposta formativa em seus limites e possibilidades.

B) Narrativas de formação

Ao narrar-se, a pessoa parte dos sentidos, significados e representações que são estabelecidos à experiência. A arte de narrar, como uma descrição de si, instaura-se num processo metanarrativo porque expressa o que ficou na memória. [...] um olhar para si marca, no contexto da pesquisa, a implicação e o distanciamento dos sujeitos narrarem suas histórias a partir de lembranças particularizadas das histórias de vida. (SOUZA, 2006, p.104).

É possível inferir como acena a epígrafe que pela narrativa, é na essência da subjetividade que os coordenadores que participaram da pesquisa expuseram as significações sobre os acontecimentos que marcaram suas histórias de vida, sejam pessoais ou profissionais. Por esta razão, nesta investigação, optamos por um tipo de narrativa muito comum em pesquisas que tratam da formação de professores. Estamos falando da narrativa de formação.

Dessa forma, o uso de narrativas de formação como instrumento de produção de dados se mostrou fundamental uma vez que trouxe à tona elementos potentes para entender experiências, sentimentos e histórias dos sujeitos que participaram da investigação.

Segundo Solonildes (2006), a narrativa, em particular as narrativas de formação, vêm se constituindo em um procedimento metodológico de pesquisa e de formação. Isso se deve ao fato de que ela permite ao indivíduo, ao mesmo tempo, organizar as suas ideias para o relato (oral ou escrito), reconstruir sua própria experiência e refletir criticamente acerca de sua prática. Pois é no processo de pensar e construir seu percurso histórico através da narrativa, que o sujeito relata acontecimentos, descrevendo a ação no espaço e tempo em que se deu, e dessa forma transmite a informação desejada.

Ainda de acordo com essa pesquisadora, em estudos que tomam como referência o MHD como base para a análise de dados, é preciso considerar como um dos seus princípios a unidade dialética entre o singular, o particular e o geral na leitura e compreensão das narrativas. Nesse sentido, Solonildes (2006) destaca, que em particular, as narrativas de formação, poderão se tornar um caminho fecundo para se entender as singularidades e particularidades dos processos formativos e suas implicações na atividade prática dos professores, se colocado na perspectiva da relação dialética entre a díade individual/social (aqui no caso desta pesquisa, estamos investigando a prática de coordenadores pedagógicos).

Nesse aspecto, o pesquisador tratará de buscar uma análise para além do que foi narrado, ou seja, buscará também analisar as diferentes relações que são construídas com a realidade, destacando as formas de apreender e refletir sobre ela (realidade), que é particular de cada sujeito.

As narrativas de formação não constituem uma fidedigna descrição dos fatos, elas são a representação da realidade formada pelos sujeitos, portanto a —verdade| é aquilo que é —verdadeiro| para o narrador, porque as narrativas são ressignificadas no momento da narração

– dada a natureza reconstrutiva e seletiva da memória – e, como tal, estão prenes de significados e representações (CUNHA; CHAIGAR, 2009).

Ao narrar de maneira reflexiva suas experiências formativas aos outros, o professor aprende e ensina. Aprende, porque, ao narrar, organiza suas ideias, sistematiza suas experiências, produz sentido a elas e, portanto, novos aprendizados para si. Ensina, porque o outro, diante das narrativas e dos saberes de experiências do colega, pode ressignificar seus próprios saberes e experiências (CUNHA, 1997).

Moraes (2000, p. 81) aborda que a —narrativa de formação não é uma simples narração de acontecimentos, ela permite uma tomada reflexiva, identificando fatos que foram, realmente, constitutivos da própria formação. Segundo esse autor, partilhar histórias de vida permite a quem conta a sua história, refletir e avaliar seu percurso compreendendo o sentido dele, entendendo as nuances desse caminho percorrido e reaprendendo com ele. E a quem ouve (ou lê) a narrativa permite perceber que a sua história se entrecruza de alguma forma (ou em algum sentido/lugar) com aquela narrada (e/ou com outras); além disso abre a possibilidade de aprender com as experiências que constituem não somente uma história, mas o cruzamento de umas com as outras.

Segundo Chené (1988) apud Freitas e Guedin, 2015, p. 119) a narrativa de formação tem como objetivo principal —falar da experiência de formação, isto é, que apresenta um segmento da vida durante o qual o indivíduo esteve implicado num projeto de formação. Portanto, a narrativa de formação por ser esse dispositivo de produção de dados visa proporcionar tanto a reconfiguração como a reflexão do sujeito, ou seja, uma aprendizagem de si mesmo, ao tempo que ao fazer o relato de suas experiências, sente-se deslocado no espaço, pois revive o vivido através de seus relatos, colocando-se em contato direto com suas diferentes dimensões: social, emocional, histórica e cultural.

A narrativa de formação valoriza e explora as dimensões pessoais dos sujeitos, ou seja, os seus afetos, sentimentos e percursos de vida (CHAMBERLAYNE, BORNAT e WENGRAF, 2000), permitindo ascender à complexidade das interpretações que estes fazem das suas vivências, das suas ações, dos seus sucessos e insucessos e dos problemas, desafios e dilemas com os quais são confrontados.

Desta feita, a narrativa de formação vai proporcionar aos coordenadores participantes da pesquisa, um refazer do caminho, pois ao retomar suas experiências anteriores, aquele que narra, fala de uma perspectiva cronológica temporal e social a partir do presente, ou seja, o que eu sou hoje tem como marca os eventos passados.

Para a produção das narrativas de formação com os coordenadores participantes da pesquisa que efetivamente realizam nas escolas as ações formativas do PCE, realizamos três encontros distintos, um deles na sala de vídeo da UFPI no dia 30 de junho de 2022 das 8h30min às 10h30 minutos em que compareceu apenas um coordenador.

O segundo encontro foi realizado numa escola da zona sudeste da capital (Centro de Ensino de Tempo Integral Raldir Cavalcante) no dia 13 de julho de 2022 das 15h00 minutos às 17h00 minutos, onde tivemos a participação de cinco coordenadores.

Na oportunidade dos dois encontros, inicialmente estabelecemos um diálogo informal sobre alguns aspectos inerentes ao PCE, ao passo que foi unanimidade afirmarem o quanto essas ações foram um divisor de águas no desenvolvimento do trabalho pedagógico e de sua atuação profissional na escola. Em face do diálogo, os coordenadores acabaram demonstrando também uma certa insatisfação pelo novo formato que foi dado às ações formativas do programa, pois este acabou por tirar-lhes a responsabilidade de não apenas conduzir, mas preparar as formações com temáticas que atendam às demandas de cada escola especificamente.

Posteriormente a este diálogo informal, apresentamos nosso projeto de pesquisa, discutimos seus objetivos e disponibilizamos uma pauta com direcionadores para a elaboração da narrativa de formação, procuramos a partir daí deixar todos à vontade para refletirem sobre os questionamentos lançados, com o propósito de que pudessem narrar sua experiência sem influências e/ou interferências, de forma que as narrativas refletissem de fato as impressões que cada um tem em particular acerca do PCE.

Usamos das narrativas de formação, a fim de trazermos as possibilidades de valorização da memória que é fundamental no processo de constituição de nossa própria história, que por sua vez tem como finalidade, buscar resgatar o passado para ser fundamento do que se vive no presente e do que se viverá no futuro. Devemos trabalhar na forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens. (LE GOFF, 2003, p. 471).

Os encontros promovidos, podem ser vistos como oportunos momentos para a formação dos coordenadores que deles participaram, pois estes, dispõem de suas subjetividades acerca de determinado tema que se coloca em pauta, proporcionando assim, que de forma individual possam constituir seus sentidos, no que diz respeito aos impactos das ações formativas do PCE em sua atuação profissional.

Segue agora abaixo um quadro sucinto com as ações desenvolvidas para a produção das narrativas de formação e os respectivos direcionadores usados em cada um dos encontros

realizados, pois estes representam o ponto de partida que fizeram emergir sua produção pelos dois coordenadores participantes:

NARRATIVAS DE FORMAÇÃO	AÇÕES	DIRECIONADORES
Hércules Local: Sala de vídeo da UFPI Data: 30/06/2022 Horário: 8h30min às 10h30min	1 Apresentação da pesquisadora e do projeto de pesquisa, atribuindo um destaque para seus objetivos.	1 Importância das formações do chão da escola para o seu desenvolvimento profissional como coordenador pedagógico? Reflita e descreva suas necessidades formativas.
Mizar Local: CETI Raldir Cavalcante Data: 13/07/2022 Horário: 15h00min às 17h00min	2 Apresentação entre os coordenadores pedagógicos participantes e a pesquisadora.	2 Descreva como vem acontecendo seu desenvolvimento pessoal, profissional e institucional, tendo como referência as formações do chão da escola.
	3 Diálogo com o participante sobre alguns aspectos específicos do programa chão da escola, tais como: tempo do programa, mudanças feitas em virtude do contexto pandêmico, insatisfações dos coordenadores pedagógicos quanto ao novo formato atribuído às ações formativas.	3 Descreva os saberes que vem agregando à sua atividade enquanto coordenador pedagógico a partir dos processos formativos do chão da escola. Descreva como esses saberes contribuem para o desenvolvimento da sua atividade na coordenação pedagógica.
	4 Apresentação e explicação dos direcionadores a serem levados em consideração para a produção das narrativas.	4 Reflita e relate sua compreensão sobre a relação formação continuada e atividade pedagógica mediada pelas formações do chão da escola.
	5 Produção das narrativas onde todos ficaram concentrados e imersos em suas subjetividades, momento este em que não interferimos para não impregnar o coordenador pedagógico de nossas próprias reflexões sobre o programa.	5 Que importância as ações formativas têm para sua própria formação e a formação continuada do professor.

Podemos afirmar que os encontros para a produção de narrativas foram muito produtivos e enriquecedores, pois os coordenadores, se sentiram confrontados e inquietos com

algumas questões levantadas, pois estas tinham como objetivo colocá-los diante da realidade que cerca/cercou essas ações formativas realizadas na escola.

B) Entrevista reflexiva

[...] não sei se fui claro, não foste, mas não tem importância, claridade e obscuridade são a mesma sombra e a mesma luz, o escuro é claro, o claro é escuro, e quanto a alguém, ser capaz de dizer de facto e exactamente o que sente ou pensa, imploro-te que não acredites, não é porque não se queira é porque não se pode. (SARAMAGO, 1988)

Como diz a epígrafe, —claridade e obscuridade são a mesma sombra e a mesma luz, é nesse aspecto que compreendemos o carácter reflexivo dessa modalidade de entrevista, que se traduz de fato num encontro de diferentes modos de ser, pensar, sentir e agir, onde o que estava obscuro de repente vem para a luz, e muitas coisas começam de fato a fazer sentido e carecerem de nosso olhar mais apurado.

A opção pelo uso da entrevista reflexiva se deu por entendermos ser um dos instrumentos que apresentam as condições necessárias para preencher as lacunas deixadas na produção das narrativas de formação, pois em nossa compreensão, o sujeito investigado é dono de um conhecimento que é importante para o investigador, e nesse sentido, decidimos considerar a necessidade da realização de entrevistas reflexivas tendo em vista que se constituem em um encontro interpessoal e que inclui a subjetividade dos protagonistas nela envolvidos (pesquisador e sujeito da pesquisa).

Segundo Szymanski (2004), o movimento reflexivo que esse tipo de entrevista exige, faz com que o sujeito entrevistado reorganize o seu pensamento, produzindo reflexões que antes não haviam sido tematizadas e possibilitando ao pesquisador a oportunidade de um diálogo aberto em que se levam em conta tanto as intenções do pesquisador como do sujeito investigado. Sobre isso Szymanski (2004, p.14) destaca que —o movimento que a reflexão exige, acaba por colocar o entrevistado diante de um pensamento organizado de uma forma inédita para ele mesmo.

A proposta de entrevista reflexiva horizontaliza as relações de poder, considerando igualmente a participação do pesquisador-sujeito da pesquisa, incluindo suas subjetividades nessa relação social que se constitui a partir da entrevista, colocando-os face a face, sendo fundamentalmente uma situação de interação humana, na qual estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos, interpretações e constituição de sentido para os protagonistas - entrevistador/es e entrevistado/s. (Yunes &Szymanski, 2005, p. 3).

Encontramos na entrevista reflexiva a rica possibilidade de preencher algumas lacunas de compreensão que foram identificadas nas narrativas de formação, e usamos esse instrumento para produção de dados a partir dessa constatação. Portanto, tivemos como objetivo para o uso da entrevista reflexiva assim como nas narrativas de formação o fato de podermos apreender as significações dos coordenadores sobre a formação continuada e os afetos constituídos na vivência do PCE, bem como a análise das significações que produzem na relação entre a vivência no PCE e sua atuação profissional.

Em virtude das demandas, atribuições e dificuldade de tempo do nosso pequeno grupo de coordenadores na escola, optamos por acordo para realizar as entrevistas em caráter individual e de forma remota, embora tenhamos conseguido realizar a entrevista de um coordenador de forma presencial e de um de forma remota. Os outros cinco coordenadores que se engajaram no início desta pesquisa não responderam mais aos nossos contatos, caracterizando assim que desistiram de participar do momento destinado às entrevistas reflexivas.

Construir esse momento com eles foi extremamente significativo, pois nos foi possível desvelar através de suas falas as emoções manifestadas, e perceber o quanto esses coordenadores são afetados pelas diferentes realidades e situações que vivenciam não apenas nas ações formativas, mas sobretudo no próprio contexto escolar.

Portanto, as entrevistas reflexivas de forma individual foi realizada com os dois coordenadores pedagógicos que se propuseram a continuar no processo de constituição da pesquisa, uma das entrevistas foi realizada de forma presencial na UFPI dia 04 de julho de 2022 das 09h 00 min às 10h 00 min com o coordenador Hércules e a segunda entrevista reflexiva realizada de forma remota com o coordenador Mizar no dia 20 de julho de 2022 das 10h 00 min às 11h 00 min ambas foram gravadas e tiveram a duração de 1 hora cada uma.

Esses dois momentos nos oportunizaram preencher algumas lacunas deixadas com as narrativas de formação e que careciam de serem compreendidas para um resultado mais fidedigno no processo de análise dos dados produzidos.

Segue abaixo um quadro sucinto das entrevistas reflexivas realizadas com os coordenadores Hércules e Mizar:

ENTREVISTAS REFLEXIVAS	PERGUNTAS PARA HÉRCULES	PERGUNTAS PARA MIZAR
Hércules Local: UFPI Data: 04/07/22 Horário: 09h00min às 10h00min	1 Como se deu o primeiro contato com o Programa de Formação Continuada Chão da Escola?	1 Na sua compreensão, o que é formação continuada?
Mizar Forma remota Data: 20/07/22 Horário: 10h00min às 11h00min	2 Qual a importância da formação continuada para o trabalho pedagógico realizado pelo coordenador pedagógico?	2 Qual a importância da formação para o desenvolvimento do trabalho pedagógico do CP e do professor, o que considera importante nas formações, elas proporcionam o seu desenvolvimento.
	3 Como é a participação dos professores nas ações formativas do chão da escola?	3 Considera importante essa atribuição do CP para a realização da formação continuada do professor?
	4 De que forma as ações formativas do chão da escola estão sendo conduzidas atualmente?	4 Que relevância essas ações formativas do chão da escola têm para a sua própria formação enquanto CP, enquanto formador de professores no ambiente escolar, no contexto da escola?
	5 Que outras atribuições o coordenador pedagógico agrega para além da formação continuada?	5 Considera que as formações do chão da escola têm uma perspectiva humanizadora ou uma perspectiva mais técnica, teórica, sem levar em consideração a formação humana, tanto do CP, quanto do professor e do aluno.
	6 O que representa ou representou o chão da escola para você enquanto coordenador?	6 Considera importante, por exemplo, um processo formativo voltado para a formação humana e por que seria importante?
		7 Atualmente a gente sabe que essas formações são realizadas pela mediação

		tecnológica, pelo canal educação, esse novo formato dá condições para você enquanto coordenador pedagógico de fazer uma formação na escola com o professor ou não, tendo em vista que esse formato ficou descaracterizado da proposta original.
		8 Fora a proposta de formação do chão da escola, você coordenador, faz formação com os professores ou não dá tempo?
		9 Depois que vocês assistem essas formações pela mediação tecnológica, você não promove nenhum momento com os professores para discutir aquele tema que foi apresentado ou não há esse momento de você coordenador se reunir com eles?

Importante pontuarmos que as questões que norteiam a entrevista reflexiva realizada com os coordenadores são diferentes, pois foram pensadas e produzidas a partir da narrativa desenvolvida por cada um deles.

Buscaremos, portanto, desvelar a partir desses instrumentos adotados aspectos da realidade que norteiam as ações formativas do PCE, bem como a relação inerente ao desenvolvimento profissional do coordenador pedagógico, enquanto o agente que organiza, articula e conduz essas formações no —chão‖ da escola.

5.5 Os procedimentos adotados no processo de análise de dados

O processo de escolha dos instrumentos, técnicas e procedimentos de análise são pontos fundamentais para a pesquisa e exigem do pesquisador cautela e preparo para manuseá-los de forma que o objetivo desejado seja de fato alcançado. Através dessa escolha temos a

possibilidade de nos colocarmos diante da realidade investigada e estabelecermos com ela (realidade) uma relação dialética que nos possibilita emergir para além daquilo que nos é aparente (realidade caótica) e chegarmos à compreensão da essência que é intrínseca a essa realidade, e que por esse movimento de um estado a outro passa a ser concreta, pensada e compreendida a partir do que é possível desvelar.

Destacamos como uma condição fundamental para o delineamento da pesquisa, o aspecto empírico, pois nos permite uma relação direta com a interpretação e compreensão do conhecimento que se deu através da relação com o objeto pesquisado (as significações do coordenador pedagógico), sua historicidade e sua própria realidade.

É nesse movimento que Aguiar (2009) afirma que o homem se insere em um universo sociocultural e nessa relação e experiências que acumula desenvolverá seu mundo psicológico que se manifesta em imagens, palavras, emoções, pensamentos. Mundo esse construído a partir das múltiplas relações que estabelece. No entanto, será em busca desse —mundo psicológico— que desbravamos a compreensão dos dados produzidos na investigação, pois segundo Vigotski (1998) o sujeito é resultado das formas de relação e só dessa forma pode ser compreendido.

Em acordo com González Rey (2003) entendemos o sujeito como um sujeito de pensamento, emoção e linguagem, e daí é que emerge o sujeito reflexivo e participativo. Para este autor, a reflexibilidade e a participação são elementos essenciais à existência do ser humano. Partindo dessa discussão, vale ressaltar que no processo de pesquisa numa perspectiva da PHC embasada pelo MHD nos colocamos em relação com o objeto, o que não somente possibilitará a sua reflexão, mas sobretudo a participação do próprio pesquisador em todo processo investigativo.

Daí, evidencia-se não somente a historicidade dos envolvidos como especialmente sua relação com a realidade investigada, pois a análise de dados qualitativos se apresenta como uma atividade de interpretação que consiste no desvelamento do oculto, do não aparente, o potencial inédito (do não dito), retido por qualquer imagem. (BARDIN, 1995, p. 9)

O processo de análise, construção e reflexão das informações no caminho da pesquisa se constitui não apenas na relação que se estabelece entre pesquisador-sujeito da pesquisa, mas no momento exato de interação entre ambos. Pois nessa relação próxima é possível colher em tempo real as expressões, emoções e sentimentos dos sujeitos pesquisados, e que são produzidas por meio dos instrumentos utilizados nos momentos de produção de dados. Utilizar a análise das expressões e das emoções dos sujeitos possibilita a produção de indicadores de sentidos subjetivos a partir dos quais são construídas as categorias.

Na qualidade da informação, no lugar de uma palavra em uma narrativa, na comparação das significações atribuídas a conceitos distintos de uma construção, no nível de elaboração diferenciado no tratamento dos temas, na forma com que se utiliza a temporalidade, nas construções associadas a estados anímicos diferentes, nas manifestações gerais do sujeito em seus diversos tipos de expressão, etc. (REY, 2005, p. 116).

Destacamos como fundamental compreender então as diferentes manifestações que aqui, advém dos coordenadores participantes da pesquisa quando são confrontados com a realidade que cerca os processos formativos, pois somente através desse confronto será possível desvelar as suas significações acerca dos impactos dos processos de formação continuada no PCE para a sua atuação profissional.

Para alcançarmos esse nível de compreensão, utilizaremos o procedimento de análise denominado Núcleos de significação, proposto por Aguiar e Ozella (2006), pois trata-se de um processo dialético que visa elucidar as significações produzidas em determinados grupos. Essa proposta metodológica está ancorada nos pressupostos do MHD e na PHC e na constituição do seu movimento irá permitir a identificação das mediações que são determinantes para qualificar os sujeitos como históricos e culturais.

Para Aguiar et al. (2015), a proposta dos Núcleos de Significação está amparada como o pressuposto que é utilizado na realização da análise dos dados que são produzidos em pesquisas, objetivando unicamente a instrumentalização do pesquisador no processo de apreensão dos significados e sentidos produzidos pelos sujeitos. Sendo portanto, conduzido a estabelecer a coerência entre o método e seus procedimentos, devendo para tal, levar em consideração uma perspectiva histórico-dialética.

Segundo Aguiar, Aranha e Soares (2021), é válido ressaltar que o termo —significaçãool é utilizado no intuito de expressar a articulação dialética entre sentidos e significados, revelando que indivíduo e sociedade, pensamento e linguagem, afeto e cognição constituem relações que se configuram como unitárias, daí a importância de nos utilizarmos desse procedimento para capturarmos aquilo que não é expressamente dito pelos coordenadores participantes da pesquisa, mas que constitui seus pensamentos e que dizem muito sobre o objeto investigado, ou seja, suas significações.

Ainda de acordo com Aguiar, Aranha e Soares (2021), entender o núcleo de significação como um procedimento que tem a clara intenção de indicar um processo de análise das falas, aqui em nosso caso, falas dos coordenadores pedagógicos, como o ponto de partida, mesmo que num primeiro momento de forma aparente, mas que vêm carregadas de suas

subjetividades e que não podem ser compreendidas como um fenômeno descolado das relações sociais e históricas que forjam os sujeitos e todas as suas expressões.

Portanto, será a partir dessa proposta metodológica que através das significações produzidas pelos coordenadores, será possível compreender a importância do PCE na realização e desenvolvimento de sua atuação profissional na escola, como no seu próprio processo de formação continuada, que em nossa concepção trata-se da condição essencial para que se torne o sujeito que no contexto da escola organiza, articula e conduz esses mesmos processos para o professor.

6 DO DITO AO NÃO DITO: falas desgrenhadas revelando as significações do coordenador pedagógico

Fica o dito e o redito por não dito
E é difícil dizer que foi bonito
É inútil cantar o que perdi...

Trecho da música Pois é
Tom Jobim e Chico Buarque

Nesta seção sob o título DO DITO AO NÃO DITO: falas desgrenhadas revelando as significações do coordenador, estamos de posse dos dados produzidos na investigação, e aqui nos dispomos a apresentar, organizar, sistematizar e analisar os dados por meio do procedimento analítico Núcleos de Significação, que se trata de uma proposição metodológica de Aguiar e Ozella (2006, 2013). A adoção desse procedimento nos atribui condições de buscar responder aos objetivos desta seção que é apreender as significações dos coordenadores pedagógicos sobre formação continuada, analisar suas significações produzidas sobre a relação entre a vivência no PCE e sua atuação juntos aos professores e apreender os afetos constituídos pelos coordenadores na vivência no PCE, o que é fundamental para o desvelamento de alguns aspectos do programa que impactam na atuação profissional dos coordenadores pedagógicos na escola.

De acordo com Aguiar (2015), esta proposta metodológica dos Núcleos de Significação como instrumento para apreensão de sentidos e significados constituídos pelo sujeito frente a realidade, apresenta-se em constante processo de reconstrução, pois o seu procedimento de análise tem a crítica como um princípio metodológico que orienta o pesquisador na construção do conhecimento científico. Fato esse, que será de fundamental importância no processo de apreensão das significações dos coordenadores acerca dos processos formativos no PCE

Para uso desse procedimento analítico é fundamental ancorar-se em pesquisas que priorizam a linguagem como o principal meio para a produção de dados segundo Aguiar (2015), pois estas se constituem em espaços que representam não apenas a possibilidade de apreensão dos sentidos e significados que homens concretos, em condições reais de existência, atribuem a um dado fenômeno, mas também a possibilidade de utilizar a própria linguagem nesta situação como possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento.

Aguiar (2015) compreende que a linguagem é fundamental por carregar/conter os sentidos, tornando-os passíveis de serem desvelados pelo pesquisador no processo construtivo e interpretativo de análise e como mediadora do processo de aprendizagem que se pretende estabelecer.

Nesse processo de aprendizagem a partir dos Núcleos de Significação, vale destacar que o mesmo se divide em alguns movimentos que são essenciais para atingir o fim a que se destina de fato, são eles: reiteradas leituras dos dados produzidos na pesquisa, movimento necessário para a constituição dos pré-indicadores, o processo de articulação de pré-indicadores que dá origem aos indicadores e para conclusão do procedimento, a aglutinação dos indicadores dando origem aos núcleos de significação.

Os núcleos de significação, de acordo com Aguiar e Ozella (2013), expressam o movimento de abstração que, sem dúvida, contém o empírico, mas pela sua negação, permitindo o caminho em direção ao concreto. O que se busca nesse procedimento é desvelar aquilo que não foi dito explicitamente pelo coordenador, ou seja, a apreensão de sua fala interior, seus pensamentos, anseios, os sentidos que atribui aos processos formativos que se inter-relacionam no PCE.

Iniciamos o movimento de análise pelas reiteradas leituras dos dados produzidos na ocasião das narrativas de formação e das entrevistas reflexivas. Essas leituras têm como objetivo inicial, de acordo com Aguiar e Ozella (2013), destacar os conteúdos das falas do coordenador que sejam reiterativas, que demonstrem maior carga emocional ou ambivalências. Esses conteúdos são denominados de pré-indicadores, que segundo Aguiar e Ozella (2013), são trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado, carregam e expressam a totalidade do sujeito e, portanto, constituem uma unidade de pensamento e linguagem.

6.1 Pré-indicadores emergindo: a ponta do iceberg

Iniciando o movimento de análise dos dados produzidos, fizemos inicialmente leituras reiteradas das narrativas de formação e das entrevistas reflexivas realizadas com os coordenadores participantes da pesquisa, sendo que desta forma foi possível identificar os pré-indicadores que emergiram de suas falas e que constituem suas zonas de sentido, que se trata de um dos pontos fundamentais para nossa apreensão. Segundo Aguiar e Ozella (2013) nas diversas leituras do material transcrito, destacamos os conteúdos das falas dos coordenadores que sejam reiterativos e que demonstrem maior carga emocional ou ambivalências.

A partir desses pré-indicadores selecionados, podemos dar início a configuração das significações atribuídas pelos coordenadores ao PCE e suas mediações no processo formativo do professor; nos foi possível também compreender a importância do programa para os processos de formação continuada do próprio coordenador e para a sua atuação profissional, pois este é quem organiza, articula e conduz a formação continuada do professor no contexto da escola e que trata-se da proposição inicial do referido programa; bem como através de suas falas dos também desvelamos a carga de atribuições agregadas por esse sujeito e como as ações formativas são organizadas, os sentimentos que se confundem na realização dessas ações, bem

como se elas contribuem nos processos formativos de ambos os sujeitos envolvidos, ou seja os coordenadores e professores.

Usamos em primeiro lugar no processo de produção dos dados as narrativas de formação que foram desenvolvidas a partir de alguns direcionadores que objetivaram orientar os coordenadores que participaram dos encontros propostos para a sua produção, os mesmos foram deixados à vontade para o desenvolvimento dessa ação, não havendo interferências nem influências que pudessem ser evidenciadas em suas escritas.

O conteúdo principal das narrativas versou sobre a importância das formações do PCE, os saberes agregados nessas ações formativas, contribuição da formação para o desenvolvimento profissional. Na utilização das entrevistas reflexivas como complementares as narrativas de formação, objetivou-se o preenchimento de algumas lacunas deixadas e que respondessem especificamente como viam e compreendiam a proposta do PCE.

Buscamos, portanto, identificar tanto nas narrativas de formação quanto nas entrevistas reflexivas, conteúdos de suas falas que pudessem nos conduzir ao desvelamento de suas significações acerca da proposta formativa do PCE, pois como afirma Aguiar e Ozella (2013), os pré-indicadores referem-se a trechos de fala compostos por palavras que compõem um significado que expressam sempre a materialidade histórica do sujeito, ou seja, aspectos afetivos e cognitivos da realidade da qual participa.

Nesse primeiro momento iremos expor no quadro abaixo, os pré-indicadores que foram selecionados após as reiteradas leituras feitas das narrativas de formação desenvolvidas pelos coordenadores que fazem parte de nossa pesquisa:

QUADROS DE PRÉ-INDICADORES DAS NARRATIVAS DE FORMAÇÃO

Quadro 1 – Coordenador Pedagógico 1 – Hércules

Minha experiência com o programa chão da escola, no ano de 2018, enquanto coordenador pedagógico da escola Acrísio Veras, na cidade de Alto Longá (PI). **Foi muito positiva** em todos os aspectos. Primeiro porque **me fez despertar para minha própria necessidade de realizar “formações continuadas”, para poder contribuir melhor no processo de formação dos professores.**

A partir de então, realizei 3 pós-graduações a nível de especialização que foram: ensino de história, coordenação e administração escolar e direito civil (com foco no direito educacional) além disso, vários cursos no âmbito do uso das tecnologias em sala de aula e na

compreensão dos novos currículos educacionais, tudo isso **pelo sentimento despertado desde então.**

Nesse processo de melhora no entendimento da relevância da formação continuada, **pude inspirar muitos professores a buscar esses conhecimentos também, como forma de otimizar a relação didático-pedagógica e de convivência entre alunos, professores e a comunidade escolar como um todo**, pois a teoria e a prática devem andar juntos nesse —caminhar educacionall, e para isso as formações são imprescindíveis.

Durante esse aprendizado todo, **as próprias atividades formativas do chão da escola, passaram a ter um papel de destaque na busca de melhorias no processo de aprendizagem**, pois na prática, **além dos debates conceituais e didático-filosóficos, podemos vivenciar de perto as próprias experiências dos professores, suas angústias, dificuldades, mas também seus avanços e resultados positivos.**

Fonte: Encontro formativo

Quadro 2 – Coordenador Pedagógico 2- Mizar

Em 2016 foi lançado pela SEDUC-PI (Secretaria de Estado da Educação do Piauí), o projeto Chão da Escola, que tinha como objetivo principal fornecer ao professor a formação continuada e **tendo como formador o coordenador pedagógico de cada unidade de ensino**, pois como o próprio nome sugeria a proposta era que acontecesse no —chão da escolall.

Neste sentido foi para mim **um novo desafio lançado e uma dúvida a cada encontro**, pois tratávamos de temas contemporâneos e que **tinham que atender a necessidade da escola e do ser formado que era o professor.**

Os encontros aconteciam semanalmente, às quartas-feiras, seguindo determinação da secretaria na sala de multimídia da escola, no horário das 9h da manhã e às 14h da tarde para que pudéssemos atender o público docente da nossa unidade de ensino.

A tarefa de formar exigiu um esforço a mais, pois além da rotina escolar, **tínhamos que conseguir tempo para estudar, planejar e executar cada novo encontro.**

Cada planejamento era uma forma de crescimento de conhecimento, de absorção de **um novo mundo e nos trazia uma experiência nova e a oportunidade de agrupar saberes, dividir sonhos, conflitos, angústias que não eram só nossas e com essa tornar o processo ensino-aprendizagem mais eficaz.**

Nesta trajetória de 2016 a 2019, período em que se desenvolveu o projeto dentro da escola , pois a partir de então ele assumiu uma nova roupagem, **conseguimos estabelecer diálogos semanais a partir da nossa vivência diária , das nossas expectativas , desilusões, sucessos, lutas e conseguimos unir forças para resolvermos problemas comuns que nos afligiam.**

Faz-se necessário, **desarmarmos o nosso pensamento, “descer do pedestal” de coordenador e tornar-se um ouvinte do professor.**

Colocar-se no lugar do outro. Entender o seu mundo foram as principais contribuições do projeto.

Não foi um caminho fácil a ser seguido, pois muitas quem precisava de uma formação inicial do tema éramos nós, coordenadores, mesmo assim, abraçamos a causa e demos o nosso melhor.

Continuamos com o formato inicial até meados de 2019, quando assumiu um novo oferecido pela UTECE, depois repassado para o Canal Educação e nos tirou a responsabilidade de formação no chão da escola.

Fonte: Encontro formativo

Nesse segundo momento iremos destacar os pré-indicadores das entrevistas reflexivas individuais realizadas com os coordenadores. Segue a seleção deles nos quadros a seguir:

QUADROS PRÉ-INDICADORES DAS ENTREVISTAS REFLEXIVAS

Quadro 3 – Entrevista Reflexiva – Coordenador Pedagógico 1 – Hércules

1 O primeiro contato com o Programa Chão da Escola

...chão da escola eu tive contato com ele desde 2018 enquanto eu como coordenador local da cidade e aí a partir de então **minha vivência com o chão da escola foi esse ano** a aí a partir de então **a gente pode falar um pouco sobre a o programa e a importância que ele teve em nossa vida como um todo.**

2 Importância do programa para o desenvolvimento do trabalho do CP.

Foi muito importante porque até aquele momento **apesar de me considerar até mesmo outras pessoas me considerarem um professor dinâmico, participativo e até mesmo atualizado, mas quando você parte para a formação tudo é diferente...**

O professor é seu par de serviço e a formação dele é a mesma que a sua, até muitas vezes superior curricularmente então **pra mim foi um despertar de que eu precisava de uma formação pra mim mesmo como profissional, então a partir de 2018 foi que eu fiz três pós-graduações...**daí eu já era formado há mais de 10 anos em História e Direito há mais de 5 e eu não tinha feito nenhuma pós-graduação, então foi um despertar que eu precisava fazer uma na área da educação, eu não tinha nenhuma ainda.

Em 2018...em 2019 eu fiz Direito Civil com foco na parte educacional e em 2021 eu fiz em Ensino de História e 2021 fiz Administração e a parte de coordenação escolar, até pra me ajudar...naquilo que eu já fazia na prática naquilo que eu já fazia na parte pedagógica na minha escola...**de fato esse programa teve o despertar pra que eu precisava não só formar, mas eu mesmo precisava me formar.**

Assim...**eu percebi um certo...não posso nem dizer desânimo ou falta de vontade de participar dos professores não, alguns sim mas outros**, como a minha cidade...como a minha escola tem muitos professores de várias cidades vizinhas era um pouco complicada a logística desse pessoal tá vindo toda semana pra escola, **era na quinta-feira à noite que a gente fazia a formação, então alguns colegas queriam participar mas não tinham condição de estar lá**, por exemplo tinha professor de Altos, Beditinos, Teresina, Novo Santo Antônio, que são regiões próximas e outros também às vezes tinham até a vontade mas já chegavam do turno da tarde já em cima da hora, não tinha tempo hábil, até mesmo condição física enfim de tá ali na escola [...] então eu percebi essa dificuldade, que **talvez hoje pensando com um novo olhar se houvesse a possibilidade de ser remoto, talvez, não com certeza abarcaria muito mais gente**, e aí a efeito de exemplo na época nós tínhamos uns 6, 7, 8 que eram assíduos mesmo, que participavam semana sim ou não, mas sempre estavam ali participando [...] e aí hoje por exemplo, a gente tem lá um programa local da escola e em média participam 20, 25, 30 professores [...] **a escola hoje tem um programa de formação independente, próprio mas que claro a gente teve toda essa contribuição, até pra “montar” um currículo de formação teve um despertar com o chão da escola...**

3 O programa chão da escola hoje.

Assim **desde a pandemia a gente não tem mais muita informação sobre o chão da escola em si [...]** houve essa mudança na forma como as informações de formação chegam até a gente, **que hoje não é mais o coordenador que faz aquela ponte física, a formação já vem**

da própria SEDUC via parte tecnológica de mediação e a gente serve como uma espécie de divulgador digamos assim [...] a gente recebe os links, os folders, a data, enfim, e aí a gente encaminha lá no grupo dos professores e a gente fica sempre lembrando eles de participar. De certa forma **houve uma descaracterização do coordenador, porque apesar de a gente participar de alguma forma não é a gente que está à frente do processo como era antigamente** [...] é...talvez como eu lhe falei, no caso **como a gente por conta própria produziu a nossa formação continuada na escola, uma coisa mesmo da escola aí eu imagino que é...é mais palpável né pra gente que está ali na frente do processo com os professores.**

[...] na formação geral, na escola não seria viável colocar, então eu imagino que é **importante a gente trabalhar nós enquanto formadores também porque a gente sabe da realidade da escola**, da turma, tem atividade que na turma X dá, mas na outra já não dá por uma série de fatores [...] eu acho que sim, **seria importante também a gente tá na ponta da formação sim.**

4 Sobre atribuições do coordenador pedagógico

Uma delas é essa, ser essa ponte [...] **além dessa parte de atuar na formação dos professores**, porque assim quando a gente fala de formação é pra muitos deles, inclusive parece que é só o ato da **gente tá “ensinando a ensinar” e não é...a formação que eu considero importante é esse ato mesmo de conversar, de...de ver as experiências exitosas ou não do professor** dá o exemplo que deu certo ou que não deu certo também, assim **a gente também aprende enquanto formador**, então eu aprendi muito mais inclusive nesse processo, **porque a gente vai melhorando enquanto profissional, pegando as experiências que deram certo e que não deram** [...] e aí pra isso **a gente também tem que estudar pra poder dar uma formação para o professor**, além disso **eu também considero importante na função de coordenador pedagógico seria os de acompanhar**, como é que eu posso dizer, **aquilo que a escola desenvolve, como projeto né**, a minha escola gosta muito de trabalhar com projetos, agora mesmo tem um com a questão junina [...] **eu acho também que é uma função importante, a gente tá ali coordenando minimamente os projetos que a escola desenvolve** pra que não fique uma coisa muito solta, pra que tenha de fato uma parte pedagógica e também de aprendizado, [...] é...e também a questão da, que felizmente ou

infelizmente hoje a gente também tem que atuar que é também na parte de números, digamos assim não é...que por exemplo a escola melhore seu rendimento nas provas externas e também a parte dos alunos que no fundo o aprendizado é importante mas que eles tem foco de serem aprovados no ENEM, eu também acho importante trabalhar de alguma forma algo que possa desenvolver o alunado né, um pouco mais de melhoria a título de chegar, concorrer e ser aprovado numa faculdade, enfim...**então são muitas atribuições né, uma função muito importante que infelizmente às vezes a gente não desenvolve muita coisa porque tem muita coisa burocrática também né**, pra gente preencher ficha, validação de aula, enfim, que amarra muito nosso trabalho prático.

5 O que representa ou representou o chão da escola enquanto coordenador

[...] o chão da escola né, **então o chão da escola, além da parte que eu já citei que me despertou para o meu processo de formação individual, ele também foi importante pra mim perceber algumas coisas que quando professor da escola eu não tinha percebido ainda**, por exemplo que muitos colegas muitos de nossos colegas eles tem e eu não tinha essa noção exata [...] **eles tem muita aversão, por exemplo ao novo, a mudança**, vamos pegar um exemplo prático, agora com a mudança da BNCC, mudou toda forma de currículo né, de abordagem, é de formato de aula enfim, e a realidade **a gente percebe nas formações atuais é que boa parte deles, eles é...veem com maus olhos as mudanças, muitos já têm uma acomodação meio que quase que histórica, então na formação eu também percebi isso que muitos colegas não participavam porque muitos achavam que não precisam porque já sabe dá aula, dá aula há muito tempo não é?** Como é que eu trabalho lá há 30 anos e esse é...quem vem formar começou um dia desses, á assim coisa do tipo, a gente percebe então, e aí isso também dificulta o trabalho da escola porque **é o professor que não se atualiza, que não melhora a sua didática, não melhora a sua abordagem e a escola no fundo se prejudica e o aluno mais ainda**, por exemplo, agora a nossa escola trabalha com um drive só pra dar um exemplo prático, é o drive pra receber plano de curso, avaliações, atividades tal...e **até hoje professores não sabem acessar o drive, então assim é um exemplo dentro de um mundo de possibilidades e a formação é que trabalha isso, inclusive essa atividade do drive teve uma formação na escola para eles utilizarem, mas ainda assim boa parte não se adaptou digamos assim a essa realidade.**

Quadro 4 – Entrevista Reflexiva - Coordenador Pedagógico Mizar

1 O que é formação continuada.

É uma forma de você está aprimorando aquilo que você aprendeu lá atrás na formação inicial e aí **a cada momento que você participa de aperfeiçoamento, de um curso e de uma formação continuada, você está adquirindo novos conhecimentos**, aprimorando essa base né de lá de trás e vai poder também **oportunizar um crescimento profissional porque a medida do momento que você ganha esse conhecimento né, você tem capacidade para alcançar degraus mais altos**, então a formação inicial ela é importante por conta disso também.

2 Importância da formação para o desenvolvimento da atividade pedagógica do CP e do professor, o que considera importante nas formações, elas proporcionam esse desenvolvimento.

Professora, **no início as formações do chão da escola ela foi um desafio, além de um desafio a gente pode até dizer que foi um objeto de recusa de muitos coordenadores né**, porque **ele passaria a ser o formador dos professores e não era antigamente a função do coordenador de estar formando professores de estar capacitando**, já que o Estado oferecia o núcleo de formações né, o centro de formações. Mas a partir do momento que nós começamos e vimos, ouvimos a conversa dos professores nós notamos uma importância muito grande porque **dentro do chão da escola, aqueles momentos que a gente parava, a gente podia ver a realidade de cada um, os anseios, angústias, a gente também podia ver os problemas comuns né que eles tinham nas salas de aula, e aí a gente sempre leva temas importantes, relevantes para as formações e temas que eram atuais e que precisavam de estudos naquela época né** e se falava muito de BNCC assim como hoje, eu acredito que quando começava as formações do chão da escola estava no auge a BNCC né, então era um ponto bastante debatido entre eles. E **a importância é essa mesma do engrandecimento profissional, a questão do aprimoramento, da absorção de conteúdos né, a capacidade de usufruir de novos recursos, de estar se formando num ambiente que não é diferente do seu, é no seu próprio, na escola que você está lotado junto com seus colegas né, então o chão da escola proporcionou isso, a questão desse crescimento e integração dos pares.**

3 Considera importante essa atribuição do CP para a realização da formação continuada do professor.

Agora a gente vê que é importante sim, porque a medida que você vê essa atribuição atribuída para o coordenador ele passa a ser um cientista, um pesquisador e tem que ir atrás né e isso é bom para a gente, porque a gente tem a capacidade de adquirir uma gama muito maior de conhecimentos que antes a gente não tinha.

4 Qual a importância que essas ações formativas do chão da escola têm para a sua própria formação enquanto CP, enquanto formador de professores no ambiente escolar, no contexto da escola.

Ela foi de muito significado porque a gente pode ver a escola de um jeito diferente também né, era ali dentro, mas conversando com os outros professores né, a gente pôde ver né como a escola realmente funcionava e a gente deixou muito a parte burocrática do coordenador para ser um formador em si mesmo né e a gente aprendeu muita coisa no sentido mesmo de engrandecer, de engrandecimento profissional, de crescimento e no sentido de você se tornar um orador melhor por conta dessas formações.

5 Considera que as formações do chão da escola tem uma perspectiva humanizadora ou uma perspectiva mais técnica, teórica, sem levar em consideração a formação humana, tanto do CP, quanto do professor e do aluno.

Não, eu não acredito que ela seja nenhuma nem outra, ela está no meio das duas né, ela tem uma intersecção tanto humanitária quanto pragmática né, pois quando a gente vê o lado do aluno, o lado do professor e quando a gente passa esse conteúdo pra eles né, essa questão das habilidades que eles como professores também tem que ter para ter a gestão da sala de aula mas **sem esquecer que o estudante, é um aluno ele é uma pessoa que também tem sentimentos e que a empatia, a questão da afetividade ela engrandece, ela precisa ser trabalhada, a formação fica no meio termo dos dois né, nem tanto pragmática nem tanto humanitária, ela envolve os dois sentidos, os dois aspectos.**

6 Considera importante, por exemplo, um processo formativo voltado para a formação humana e por que seria importante?

Considero sim professora, **nós vivemos em um mundo doente** né, é... e agora principalmente que **depois de dois anos afastados por conta da pandemia a gente percebe muito isso nos**

nossos alunos e nos nossos professores também né, se a gente disser que nós voltamos normais desses dois anos de afastamento nós estamos mentindo né, cada um voltou com uma cicatriz, com uma ferida, uma doença que só o tempo mesmo poderá curar e aí essa questão do aspecto humanitário ele é necessário sim, e muito mais do que necessário agora. Eu estava...vivência de escola mesmo, essa semana...não, semana passada é...a mãe de uma aluna mandou mensagem pra mim, no meu privado, dizendo que a aluna não iria para a escola naquele dia, não estava se sentindo bem, e no outro dia iria levá-la ao psicólogo porque domingo ela tinha tentado tirar a vida né...e aí quando a aluna voltou na quarta-feira nós fomos conversar e aí a gente vê que é a falta do carinho, é a falta do aconchego, a falta mesmo do ser humano né que ocasiona essas coisa e se a escola se negar também né, a oferecer aí a gente vai ter um mundo mais perdido.

7 Atualmente a gente sabe que essas formações são realizadas pela mediação tecnológica, pelo canal educação, esse novo formato dá condições para você enquanto coordenador pedagógico de fazer uma formação na escola com o professor na escola ou não tendo em vista que esse formato ficou descaracterizado da ideia original.

Ficou descaracterizada, porque pelo próprio nome chão da escola é no chão da escola né, e aí professora é difícil a gente acompanhar os nossos professores, a gente manda o link, a gente cobra mas eles não entram né e **quando a gente está ali dentro do chão da escola mesmo, que a gente tira um tempo, que a gente reúne todo mundo é mais fácil a gente ter essa visibilidade de quem participa e de quem não participa né e eles se interessam mais,** aí a formação do chão da escola pecou também porque faltou esse aconchego, esse olho no olho, esse cara a cara, porque eles estão lá no estúdio o professor está em casa, mas eles não tem essa questão de sentir o outro e é necessário isso, e aí se tornou uma forma mais técnica também...

8 Fora a proposta de formação do chão da escola, você coordenador, faz formação com os professores ou não dá tempo

Professora, não dá tempo porque é tanta demanda e aí **as formações que a gente faz são essas paradas que a gente tem obrigatórias né, que são os planejamentos, semana pedagógica né, é o momento que a gente aproveita e traz temas novos para serem debatidos, mas realmente a formação continuada não,** mas também agora é uma nova proposta do novo

ensino médio né, da gente está oferecendo essas formações continuadas na escola né, nós começamos uma inclusive com a senhora né, é...lá na escola né, e aí a gente está estudando em grupos de estudo e esses grupos de estudo eles estão sendo oferecidos de forma bimestralmente né, por conta dos planejamentos , **não tem como a gente estar se reunindo agora porque nós tivemos aí uma greve que atrapalhou tudo** né, e aí até nosso calendário quem iria entrar de férias agora não vai poder mais né, e aí ficou prejudicado.

9 Depois que vocês assistem essas formações pela mediação tecnológica, você não promove nenhum momento com os professores para discutir aquele tema que foi apresentado ou não há esse momento de você coordenador se reunir com eles.

Não, não **a gente não promove esse momento de sentar com eles não, só aquelas conversas mesmo que a gente tem nas horas do intervalo né, ou nos corredores da escola, ou no pátio, mas sentar mesmo com eles, se reunir justamente só pra isso a gente não tem feito.**

Fonte: Entrevista Reflexiva realizada de forma remota

6.2 Articulação dos pré-indicadores em conteúdos temáticos

Dando continuidade ao processo analítico que nos movimenta na busca das significações dos coordenadores, buscamos articular os pré-indicadores em indicadores, no entanto se faz necessário inicialmente atribuir o conteúdo temático que se encontra implícito em suas falas, eis o porquê de buscar o não dito, pois trata-se do conteúdo que não aparece explicitamente nas falas e de acordo Vigotsky (2001a, p. 409), —o pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realizal. Se realiza na palavra que se constitui de significações. Sendo nossa tarefa o seu desvelamento.

Nomear os conteúdos temáticos nos coloca diante não apenas da realidade que envolve as ações formativas do PCE e a atuação profissional do coordenador enquanto o agente que organiza, articula e conduz a formação no chão da própria escola, mas sobretudo diante do próprio fenômeno que se revela em suas significações produzidas acerca do programa no seu processo de formação continuada.

No processo de articulação dos pré-indicadores, segundo Aguiar, Soares e Machado (2015) a linguagem é fundamental por carregar/conter os sentidos, tornando-os passíveis de serem desvelados pelo pesquisador no processo construtivo e interpretativo de análise e como mediadora do processo de aprendizagem que se pretende estabelecer.

Então nesse processo em que através dos pré-indicadores nomeamos os conteúdos temáticos, tomamos como embasamento os critérios de —similaridade‖ (trechos de fala que podem revelar a mesma ideia), —complementaridade‖ (trechos de fala que mesmo ditos em momentos e situações diferentes se complementam) e/ou contraposição (trechos de fala que revelam contradição entre falas já expressas e que podem denotar dúvidas, incertezas, angústias, etc.) (AGUIAR e OZELLA, 2006; 2013).

Todo esse procedimento em movimento resultará na sistematização de indicadores acerca da realidade estudada

Quadro 5 – Dos Pré-indicadores aos conteúdos temáticos das narrativas de formação e entrevistas reflexivas

PRÉ-INDICADORES	CONTEÚDOS TEMÁTICOS
<p>1 Minha experiência com o programa chão da escola, no ano de 2018, enquanto coordenador pedagógico da escola Acrísio Veras, na cidade de Alto Longá (PI). Foi muito positiva em todos os aspectos. Primeiro porque me fez despertar para minha própria necessidade de realizar “formações continuadas”, para poder contribuir melhor no processo de formação dos professores. (Narrativa de formação CP Hércules)</p> <p>1 Além disso, vários cursos no âmbito do uso das tecnologias em sala de aula e na compreensão dos novos currículos educacionais, tudo isso pele sentimento despertado desde então. (Narrativa de formação CP Hércules)</p> <p>1 O professor é seu par de serviço e a formação dele é a mesma que a sua, até muitas vezes superior curricularmente então pra mim foi um despertar de que eu precisava de uma formação pra mim mesmo como profissional, então a partir de 2018 foi que eu fiz três pós-graduações...(Entrevista Reflexiva CP Hércules)</p>	<p>Necessidade de contribuir na formação de professores</p> <p>Necessidade de realizar formação para compreender os novos currículos</p> <p>Reconhece que precisa de formação</p>
<p>2 [...] a escola hoje tem um programa de formação independente, próprio mas que claro a gente teve toda essa contribuição, até pra —montar‖ um currículo de formação teve</p>	<p>Contribuição do programa chão da escola para formação continuada</p>

<p>um despertar com o chão da escola... (Entrevista Reflexiva CP Hércules)</p> <p>2 [...] à medida que você vê essa atribuição atribuída para o coordenador ele passa a ser um cientista, um pesquisador e tem que ir atrás né e isso é bom para a gente, porque a gente tem a capacidade de adquirir uma gama muito maior de conhecimentos que antes a gente não tinha. (Entrevista Reflexiva CP Mizar)</p> <p>2 Professora, no início as formações do chão da escola ela foi um desafio, além de um desafio a gente pode até dizer que foi um objeto de recusa de muitos coordenadores né, porque ele passaria a ser o formador dos professores e não era antigamente a função do coordenador de estar formando professores de estar capacitando, já que o Estado oferecia o núcleo de formações né, o centro de formações. (Entrevista Reflexiva CP Mizar)</p> <p>2 [...] além dos debates conceituais e didático-filosóficos, podemos vivenciar de perto as próprias experiências dos professores, suas angústias, dificuldades, mas também seus avanços e resultados positivos. (Narrativa de formação CP Hércules)</p> <p>2 Nesta trajetória de 2016 a 2019, período em que se desenvolveu o projeto dentro da escola , pois a partir de então ele assumiu uma nova roupagem, conseguimos estabelecer diálogos semanais a partir da nossa vivência diária , das nossas expectativas , desilusões, sucessos, lutas e conseguimos unir forças para resolvermos problemas comuns que nos afligiam. (Narrativa de formação CP Mizar)</p> <p>2 [...] quando a gente está ali dentro do chão da escola mesmo, que a gente tira um tempo, que a gente reúne todo mundo é mais fácil a gente ter essa visibilidade de quem participa e de quem não participa né e eles se interessam mais, aí a formação do chão da escola pecou também porque faltou esse</p>	<p>Reconhece a importância do programa chão da escola para sua própria formação</p> <p>Desafios enfrentados para instituir as formações do Programa Chão da Escola</p> <p>Sentimentos e afetos vivenciados pelo coordenador no Programa Chão da Escola</p> <p>Sentimentos e afetos vivenciados pelo coordenador no Programa Chão da Escola</p> <p>Sentimentos e afetos constituídos através da</p>
--	--

<p>aconchego, esse olho no olho, esse cara a cara, porque eles estão lá no estúdio o professor está em casa, mas eles não tem essa questão de sentir o outro e é necessário isso, e aí se tornou uma forma mais técnica também...(Entrevista Reflexiva CP Mizar)</p> <p>2 Assim desde a pandemia a gente não tem mais muita informação sobre o chão da escola em si [...] houve essa mudança na forma como as informações de formação chegam até a gente, que hoje não é mais o coordenador que faz aquela ponte física, a formação já vem da própria SEDUC via parte tecnológica de mediação e a gente serve como uma espécie de divulgador digamos assim [...] a gente recebe os links, os folders, a data, enfim, e aí a gente encaminha lá no grupo dos professores e a gente fica sempre lembrando eles de participar. (Entrevista Reflexiva CP Hércules)</p>	<p>vivência no Programa Chão da Escola</p> <p>Mudanças no formato dos processos formativos do Programa Chão da Escola</p>
<p>3 [...] nós notamos uma importância muito grande porque dentro do chão da escola, aqueles momentos que a gente parava, a gente podia ver a realidade de cada um, os anseios, angústias, a gente também podia ver os problemas comuns né que eles tinham nas salas de aula, e aí a gente sempre leva temas importantes, relevantes para as formações e temas que eram atuais e que precisavam de estudos naquela época... (Entrevista Reflexiva CP Mizar)</p> <p>3 [...] minha vivência com o chão da escola foi esse ano aí a partir de então a gente pode falar um pouco sobre o programa e a importância que ele teve em nossa vida como um todo. (Entrevista Reflexiva CP Hércules)</p>	<p>As relações que a vivência no Programa Chão da Escola possibilita</p> <p>Importância da vivência constituída no Programa Chão da Escola</p>
<p>4 [...] na formação geral, na escola não seria viável colocar, então eu imagino que é importante a gente trabalhar nós enquanto formadores também porque a gente sabe da realidade da escola, da turma, tem atividade que na turma X dá, mas na outra já não dá por uma série de fatores [...] eu acho que sim, seria</p>	<p>A escola como lócus da formação continuada</p>

<p>importante também a gente tá na ponta da formação sim. (Entrevista Reflexiva CP Hércules)</p> <p>4 [...] talvez como eu lhe falei, no caso como a gente por conta própria produziu a nossa formação continuada na escola, uma coisa mesmo da escola aí eu imagino que é...é mais palpável né pra gente que está ali na frente do processo com os professores. (Entrevista Reflexiva CP Hércules)</p> <p>4 [...] a importância é essa mesmo do engrandecimento profissional, a questão do aprimoramento, da absorção de conteúdos né, a capacidade de usufruir de novos recursos, de estar se formando num ambiente que não é diferente do seu, é no seu próprio, na escola que você está lotado junto com seus colegas né, então o chão da escola proporcionou isso, a questão desse crescimento e integração dos pares. (Entrevista Reflexiva CP Mizar)</p>	<p>A escola como locus da formação continuada</p> <p>A escola como locus da formação continuada</p>
<p>5 A tarefa de formar exigiu um esforço a mais, pois além da rotina escolar, tínhamos que conseguir tempo para estudar, planejar e executar cada novo encontro. (Narrativa de formação CP Mizar)</p> <p>5 [...] enfim...então são muitas atribuições né, uma função muito importante que infelizmente às vezes a gente não desenvolve muita coisa porque tem muita coisa burocrática também né, pra gente preencher ficha, validação de aula, enfim, que amarra muito nosso trabalho prático. (Entrevista Reflexiva CP Hércules)</p> <p>5 Assim...eu percebi um certo...não posso nem dizer desânimo ou falta de vontade de participar dos professores não, alguns sim mas outros, como a minha cidade...como a minha escola tem muitos professores de várias cidades vizinhas era um pouco complicada a logística desse pessoal tá vindo toda semana pra escola, era na quinta-feira a noite que a gente fazia a formação, então alguns colegas queriam participar mas não tinham</p>	<p>Condições objetivas para realizar a formação continuada</p> <p>Condições objetivas para realizar a formação continuada</p> <p>Relação entre objetividade e subjetividade</p>

<p>condição de estar lá, por exemplo tinha professor de Altos, Beneditinos...(Entrevista Reflexiva CP Hércules)</p> <p>5 [...] o chão da escola né, então o chão da escola, além da parte que eu já citei que me despertou para o meu processo de formação individual, ele também foi importante pra mim perceber algumas coisas que quando professor da escola eu não tinha percebido ainda, por exemplo que muitos colegas muitos de nossos colegas eles tem e eu não tinha essa noção exata [...] eles tem muita aversão, por exemplo ao novo, a mudança...(Entrevista Reflexiva CP Hércules)</p>	<p>Relação entre objetividade e subjetividade</p>
<p>6 [...] eu também considero importante na função de coordenador pedagógico seria os de acompanhar, como é que eu posso dizer, aquilo que a escola desenvolve, como projeto né, a minha escola gosta muito de trabalhar com projetos, agora mesmo tem um com a questão junina [...] eu acho também que é uma função importante, a gente tá ali coordenando minimamente os projetos que a escola desenvolve pra que não fique uma coisa muito solta, pra que tenha de fato uma parte pedagógica e também de aprendizado...(Entrevista Reflexiva CP Hércules)</p> <p>6 Continuamos com o formato inicial até meados de 2019, quando assumiu um novo oferecido pela UTECE, depois repassado para o Canal Educação e nos tirou a responsabilidade de formação no chão da escola. (Narrativa de formação CP Mizar)</p> <p>6 Faz-se necessário, desarmarmos o nosso pensamento, “descer do pedestal” de coordenador e tornar-se um ouvinte do professor. (Narrativa de formação CP Mizar)</p> <p>6 Faz-se necessário, desarmarmos o nosso pensamento, “descer do pedestal” de coordenador e tornar-se um ouvinte do professor. (Narrativa de formação CP Mizar)</p>	<p>Como o coordenador pedagógico significa sua função na escola</p> <p>Como o coordenador pedagógico significa sua função na escola</p> <p>Como o coordenador pedagógico significa sua função na escola</p> <p>Como o coordenador pedagógico significa sua função na escola</p>
<p>7 Durante esse aprendizado todo, as próprias atividades formativas do chão da escola,</p>	<p>A relação entre o Programa Chão da Escola e</p>

<p>passaram a ter um papel de destaque na busca de melhorias no processo de aprendizagem...(Narrativa de formação, CP Hércules)</p> <p>7 [...] além dessa parte de atuar na formação dos professores, porque assim quando a gente fala de formação é pra muitos deles, inclusive parece que é só o ato da gente tá “ensinando a ensinar” e não é...a formação que eu considero importante é esse ato mesmo de conversar, de...de ver as experiências exitosas ou não do professor dá o exemplo que deu certo ou que não deu certo também, assim a gente também aprende enquanto formador, então eu aprendi muito mais inclusive nesse processo...(Entrevista Reflexiva CP Hércules)</p>	<p>a atuação do coordenador pedagógico</p> <p>A relação entre o Programa Chão da Escola e a atuação do coordenador pedagógico</p>
<p>8 É uma forma de você está aprimorando aquilo que você aprendeu lá atrás na formação inicial e aí a cada momento que você participa de aperfeiçoamento, de um curso e de uma formação continuada, você está adquirindo novos conhecimentos, aprimorando essa base né de lá de trás e vai poder também oportunizar um crescimento profissional porque a medida do momento que você ganha esse conhecimento né, você tem capacidade para alcançar degraus mais altos, então a formação inicial ela é importante por conta disso também. (Entrevista Reflexiva CP Mizar)</p> <p>8 [...] assim a gente também aprende enquanto formador, então eu aprendi muito mais inclusive nesse processo, porque a gente vai melhorando enquanto profissional, pegando as experiências que deram certo e que não deram [...] e aí pra isso a gente também tem que estudar pra poder dar uma formação para o professor...(Entrevista Reflexiva CP Hércules)</p>	<p>A importância da formação continuada para o desenvolvimento profissional do coordenador pedagógico</p> <p>Contribuições do Programa Chão da Escola para o desenvolvimento profissional do coordenador pedagógico</p>
<p>9 Assim desde a pandemia a gente não tem mais muita informação sobre o chão da escola em si [...] houve essa mudança na forma como as informações de formação chegam até</p>	

<p>a gente, que hoje não é mais o coordenador que faz aquela ponte física, a formação já vem da própria SEDUC via parte tecnológica de mediação e a gente serve como uma espécie de divulgador digamos assim [...] a gente recebe os links, os folders, a data, enfim, e aí a gente encaminha lá no grupo dos professores e a gente fica sempre lembrando eles de participar. (Entrevista Reflexiva CP Hércules)</p>	<p>Significações sobre o novo formato das formações do Programa Chão da Escola</p>
<p>9 [...] talvez hoje pensando com um novo olhar se houvesse a possibilidade de ser remoto, talvez, não com certeza abarcaria muito mais gente, e aí a efeito de exemplo na época nós tínhamos uns 6, 7, 8 que eram assíduos mesmo, que participavam semana sim ou não, mas sempre estavam ali participando...(Entrevista Reflexiva CP Hércules)</p>	<p>Significações sobre o novo formato das formações do Programa da Chão da Escola</p>
<p>9 Ficou descaracterizada, porque pelo próprio nome chão da escola é no chão da escola né, e aí professora é difícil a gente acompanhar os nossos professores, a gente manda o link, a gente cobra mas eles não entram né...(Entrevista Reflexiva CP Mizar)</p>	<p>Significações sobre o novo formato das formações do Programa Chão da Escola</p>

Fonte: produção da autora

6.3 Dos conteúdos temáticos aos indicadores

A partir da ampliação dos movimentos constitutivos da pesquisa e da compreensão da proposta dos Núcleos de Significação, nos aproximamos da fase em que o propósito é um nível de abstração que nos conduz ao encontro dos sentidos que são constituídos pelos diferentes sujeitos envolvidos. Nesse momento específico de acordo com Aguiar e Ozella (2013), o processo de análise irá consistir não apenas em destacar os elementos de uma totalidade, ou seja, pensar os significados das palavras, mas sobretudo nelas penetrar abstraindo a complexidade das relações contraditórias e históricas que o constituem.

Esse momento de articulação dos pré-indicadores em indicadores tem como finalidade principal a negação do discurso tal como está dito, pois a pretensão é o processo de apreensão em Aguiar e Ozella (2013) do modo pelo qual os pré-indicadores se articulam constituindo as formas de significação da realidade, que se trata do que de fato buscamos.

Segue, portanto abaixo o quadro que sistematiza os conteúdos temáticos em indicadores das narrativas de formação:

Quadro 6 – Dos conteúdos temáticos aos indicadores

CONTEÚDOS TEMÁTICOS	INDICADORES
<p>Necessidades formativas do coordenador pedagógico</p> <p>Reconhece a importância do Programa Chão da Escola para sua própria formação</p> <p>Condições objetivas para realizar a formação continuada</p> <p>Relação entre objetividade e subjetividade</p>	<p>Necessidades formativas e condições objetivas mediando a formação continuada pelo Programa Chão da Escola</p>
<p>As relações que a vivência no Programa Chão da Escola possibilita</p> <p>Importância da vivência constituída no Programa Chão da Escola</p> <p>Sentimentos e afetos constituídos através da vivência no Programa Chão da Escola</p>	<p>Sentimentos e afetos e vivências constituídos pela mediação do Programa Chão da Escola</p>
<p>A importância da formação continuada para o desenvolvimento profissional do coordenador pedagógico</p> <p>Contribuições do Programa Chão da Escola para o desenvolvimento profissional do coordenador pedagógico</p> <p>A escola como lócus da formação continuada</p>	<p>A formação continuada e suas contribuições para o desenvolvimento profissional do coordenador na escola</p>
<p>Como o coordenador pedagógico significa sua função na escola</p> <p>A relação entre o Programa Chão da Escola e a atuação do coordenador pedagógico</p> <p>Significações sobre o novo formato das formações do Programa da Chão da Escola</p>	<p>As significações do coordenador pedagógico sobre sua função na escola e a formação continuada no Programa Chão da Escola</p>

Desafios enfrentados para instituir as formações do Programa Chão da Escola	
Contribuição do programa chão da escola para formação continuada	

Fonte: Produção da autora

6.4 Aglutinação dos indicadores em núcleos de significação

Neste último movimento de análise dos dados produzidos nas narrativas de formação e entrevistas reflexivas, entramos no processo de finalização da montagem do que chamamos de quebra-cabeça, ou seja, aglutinamos os indicadores em Núcleos de Significação. Para chegarmos nesse momento passamos por outras etapas específicas a saber: primeiro identificamos os pré-indicadores nas falas dos coordenadores, no segundo movimento estabelecemos os conteúdos temáticos implícitos nessas mesmas falas, no terceiro movimento nos foi possível estabelecer os indicadores de cada conteúdo para que nesse movimento final estejamos tendo a possibilidade de aglutinar esses mesmos indicadores em Núcleos de Significação, no qual se trata da proposta metodológica de Aguiar e Ozella (2013) e cujo procedimento metodológico foi adotado para constituir a pesquisa realizada.

Apresentamos abaixo como os blocos dos Núcleos de Significação se constituíram:

Quadro 7 – Aglutinando os indicadores em Núcleos de Significação

INDICADORES	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO
<p>Necessidades formativas e condições objetivas mediando a formação continuada pelo Programa Chão da Escola</p> <p>A formação continuada e suas contribuições para o desenvolvimento profissional do coordenador na escola</p>	<p><i>Significações sobre formação continuada e o desenvolvimento profissional do coordenador pedagógico: condições criadas pelo Programa Chão da Escola</i></p>
<p>Sentimentos, afetos e vivências constituídos pela mediação do Programa Chão da Escola</p> <p>As significações do coordenador pedagógico sobre sua função na escola e a formação</p>	<p><i>Significações sobre sentimentos e afetos que medeiam a relação do coordenador e dos professores com o Programa Chão da Escola</i></p>

continuada no Programa Chão da Escola	
---------------------------------------	--

A partir da aglutinação dos indicadores em Núcleos de Significação, foi dado o ponto de partida para sua análise, valendo ressaltar que cada um foi sendo constituído a partir das —falas‖ dos coordenadores participantes da pesquisa para a produção de dados, tanto nas narrativas de formação quanto nas entrevistas reflexivas.

Destaca-se aqui, que os núcleos foram emergindo a partir das aproximações das falas desses coordenadores pelo caráter de similaridade, complementaridade, bem como por seus aspectos contraditórios. Esse movimento em seu caráter amplo e complexo nos conduz na composição de suas significações.

7 REVELANDO O NÃO DITO: as significações dos Coordenadores Pedagógicos sobre as mediações do Programa Chão da Escola

Bendita seja a claridade das palavras também quando ficamos no escuro da incompreensão, tateando as paredes deste cômodo pouco ventilado à procura de um interruptor qualquer que acenda o nosso entendimento.

Bendita seja a claridade das palavras também quando se aproximam, em vez de afastar.

Quando nos possibilitam o conforto da verdade, mesmo que ela desconforte.

Ana Jácomo

Como diz na letra da poesia destacada na chamada do capítulo a ser discutido, —bendita seja a claridade das palavras também quando aproximam, em vez de afastar, quando nos possibilitam o conforto da verdade, mesmo que ela desconforte", inferimos a partir do trecho destacado que as palavras constituídas e que expressam o pensamento dos coordenadores sujeitos da pesquisa, mesmo que causem desconfortos pelos significados e sentidos que expressam de forma velada num primeiro momento, de fato podem nos conduzir a uma verdade que poderá ser desconfortante para alguns, no entanto, para outros serão reveladoras, pois nos será permitido através delas (palavras) e suas compreensões chegarmos a essência do fenômeno que compõe as significações do coordenador acerca da formação continuada à luz do PCE e seus impactos em sua atuação profissional.

Portanto, será aqui onde iremos apresentar o processo de análise dos dados produzidos com as narrativas de formação e entrevistas reflexivas realizadas pelos participantes da pesquisa, e que as transcrevemos, a fim de melhor analisar seus relatos, sendo que estes, incidiram na formação dos pré-indicadores, conteúdos temáticos, indicadores até compormos os núcleos de significação que se formaram.

Faz-se necessário ressaltar e refletir que chegar neste nível da pesquisa não foi fácil, traçamos um longo caminho permeado de encontros e desencontros, perdas e ganhos, no entanto, tínhamos consolidado as inquietações que surgiram quando de nossa experiência como formadora regional do PCE e que nos trouxeram até aqui. Nosso objetivo a partir do que vivenciamos é a busca pela essência do fenômeno que motivou nossa curiosidade e que se revela nas significações produzidas pelos coordenadores sobre a formação continuada no PCE e seus impactos em sua própria atuação profissional e que culminou na pesquisa desenvolvida.

Desta feita, o contato com os coordenadores participantes da pesquisa teve como objetivo principal levantar informações e compreensões acerca do tema da pesquisa: As significações do coordenador pedagógico sobre a formação continuada no PCE e seus impactos na sua atuação profissional, essas informações foram produzidas em narrativas de formação e em entrevistas reflexivas que foram gravadas, transcritas e, em seguida, explicadas por meio das categorias já apresentadas e discutidas em seção anterior, que são: necessidade, motivo, vivência, significado e sentido da base teórica da PHC e do MHD. Posteriormente esses relatos produzidos foram analisados com base na proposta de análise Núcleos de Significação, de Aguiar e de Ozella (2006, 2013, 2021).

O movimento analítico dos Núcleos de Significação não pode se dar de modo linear, mas sim segundo Aguiar, Aranha e Soares (2021) como um processo que dialeticamente se

organiza e reorganiza, buscando sempre a apreensão do real para além da aparência. Com isso, o que se pretende na análise da dimensão subjetiva da realidade não é somente apreender as significações dos sujeitos, mas também, com base nelas e nas mediações que as constituem, focar, iluminar e explicar o fenômeno. (Aguiar, Aranha e Soares, 2021).

O complexo desenvolvimento ontogenético coloca o homem diretamente em contato com a cultura, através da linguagem, pois esta permite que o sujeito conheça sua realidade de uma forma mais complexa para além da mera contemplação dos fenômenos. Segundo Vargas (2014), é através da ação mediadora dos signos, e da linguagem em especial, que as formas tipicamente humanas são internalizadas, possibilitando a constituição do pensamento, do conhecimento e, em última instância, da pessoa como sujeito de consciência.

O processo analítico interpretativo adotado, nos oportunizou irmos para além da aparência e transpormos o fenômeno, no qual se destacou as mediações constituídas na historicidade e cultura dos coordenadores participantes da pesquisa, bem como no fato de atribuírem importância ao processo de formação continuada vivenciado nas ações formativas do PCE e que contribuíram para o desenvolvimento de sua atuação profissional junto aos professores em suas significações desveladas.

Para dar conta desse processo, é preciso inicialmente entender que as significações são produtos que emergem da vida social e segundo Costa (2019) —o homem como um ser histórico-cultural, se constitui por meio de suas histórias de vida, suas experiências profissionais e, principalmente, no cotidiano, que se dá na relação indivíduo-sociedade. Essa relação é dialética e constituída pelo singular/universal, mediada pelo particular. ‖

Dessa forma, os coordenadores pedagógicos participantes de nossa pesquisa, Hércules e Mizar, singularizam-se, primeiro por serem coordenadores efetivos de escolas públicas da Rede Estadual do Piauí e por realizarem as ações formativas do PCE desde seu início. E que por meio de suas vivências, experiências e histórias de vida pessoal e profissional, que efetivamente são mediadas por condições objetivas do seu campo de trabalho, dos afetos constituídos e da realidade que envolve o contexto escolar, são o resultado das multideterminações que os compõem em suas particularidades, mediadas na relação singular/universal.

Portanto, a discussão em torno da base teórica da PHC e do MHD e das categorias reveladas estão sistematizadas em torno de dois núcleos de significação que se revelaram por meio das apropriações produzidas por Hércules e Mizar. Cada um desses núcleos sintetiza suas significações.

O primeiro núcleo formado se intitula —*Significações sobre formação continuada e o desenvolvimento profissional do coordenador pedagógico: condições criadas pelo Programa Chão da Escola*”, aqui agrupamos os indicadores que revelam as significações sobre a formação continuada pelo PCE e que inicialmente era voltada para o coordenador pedagógico. É importante destacar que esses processos formativos podem criar as reais possibilidades para o desenvolvimento de sua atuação profissional junto aos professores na escola e que se dá de forma mediada pelas contribuições que o PCE proporciona para sua atuação, não deixando de apontar nesse núcleo a importância das necessidades formativas reveladas pelos coordenadores e o quanto as condições objetivas e subjetivas podem influenciar no desenvolvimento desses processos.

No segundo núcleo foram revelados aspectos da subjetividade dos coordenadores e se intitula “*Significações sobre sentimentos e afetos que medeiam a relação do coordenador e dos professores com o Programa Chão da Escola*”, para esta composição os indicadores sistematizados fizeram emergir as subjetividades acerca dos sentimentos e afetos que se constituem na relação que estabelecem, bem como a função do coordenador na escola e a formação continuada no PCE. Válido destacar que as subjetividades são um grande farol que nos apontam para o turbilhão de emoções, afetos e sentimentos em seu caráter volitivo que se assentam nos diferentes sujeitos que fazem parte deste processo formativo.

Partimos agora, para uma análise pormenorizada de cada um desses núcleos, que se dividem em duas seções que seguem.

7.1 “Significações sobre formação continuada e o desenvolvimento profissional do coordenador pedagógico: condições criadas pelo Programa Chão da Escola”

A discussão engendrada neste núcleo de significação foi organizada a partir dos seguintes indicadores: *necessidades formativas e condições objetivas mediando a formação continuada pelo Programa Chão da Escola e a formação continuada e suas contribuições para o desenvolvimento profissional do coordenador na escola.*

Esse núcleo de significação, através de seus indicadores, traz à tona inicialmente, as necessidades e os motivos que permeiam a efetiva participação do coordenador nos processos de formação continuada pelo PCE, levando em consideração que suas necessidades formativas encontram sua gênese nas lacunas deixadas com a formação inicial, que não dão conta de atender às demandas com as quais podem se deparar no contexto escolar e com a função que lhes foi atribuída.

Decorre daí a importância dos processos de formação continuada, frise-se que aqui nos referimos em especial à formação continuada do coordenador pedagógico, pois antes de mais nada precisamos compreender que este, também trata-se de um professor a quem foi delegada a responsabilidade de responder segundo Leite, Miranda e Veras (2017) à operacionalização do acompanhamento de seus companheiros de profissão, dos índices da escola e do desenvolvimento dos processos escolares como um todo. E de acordo com Oliveira e Guimarães (2013) a formação continuada do coordenador faz-se necessária pela própria natureza do saber humano como prática que se transforma constantemente, principalmente quanto aos efeitos em sua aprendizagem propriamente dita.

Portanto, buscar desvelar as significações produzidas pelos coordenadores pedagógicos sobre formação continuada no Programa Chão da Escola e seus impactos em sua atuação profissional é de extrema relevância para compreendermos as contribuições do mesmo no desenvolvimento de sua atuação profissional na escola e no seu processo de formação humana.

A fim de explicar o primeiro indicador – *Necessidades formativas e condições objetivas mediando a formação continuada pelo Programa Chão da Escola*, partimos inicialmente de Leontiev (1961) quando afirma ser indispensável que haja um objetivo que, respondendo à necessidade, seja o estímulo para atuar e lhe dê à ação uma direção concreta determinada, um fim. E o fim que aqui buscamos explicitar se aporta nos caminhos que conduzem o coordenador pedagógico a buscar nos processos de formação continuada a condição para o desenvolvimento de sua atuação profissional, que segundo nosso aporte teórico pode criar as possibilidades para

o desenvolvimento de sua consciência, bem como para a sua formação humana, por tratar-se de uma condição imprescindível para que possa compreender o contexto social que norteia a escola.

Partindo do exposto, é preciso refletir: o que é consciência? Segundo Vygotsky (1924/2004), a consciência é sempre consciência socialmente mediada de alguma coisa, afirma ainda que há uma íntima conexão entre consciência, pensamento e linguagem, sendo a consciência vista como um fenômeno histórico e social, que leva em consideração como as relações se estabelecem e sobretudo como o homem vai se apropriando de sua história e de sua cultura, que se trata da condição essencial para o seu desenvolvimento.

Para que o desenvolvimento da consciência a partir das mediações do PCE tenha condições de ser concretizado na atuação profissional do coordenador na escola, é imprescindível que a formação continuada parta de suas necessidades formativas, pois é aí que se clarifica que esses processos formativos devem adotar como ponto de partida às demandas pedagógicas que vão eclodindo do próprio chão da escola, pois somente assim a formação de fato fará sentido para os diferentes sujeitos que ali se relacionam. Em face do que foi dito, é importante explicar que as significações dos coordenadores pesquisados se produzem na vida social que vão se firmando a partir das relações sociais que mantêm nos diferentes grupos do qual fazem parte, sendo o grupo de trabalho um deles.

Essa compreensão se fundamenta na concepção de que o humano é um ser histórico-cultural, que se constitui a partir da vivência e história de vida pessoal e profissional que se estabelecem na relação dialética com a realidade social. É nessa dialética com o social que os indivíduos se formam e se transformam.

Pressupomos então, que as demandas formativas dos coordenadores pesquisados emergem de todas essas relações que se estabelecem e de todo um processo que potencialmente revela não somente suas necessidades formativas, mas sobretudo os motivos que os levam a se engajar, aqui em nossa pesquisa na proposta formativa do PCE.

Vejamos como essa relação entre necessidades e motivos aparece na narrativa de formação e na entrevista reflexiva do coordenador Hércules:

Minha experiência com o programa chão da escola, no ano de 2018, enquanto coordenador pedagógico da escola Acrísio Veras, na cidade de Alto Longá (PI) [...] **Foi muito positiva** em todos os aspectos. Primeiro porque **me fez despertar para minha própria necessidade de realizar “formações continuadas”, para poder contribuir melhor no processo de formação dos professores.** (Narrativa de formação CP Hércules)

Além disso, vários cursos no âmbito do uso das tecnologias em sala de aula e na compreensão dos novos currículos educacionais, tudo isso **pelo sentimento despertado desde então.** (Narrativa de formação CP Hércules)

O professor é seu par de serviço e a formação dele é a mesma que a sua, até muitas vezes superior curricularmente então **pra mim foi um despertar de que eu precisava de uma formação pra mim mesmo como profissional, então a partir de 2018 foi que eu fiz três pós-graduações...** (Entrevista Reflexiva CP Hércules)

Nos relatos de Hércules é possível compreender que as necessidades formativas se constituem no seu campo emocional volitivo, e que estas vão surgindo a partir das relações que se estabelecem no próprio contexto escolar e a partir das condições objetivas e subjetivas às quais coordenadores e professores são sujeitados no processo de realização e desenvolvimento de sua atuação na escola.

Os relatos de Hércules denotam que a participação no PCE despertou sua consciência para a necessidade de realizar seu próprio processo formativo, pois se sentiu afetado e provocado a buscar qualificação para melhor contribuir no processo formativo do professor, pois somente assim a formação de fato fará sentido, possibilitando com isso, não apenas o desenvolvimento da consciência de coordenadores, mas sobretudo dos professores. A significação expressa nos relatos leva-nos a inferir que o coordenador se sente responsável pela formação dos professores no interior da escola, evidenciando a consciência do seu papel junto aos mesmos.

É possível também destacar em seus relatos o quanto as necessidades formativas impulsionam os coordenadores pesquisados a busca por processos formativos e a aceitação pela proposta do PCE, que em primeira instância forma o coordenador que posteriormente forma o professor, estabelecendo a partir dessa diretriz, que a sua formação continuada é uma condição essencial para que fique à frente dos processos de formação do professor no chão da escola.

Marx (2013), afirma que as necessidades são históricas e que se produzem socialmente, e aqui a necessidade dos coordenadores, vão se constituindo a partir do contexto educacional e das múltiplas situações e relações que se estabelecem entre eles e as diferentes situações que vão se objetivando nessa realidade. Isso confirma o que assevera Vygotsky (1996c), sobre o motivo da ação humana ser constituída a partir da sua atividade social no interior de relações sociais, historicamente determinadas.

Além das necessidades formativas dos coordenadores, é importante ressaltar a forma como o coordenador significa a importância do PCE para o desenvolvimento de sua atuação profissional, vejamos nos relatos a seguir como Hércules compreende a relevância e as contribuições do PCE no seu processo formativo

Durante esse aprendizado todo, **as próprias atividades formativas do chão da escola, passaram a ter um papel de destaque na busca de melhorias no processo de aprendizagem...** (Narrativa de formação, CP Hércules)

[...] **além dessa parte de atuar na formação dos professores**, porque assim quando a gente fala de formação é pra muitos deles, inclusive parece que é só o ato da **gente tá “ensinando a ensinar” e não é...a formação que eu considero importante é esse ato mesmo de conversar, de...de ver as experiências exitosas ou não do professor dá o exemplo que deu certo ou que não deu certo também, assim a gente também aprende enquanto formador**, então eu aprendi muito mais inclusive nesse processo...(Entrevista Reflexiva CP Hércules)

O coordenador dá a entender que considera a sua necessidade de formação continuada articulada ao que acontece no cotidiano da escola, como o principal caminho para o desenvolvimento daquilo que faz nesse contexto. Ou seja, pode-se compreender que o motivo que impulsiona os coordenadores a participarem dos processos formativos realizados a partir da proposta do PCE centra-se na possibilidade de verem suas necessidades formativas sendo supridas, visando com isso, quebrar a barreira e a resistência pela busca de qualificação a fim de desenvolverem um trabalho —melhor! junto aos professores. Eis o grande desafio, tendo em vista especialmente as condições objetivas que cercam a escola e sua atuação profissional, que precisa se configurar numa ação transformadora.

Também considera importante fundamentar os processos formativos no diálogo, nas experiências bem sucedidas ou não, pois estas são oportunidades de aprendizagem tanto para o coordenador quando para o próprio professor.

Um outro fato que carece de ser destacado para além das necessidades formativas do coordenador, são as condições objetivas que envolvem a escola e sua atuação profissional, pois essas condições podem se configurar em obstáculos ao seu agir pedagógico. Vejamos como esse aspecto é revelado nos relatos dos coordenadores Mizar e Hércules, pois é esperado que no processo de formação continuada a discussão dessas condições sejam feitas:

A tarefa de formar exigiu um esforço a mais, pois além da rotina escolar, **tínhamos que conseguir tempo para estudar, planejar e executar cada novo encontro.** (Narrativa de formação CP Mizar)

[...] enfim...**então são muitas atribuições né, uma função muito importante que infelizmente às vezes a gente não desenvolve muita coisa porque tem muita coisa burocrática também né**, pra gente preencher ficha, validação de aula, enfim, que amarra muito nosso trabalho prático. (Entrevista Reflexiva CP Hércules)

O que os relatos dos coordenadores nos apontam é que as condições de trabalho que lhes são impostas na escola reverberam em sua atuação profissional, pois além de toda a responsabilidade que agregam, para dar conta da formação continuada do professor no chão da escola, precisam ter tempo e condições para estudar, planejar e dar concretude a cada encontro

formativo em atendimento a proposta do PCE.

Endossando a explicação do indicador em questão, nos ancoramos em Marx (2013) quando afirma que as condições objetivas se classificam em materiais, econômicas e sociais. O que implica compreender, segundo Basso (1998) que essas condições podem se relacionar com as próprias condições efetivas para a realização do trabalho do coordenador, englobando desde a organização da prática até sua remuneração.

O coordenador Hércules deixa claro em seu relato que as atribuições que agrega, desviam-no do que considera importante, pois as ações burocráticas que deve realizar o afastam do trabalho prático na escola e Mizar afirma que, além de tudo que fazem, ainda tinham que conseguir tempo para estudar e planejar os encontros formativos, ou seja, —a sobrecarga de atribuições que são destinadas aos coordenadores impede-os de realizarem seus trabalhos de forma intencional (TEIXEIRA, 2014, p.193).

O segundo indicador – *A formação continuada e suas contribuições para o desenvolvimento profissional do coordenador na escola* – remete à reflexão acerca da relevância da formação continuada e suas contribuições no processo formativo e desenvolvimento profissional do coordenador, que se trata do agente que conduz a formação continuada para o professor na escola à luz do PCE. Este processo, visa assegurar a articulação entre as ações pedagógicas, seu desenvolvimento e atuação profissional a ser realizada no contexto da escola, sobretudo no que diz respeito à condução dos processos de formação do professor e que segundo 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.

É, portanto, necessário endossar que esse processo formativo tem como o lugar ideal para acontecer, o próprio ambiente escolar e que o coordenador antes de mais nada precisa ser o agente que o conduz. No entanto, no que se refere a sua própria formação continuada, deparamo-nos com a total ausência de políticas públicas de formação específica para este profissional, pois grande parte dos cursos ou espaços oferecidos a ele, em todo o país, envolvem questões da docência e da prática dos professores, o que corrobora as considerações feitas em relação à constituição da coordenação pedagógica como profissão específica (PLACCO; ALMEIDA e SOUZA, 2012, p. 15).

Vejamos como os coordenadores Mizar e Hércules significam a relação entre formação continuada na escola e seu desenvolvimento profissional, a partir da importância que se delega ao seu próprio processo formativo como uma condição para que fique à frente da formação

continuada do professor na escola:

É uma forma de você está aprimorando aquilo que você aprendeu lá atrás na formação inicial e aí **a cada momento que você participa de aperfeiçoamento, de um curso e de uma formação continuada, você está adquirindo novos conhecimentos**, aprimorando essa base né de lá de trás e vai poder também **oportunizar um crescimento profissional porque a medida do momento que você ganha esse conhecimento né, você tem capacidade para alcançar degraus mais altos**, então a formação inicial ela é importante por conta disso também. (Entrevista Reflexiva CP Mizar)

[...] assim **a gente também aprende enquanto formador**, então eu aprendi muito mais inclusive nesse processo, **porque a gente vai melhorando enquanto profissional, pegando as experiências que deram certo e que não deram [...]** e aí pra isso **a gente também tem que estudar pra poder dar uma formação para o professor...** (Entrevista Reflexiva CP Hércules)

Nos relatos dos coordenadores, fica evidenciado que nas suas compreensões os processos formativos oportunizam seu crescimento profissional, pois a formação possibilita a aquisição de novos conhecimentos e auxilia não somente no desenvolvimento profissional, mas sobretudo naquilo que faz no contexto escolar, pois o coordenador trata-se de uma peça fundamental no grande tabuleiro que é a escola, em cujo espaço cada peça deve ocupar o seu devido lugar, analogamente falando. Segundo Marcelo (2009) o desenvolvimento profissional procura promover a mudança junto dos professores, para que estes possam crescer enquanto profissionais e também como pessoas, o que compreendemos que só pode ser promovido a partir da tríade ação-reflexão-ação.

Ainda de acordo com Marcelo (2009, p.11) —o desenvolvimento profissional pode adotar diferentes formas em diferentes contextos, em virtude de não apresentar um modelo padrão e único. A construção desse processo deve partir de uma avaliação inicial da própria escola e dos professores mediante suas crenças e práticas culturais para só assim decidirem no coletivo qual será o modelo de desenvolvimento profissional será adotado para cada contexto. O que se percebe nos relatos dos coordenadores é que em suas significações, consideram as ações formativas do PCE como oportunos momentos para seu crescimento profissional.

Tomando como referência o MHD para compreensão do processo de desenvolvimento profissional, em Araújo (2019) trata-se de movimento histórico, dialético e permanente, não podendo ser compreendido somente pela ideia de finalidade, evolução e continuidade de processos de aprendizagem. Mas é movimento, porque é continuidade e ruptura. Haja vista que ainda segundo Araújo (2019), em cada momento de sua história, o professor constitui-se como síntese de múltiplas determinações, ou seja, sua qualidade anterior é superada por outra qualidade mais rica e complexa, e aqui nesse movimento transforma-se de forma inter-

relacionada o pessoal e o profissional.

No entanto, de acordo com Araújo (2019), essa transformação não é o desenvolvimento profissional em si, é a sua manifestação, a forma de sua expressão no movimento histórico do professor. Nesta perspectiva, se relaciona à vida de cada professor, às suas experiências e vivências. E isso é o que caracteriza o desenvolvimento profissional, e não somente a aquisição de saberes, competências como fragmentos adicionados a supostas ideias de —repertório profissionall.

O exposto, visa explicar as compreensões dos coordenadores acerca do desenvolvimento profissional, sobretudo quando apontam que esse processo gradativamente vai proporcionando aos professores o —melhoramento de suas práticasl e conseqüentemente de seus saberes em sala de aula, pois consideram que a participação efetiva nesses momentos possibilitam não apenas a aquisição de novos conhecimentos, mas especialmente que os professores possam alcançar novos degraus, o que se torna essencial para o exercício de sua atividade pedagógica.

Placco (2002) valoriza o trabalho do coordenador como formador, pois considera a formação um momento para auxiliar os professores no desenvolvimento de suas práticas, e que conseqüentemente, trata de promover o desenvolvimento profissional do coordenador de forma que sua atuação vá ao encontro das demandas pedagógicas que fluem no cotidiano da escola, é neste movimento em que se estabelece a relação dialética, onde tanto um quanto o outro, se formam e se transformam.

O exposto denota que o PCE oportunizou aos coordenadores relevantes contribuições para o seu desenvolvimento profissional e que contribuem na concretização de sua atuação profissional, tal constatação fica refletida em outro relato que segue do coordenador Hércules:

Durante esse aprendizado todo, as próprias atividades formativas do chão da escola, passaram a ter um papel de destaque na busca de melhorias no processo de aprendizagem... (Narrativa de formação, CP Hércules)

[...] além dessa parte de atuar na formação dos professores, porque assim quando a gente fala de formação é pra muitos deles, inclusive parece que é só o ato da gente tá “ensinando a ensinar” e não é...a formação que eu considero importante é esse ato mesmo de conversar, de...de ver as experiências exitosas ou não do professor dá o exemplo que deu certo ou que não deu certo também, assim a gente também aprende enquanto formador, então eu aprendi muito mais inclusive nesse processo... (Entrevista Reflexiva CP Hércules)

Hércules evidencia em seus relatos uma das contribuições do PCE que está pautada no fato segundo ele, de que as atividades formativas têm um papel de destaque na melhoria do processo de aprendizagem, e que a formação que considera importante é aquele onde se criam

as possibilidades de se estabelecer um profícuo diálogo entre os sujeitos que se relacionam de forma dialética neste processo.

Válido ressaltar que a escola à luz do PCE é o lugar ideal para se promover a formação continuada do professor e que o coordenador é o sujeito que deve conduzir esses processos, tendo de fato como base para sua concretude o diálogo, que deve confluir para suas demandas pedagógicas. Diferentes autores apontam a escola como o *locus* ideal para a formação continuada do professor, tal como Garcia (1999), que afirma entender a escola como o lugar onde surgem e se pode resolver a maior parte dos problemas de ensino, ou seja, a formação constitui as possibilidades de além de detectar esses problemas também resolvê-los.

Partindo então do princípio de que a escola é o lugar ideal para a realização dos processos formativos, destaca-se alguns relatos dos coordenadores Hércules e Mizar que apontam para a escola como o *locus* para a formação continuada do professor:

[...] na formação geral, na escola seria viável colocar, então eu imagino que é importante a gente trabalhar nós enquanto formadores também porque a gente sabe da realidade da escola, da turma, tem atividade que na turma X dá, mas na outra já não dá por uma série de fatores [...] eu acho que sim, **seria importante também a gente tá na ponta da formação sim.** (Entrevista Reflexiva CP Hércules)

[...] talvez como eu lhe falei, no caso **como a gente por conta própria produziu a nossa formação continuada na escola, uma coisa mesmo da escola aí eu imagino que é...é mais palpável né pra gente que está ali na frente do processo com os professores.** (Entrevista Reflexiva CP Hércules)

[...] a importância é essa mesmo do engrandecimento profissional, a questão do aprimoramento, da absorção de conteúdos né, a capacidade de usufruir de novos recursos, de estar se formando num ambiente que não é diferente do seu, é no seu próprio, na escola que você está lotado junto com seus colegas né, então **o chão da escola proporcionou isso, a questão desse crescimento e integração dos pares.** (Entrevista Reflexiva CP Mizar)

Tanto Hércules quanto Mizar, apontam considerar importante a formação continuada no chão da escola, pois trata-se do ambiente onde ocorre a integração dos pares e já conhecido dos sujeitos que ali se relacionam e que passam pelos processos formativos. Para Domingues (2014), a escola é o lugar profícuo para a formação, porque congrega a atividade profissional, a possibilidade de reflexão sobre a ação, bem como um profissional específico para promovê-la e de acordo com Libâneo (2003) acompanhar a formação continuada dentro da jornada de trabalho, é uma tarefa que envolve o setor pedagógico da escola, ou seja, o coordenador pedagógico, como na proposta do PCE. É no —chão da escola que propostas de mudança devem ser levantadas, discutidas e concretizadas.

Levando ainda em consideração o relato de Mizar e Hércules, é importante salientar que suas compreensões são produzidas na vida social e na relação dialética que mantém com o seu cotidiano pessoal e profissional e com outros sujeitos. Tal relação se dá de forma singular/universal/particular, sendo que essa tríade medeia a constituição dessas significações. Porquanto, o que se denota no relato acima, relaciona-se à significação que os coordenadores têm de que o melhor lugar para se promover a formação continuada é o chão da escola, pois trata-se de um contexto em que incide a rica possibilidade de ação e reflexão sobre a prática e onde os diferentes sujeitos que compõem esse contexto se relacionam dialeticamente. Como afirma Libâneo (2003):

[...] é na escola, no contexto de trabalho, que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais. (LIBÂNEO, 2003, p.189)

A formação centrada na escola de acordo com Domingues (2014), para cumprir o seu papel, precisa primeiro estar relacionada a uma disposição interna em estar junto com outros, organizando e participando efetivamente dessa formação, e segundo se relacionar às transformações subjetivas produzidas pela formação nas concepções, nas ideias, no saber e no fazer docente, ou seja, aqui é possível afirmar que os processos formativos contribuem para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores tanto de coordenadores quanto dos professores.

Esse núcleo nos revelou as múltiplas determinações que constituem o coordenador pedagógico em sua prática formativa, e que encontrou na responsabilidade por conduzir a formação continuada pela proposta do PCE para o professor no próprio contexto escolar a necessidade de também vivenciar esses processos, pois a escola, como um lugar de produção e troca de saberes, pode se constituir no melhor lugar para promover as aprendizagens necessárias para o desenvolvimento de sua atuação profissional.

Desta feita, o núcleo de significação analisado aponta para aspectos determinantes que envolvem os processos de formação continuada do coordenador pedagógico na proposta do PCE, tais como: necessidades formativas, as condições objetivas e subjetivas para realização das formações, a escola como lócus da formação, seu desenvolvimento profissional bem como as contribuições desse processo formativo.

Na subseção seguinte, passaremos a análise do segundo núcleo constituído.

7.2 Significações sobre sentimentos e afetos que medeiam a relação do coordenador e dos professores com o Programa Chão da Escola

A discussão que será engendrada neste núcleo de significação foi organizada a partir dos seguintes indicadores: *sentimentos, afetos e vivências constituídos pela mediação do Programa Chão da Escola e as significações do coordenador pedagógico sobre sua função na escola e a formação continuada no Programa Chão da Escola*

Este núcleo de significação através de seus indicadores centra-se na discussão versada nos sentimentos, afetos, vivências que permeiam as significações do coordenador sobre sua função na escola e formação continuada constituída na vivência do PCE, tendo em vista que através dos relatos dos coordenadores foi possível identificar o quanto as ações formativas proporcionadas pelo PCE afetam suas subjetividades, provocando sentimentos diversos que podem remeter a sensação de bem estar e mal estar, proporcionam também que compartilhem suas vivências e experiências ao longo de sua atuação na escola, ficando também expresso as significações que produzem sobre o seu lugar nesse contexto e os processo de formação continuada pelo PCE.

Com o fim de explicar o primeiro indicador - *Sentimentos, afetos e vivências constituídos pela mediação do Programa Chão da Escola*, destacou-se em sua composição os sentimentos que remetem a sensação de bem-estar e mal-estar provocados pela mediação do PCE, os afetos e vivências que constituem os coordenadores que desenvolvem as formações. Para a discussão desse indicador iremos decompô-lo por partes e nos valermos da PHC e do MHD para discutir e compreender as subjetividades que esses sujeitos constituíram a partir das mediações do PCE, tendo como ponto de partida para discussão desse indicador os sentimentos e afetos que as ações formativas provocaram em seus participantes.

Vejamos nos relatos abaixo dos coordenadores Mizar e Hércules como esse aspecto se revela:

[...] à medida que você vê essa atribuição atribuída para **o coordenador ele passa a ser um cientista, um pesquisador e tem que ir atrás né e isso é bom para a gente, porque a gente tem a capacidade de adquirir uma gama muito maior de conhecimentos que antes a gente não tinha.** (Entrevista Reflexiva CP Mizar)

[...] a escola hoje tem um programa de formação independente, próprio mas que claro a gente teve toda essa contribuição, até pra “montar” um currículo de formação teve um despertar com o chão da escola... (Entrevista Reflexiva CP Hércules)

Discorrer sobre sentimentos e afetos à luz do embasamento teórico da PHC e do MHD não é tarefa das mais fáceis dada a complexidade dessa discussão e nem tão pouco teremos meios para aprofundá-la nesta pesquisa, no entanto, iremos partir de Vigotski (1997) para a compreensão acerca das emoções, quando diz que são funções psicológicas superiores, portanto, produções da cultura e passíveis de desenvolvimento, transformação ou novas conformações. Afirma também que as emoções podem ser constituídas a partir de condições histórico-sociais, podendo ser aprendidas em determinado contexto de convivência do sujeito.

Note-se inicialmente que o coordenador Mizar em seu aspecto subjetivo deixa emergir sentimentos que produzem a sensação de bem estar proporcionado através das mediações do PCE, a partir do momento que se vê como o sujeito que fica à frente desse processo formativo.

Deixando evidente que para realizar as ações formativas deve pesquisar, —ir atrás dos conhecimentos, o que considera ser bom, ou seja, reconhece que precisa se qualificar e vivenciar a formação continuada, a fim de melhor conduzi-la para o professor no contexto da escola.

Já o coordenador Hércules, deixa emergir sua satisfação em afirmar que, como contribuição, o PCE possibilitou que construíssem na escola em que atua, um programa de formação —independente, o que denota em seu aspecto subjetivo o sentimento de bem-estar proporcionado através desta iniciativa, pois sem a mediação do PCE tal necessidade talvez não tivesse sido evidenciada, pois um programa de formação próprio da escola cria maiores aproximações com as demandas pedagógicas da escola em si.

De acordo com Magiolino (2010), os sentimentos são definidos como a capacidade de sentir, apreciar tudo o que apresenta valor estético ou moral. O que nos leva a refletir que há a rica possibilidade dos coordenadores participantes das ações formativas do PCE apreciarem o valor que lhes é atribuído enquanto agente que conduz esses processos na escola.

Seguindo, a fim de demarcar a diferença entre emoções, sentimentos e afetos recorreremos continuamente a Magiolino (2010) onde compreende que a emoção está ligada aos estados corporais, que se desenvolvem e são cultivadas como sentimentos, ou representações coletivas e instrumentos sociais de pensamento. Sentimento, seria então a emoção nomeada, ou seja, o lugar específico onde se cultivam as emoções. Finalmente, os afetos são mediados pelas emoções e consistem, em parte, na energia que as (trans)forma e (i)mobiliza.

Podemos destacar através do relato do coordenador Mizar, o quanto o aspecto subjetivo se faz presente e que as ações formativas mediadas pelo PCE provocam mudanças no comportamento de coordenadores e professores:

Nesta trajetória de 2016 a 2019, período em que se desenvolveu o projeto dentro da escola, pois a partir de então ele assumiu uma nova roupagem, **conseguimos estabelecer diálogos semanais a partir da nossa vivência diária, das nossas expectativas, desilusões, sucessos, lutas e conseguimos unir forças para resolvermos problemas comuns que nos afligiam.** (Narrativa de formação CP Mizar)

Neste relato, percebemos que as ações formativas também produzem em seus participantes mudanças em seus modos de ser e agir, pois o PCE auxilia os sujeitos envolvidos a refletirem sobre o que fazem, levando em consideração a vivência diária no cotidiano da escola e a partir daí dialogam sobre as possíveis temáticas que sejam pertinentes às demandas e dificuldades que surgem desse dia a dia. Vale ressaltar que esse mesmo contexto é cercado por condições subjetivas como as citadas pelo coordenador: expectativas, desilusões, sucessos, lutas que podem se levantar como obstáculos no desenvolvimento da atuação profissional do coordenador.

Ainda no tocante a discussão sobre os sentimentos, pode-se dizer que além dos que remetem a sensação de bem-estar constituídos nos coordenadores, as ações formativas em muitos aspectos podem produzir a sensação de mal-estar nos professores, é o que vemos revelado no relato de Hércules:

[...] além dos debates conceituais e didático-filosóficos, podemos vivenciar de perto as próprias experiências dos professores, suas angústias, dificuldades, mas também seus avanços e resultados positivos. (Narrativa de formação CP Hércules)

Esse trecho nos revela que nas ações formativas, os coordenadores podiam vivenciar de perto as experiências, angústias e dificuldades dos professores para além de seus resultados, retrocessos, inércia ou avanços na concretude de sua atuação na escola. Tal situação denota que a mediação que produz a sensação de mal-estar que afetam o professor, relacionam-se às situações de desconforto que se tornam visíveis na condução do exercício do trabalho que realiza em determinado contexto escolar, onde possivelmente vai se deparar com limitações que são produzidas nas condições objetivas que cercam essa realidade e que não são sua culpa e nem diretamente de sua responsabilidade.

É necessário salientarmos a gravidade de tal condição, tendo em vista que o mal-estar do professor se trata de uma forma de adoecimento que pode acometê-lo no transcorrer do desenvolvimento de sua atividade pedagógica. De acordo com Assolini (2016, n. p.), o mal-estar do professor pode ser analisado sob os aspectos macro e micro, como ele mesmo afirma:

As causas do —mal-estar| relacionadas ao plano macro dizem respeito a fatores

sociopolíticos, como o número excessivo de alunos nas classes, o excesso de exigências políticas colocadas sobre o trabalho dos professores, o esquecimento das reais condições de trabalho e de formação docente, por exemplo. No plano micro, os fatores que geram —mal-estar docente dizem respeito às atividades relacionadas diretamente ao local de trabalho, nomeadamente a indisciplina dos alunos. A indisciplina é a causa principal do —mal-estar, porque propicia a inviabilização do planejamento das aulas, a sua efetivação, propriamente dita e a relação professor/aluno.

Primordialmente é preciso que reconheçamos o quanto as condições objetivas e subjetivas em seu plano macro e micro, afetam o professor, que é o responsável direto no cotidiano da sala de aula pelo processo de aprendizagem do aluno, e quando esse processo não acontece, pode ver desencadeado em si mesmo, uma sensação de impotência, pois este mesmo professor inicia sua carreira profissional cheio de expectativas e sonhos de fazer diferente e fazer a diferença na vida de seus alunos.

De acordo com Pimenta (2000) as expectativas são crescentes em torno do trabalho do professor na contemporaneidade, no sentido de atender a todas as exigências que lhes são requeridas pelo mercado competitivo e polivalente, que demanda profissionais qualificados, flexíveis, com capacidade de aprender constantemente. Reiteramos que todas essas demandas afetam a concretização do que é de sua responsabilidade na escola, ou seja, a aprendizagem do aluno, e geram nesse professor não apenas a sensação de impotência, mas sobretudo de fragilidade diante de uma realidade muito mais ampla e complexa, especialmente quando a devolutiva do aluno não é aquela que esperava, ou seja, uma aprendizagem efetiva. Embora nem todos os professores produzam esse sentimento pelo mesmo motivo, pois este é particular.

Salienta-se ainda que, embora as condições que interferem e influenciam na atuação pedagógica do professor sejam o grande gargalo que o conduz a produzir essa sensação de mal-estar, o que é esperado dele é que consiga resolver essas situações cotidianas, no entanto na maioria das vezes a resolutividade está fora do seu alcance.

Um outro aspecto da subjetividade tratado nesse primeiro indicador, diz respeito à constituição dos afetos vivenciados pelo coordenador nos processos que envolvem a formação continuada pelo PCE. Aqui abordaremos a compreensão dos afetos vivenciados numa perspectiva Espinosana em sua definição III, quando afirma que

Por afeto compreendo as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções. Assim, quando podemos ser a causa adequada de alguma dessas afecções, por afeto compreendo, então, uma ação; em caso contrário, uma paixão. (E III, 3).

Por essa definição, Espinosa aborda que o afeto se trata de uma afecção que vai atuando

de forma positiva ou negativa, é a potência que impulsiona o sujeito a agir, sendo a potência de agir em seu aspecto positivo quando aumentada denominada de alegria, no entanto, quando essa potência é diminuída, ou seja negativa, é denominada de tristeza. Pelo exposto, os afetos nesta perspectiva tratam-se do resultado das experiências alegres ou tristes vividas, e podemos encontrar essa proposição no trecho do relato do coordenador Mizar quando diz:

[...] **no início as formações do chão da escola ela foi um desafio, além de um desafio a gente pode até dizer que foi um objeto de recusa de muitos coordenadores né, porque ele passaria a ser o formador dos professores e não era antigamente a função do coordenador de estar formando professores de estar capacitando**, já que o Estado oferecia o núcleo de formações né, o centro de formações. (Entrevista Reflexiva CP Mizar).

Fica demonstrado o quanto o coordenador se sentiu afetado com a atribuição e responsabilidade de se tornar o agente dos processos da formação continuada do professor pelo PCE, no entanto, em virtude da pandemia pela Covid-19 que assolou o mundo em meados de 2020, as ações formativas assumiram um novo formato e passaram a ser promovidas via mediação tecnológica, e nesse cenário o coordenador acabou se tornando coadjuvante desse processo.

Por conseguinte, o coordenador Mizar revela em outro relato, a afetação constituída a partir dessa mudança:

[...] quando a gente está ali dentro do chão da escola mesmo, que a gente tira um tempo, que a gente reúne todo mundo é mais fácil a gente ter essa visibilidade de quem participa e de quem não participa né e eles se interessam mais, aí a formação do chão da escola pecou também porque faltou esse aconchego, esse olho no olho, esse cara a cara, porque eles estão lá no estúdio o professor está em casa, mas eles não tem essa questão de sentir o outro e é necessário isso, e aí se tornou uma forma mais técnica também... (Entrevista Reflexiva CP Mizar).

Destarte, o que é colocado pelo coordenador denota que o encontro no chão da escola para a vivência dos processos formativos pelo PCE, potencializa o agir dos professores, o que lhes impulsiona a buscar as possibilidades de transformar a realidade imersa no contexto escolar, pois segundo Bertini (2015) o ser humano como potência em ato, pode - a partir dos encontros que o potencializa - expandir-se para um estado de maior liberdade e menor servidão. E na concepção espinosana, aumentando nossa potência de agir acumulamos mais possibilidades de afetar e sermos afetados e, por isso, adquirimos novas possibilidades de relação com o mundo do qual fazemos parte.

No tocante à análise do primeiro indicador, ainda nos falta estabelecer uma discussão da forma como anunciamos anteriormente, ou seja, decomposta, um outro elemento que

envolve a mediação da formação continuada pelo PCE, que se trata da vivência. Como discorreremos acerca dos sentimentos e afetos sem uma imersão mais detalhada, também não aprofundaremos essa discussão sobre vivência, tendo em vista que não se trata do ponto de destaque desta pesquisa, no entanto, iremos abordá-la na compreensão da obra de Vygotsky.

De acordo com Vygotsky (2012d) o estudo das vivências, é entendido como uma averiguação da relação interna do sujeito com a realidade. Sendo, portanto, a unidade entre ambos, traduz o que cada um pensa, sente e mantém com o seu meio. Desta feita, podemos apontar a vivência como um dos aspectos que pode evidenciar como os coordenadores participantes da pesquisa e os professores se relacionam com os processos de formação continuada pela mediação do PCE.

O exposto, fica evidenciado no relato do coordenador Mizar que segue abaixo:

[...] nós notamos uma importância muito grande porque **dentro do chão da escola, aqueles momentos que a gente parava, a gente podia ver a realidade de cada um, os anseios, angústias, a gente também podia ver os problemas comuns né que eles tinham nas salas de aula, e aí a gente sempre leva temas importantes, relevantes para as formações e temas que eram atuais e que precisavam de estudos naquela época...** (Entrevista Reflexiva CP Mizar)

Percebe-se no relato que as ações formativas promovidas pelo PCE são importantes momentos de encontro tanto para o coordenador como para os professores, pois é no —chão da escola que a vivência formativa se constitui, e é exatamente onde os sujeitos envolvidos nesse processo dialeticamente se relacionam com as diferentes realidades que emergem desse chão. São nesses momentos de encontro, que ambos, compartilham anseios, angústias e problemas comuns, e são através desses encontros que podem dialogar e refletir sobre as demandas da escola. Constituindo-se a partir daí a importância de processos formativos que podem culminar no desenvolvimento da consciência de seus participantes, pois passam a buscar meios de solucioná-las.

Concluída a análise do primeiro indicador a partir da decomposição que foi necessária para evidenciar sua compreensão, passamos ao segundo indicador que compõe esse núcleo *as significações do coordenador pedagógico sobre sua função na escola e a formação continuada no Programa Chão da Escola*, que nos conduzirá na busca pela compreensão dos significados e sentidos atribuídos pelo coordenador ao processo formativo mediado pelo PCE. Decorrendo, portanto, a importância de refletirmos sobre como significa sua função na escola e a proposta de formação continuada no PCE que no contexto da escola é de sua responsabilidade. Tal proposição, diga-se aqui, também se configura em sentimentos e afetos

que produz a partir do emaranhado de atribuições que agrega e que em muitos aspectos distancia o coordenador da responsabilidade de conduzir processos formativos na escola.

O significado atribuído pelos coordenadores a sua função na escola mediada pelo PCE, retratam uma generalização, que reflete a realidade que vivenciam através dos processos formativos, tal como dito nos relatos dos coordenadores Hércules e Mizar:

[...] eu também considero importante na função de coordenador pedagógico seria os de acompanhar, como é que eu posso dizer, aquilo que a escola desenvolve, como projeto né, a minha escola gosta muito de trabalhar com projetos, agora mesmo tem um com a questão junina [...] eu acho também que é uma função importante, a gente tá ali coordenando minimamente os projetos que a escola desenvolve pra que não fique uma coisa muito solta, pra que tenha de fato uma parte pedagógica e também de aprendizado...(Entrevista Reflexiva CP Hércules).

Faz-se necessário, desarmarmos o nosso pensamento, “descer do pedestal” de coordenador e tornar-se um ouvinte do professor. (Narrativa de formação CP Mizar)

Através dos relatos em tela, é possível verificarmos o quanto os coordenadores consideram importante acompanhar as questões pedagógicas da escola, de forma que nesse contexto se institua uma organização desse processo. O exposto denota sua significação acerca da sua função, ou seja, o seu lugar nesses processos que para além da formação continuada do professor, considera também ser fundamental o acompanhamento de todas as ações que acontecem na escola, pois é de sua responsabilidade fazer essa mediação e ter essa visão do todo pedagógico.

A forma como os coordenadores significam sua função e a conduzem no contexto da escola vai muito ao encontro do —emaranhado de atribuições que foi agregando ao longo de sua própria constituição histórica, entre elas a de articular as ações pedagógicas dentro da escola, fazer as mediações entre as determinações legais e as necessidades da comunidade escolar, mobilizar o grupo docente, estabelecer vínculos, fortalecer a confiança coletiva, entre outras (FERNANDES, 2010). Rotineiramente, o que faz em função das exigências e demandas que emergem do chão da escola, na maioria das vezes vai desviando sua atenção daquilo que é de fato fundamental e inerente a sua função, o que pode levar esse coordenador a produzir sentimento de frustração quanto ao que é inerente de sua função, que segundo alguns autores é a formação continuada do professor.

É importante compreender que sua função vai além de controlar a rotina pedagógica dos professores e alunos e acompanhar resultados. Sua função deve partir da forma como constituem seus saberes, de como compreendem e refletem a função social da escola e suas

concepções de homem, sociedade e educação.

Decorre daí, a importância desse coordenador na condução dos processos de formação continuada do professor, que deve ser visto conforme Veiga e Quixadá Viana (2010) como contínuo, progressivo e permanente. Esses processos formativos devem ter como já dito em momentos anteriores, a escola como lócus, não podendo ocorrer descolados da realidade escolar em seus múltiplos aspectos, pois são nesses encontros e momentos de diálogo entre os sujeitos (coordenadores e professores) que são capazes de identificar as fragilidades e potencialidades daquilo que fazem nesse contexto.

Por conseguinte, em outro relato do coordenador Mizar é possível compreender que em 2020 em virtude da pandemia pela Covid-19 que colocou o mundo em isolamento social, houve uma mudança nesse formato das ações formativas, tal afirmativa fica evidenciada em relato que segue abaixo:

Continuamos com o formato inicial até meados de 2019, quando assumiu um novo oferecido pela UTECE, depois repassado para o Canal Educação e nos tirou a responsabilidade de formação no chão da escola. (Narrativa de formação CP Mizar).

Mizar pontua essa mudança que houve na proposta original do PCE e que lhe atribuí a responsabilidade pela formação continuada do professor no contexto escolar, o que demonstra que o coordenador atribui uma nova significação ao mesmo, em face da mudança, e que considera importante estar à frente das formações na escola.

Salienta-se através do relato em tela que o coordenador se enxerga como o agente responsável pela articulação de processos formativos para o professor e que esse novo formato em virtude do contexto mundial de isolamento social, tirou-lhe a autonomia de organizar, articular e conduzir a formação continuada na escola. Muito embora já estejamos em uma situação em que a pandemia se encontra controlada, esse novo formato permanece.

O que vemos configurado nos relatos de Mizar e Hércules é que essa mudança por não ter sido reconsiderada, descaracteriza sua função formativa. Na sequência apresentamos os trechos que endossam essa reflexão:

Ficou descaracterizada, porque pelo próprio nome chão da escola é no chão da escola né, e aí professora é difícil a gente acompanhar os nossos professores, a gente manda o link, a gente cobra mas eles não entram né... (Entrevista Reflexiva CP Mizar).

De certa forma **houve uma descaracterização do coordenador, porque apesar de a gente participar de alguma forma não é a gente que está a frente do processo como era antigamente...** (Entrevista Reflexiva CP Hércules).

Segundo Nóvoa (2001) é no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais, que se desenvolve a verdadeira formação, pois torna-se fundamental partirmos da realidade concreta da escola em sua totalidade, para compreender o quanto a formação continuada realizada pelo PCE contribui para a constituição dos saberes plurais e diversos dos professores. Somente com esse olhar para o todo é que se criam as possibilidades de transformação dessa realidade.

É preciso, portanto, conhecer as demandas pedagógicas da escola, ou seja, sua realidade concreta, que só pode ser discutida e refletida a partir de um processo formativo que tenha a escola como lócus, pois estas podem influenciar ou interferir na atuação profissional desempenhada pelo coordenador e pelos professores. Segundo Libâneo (2005), os envolvidos diretamente na atividade docente (coordenador e professores), enfrentam uma realidade educativa imersa em perplexidades, crises, incertezas, pressões sociais e econômicas, relativismo moral, dissoluções de crenças e utopias, e todos esses nexos encontram porto na realidade escolar, e precisam ser incorporados às ações formativas realizadas no chão da escola a fim de serem discutidas no coletivo.

Este segundo núcleo de significação nos revelou através dos relatos dos coordenadores Hércules e Mizar, que as formações pelo PCE são mediadas por sentimentos, emoções e afetos que compõem os sujeitos que nesses momentos formativos se relacionam, revelou que estes coordenadores se veem afetados com o emaranhado de atribuições que exercem em sua função na escola, especialmente a sua função formativa em virtude do novo formato dado às ações formativas do PCE, demonstrando com isso que se sentem de fato responsáveis pela formação continuada do professor no chão diverso e plural que é a escola.

8 É PAU É PEDRA É O FIM DO CAMINHO: todo fim é um novo começo

É um estepe, é um prego, é uma conta, é um conto
É um pingo pingando, é uma conta, é um ponto
É um peixe, é um gesto, é uma prata brilhando
É a luz da manhã, é o tijolo chegando
É a lenha, é o dia, é o fim da picada
É a garrafa de cana, o estilhaço na estrada
É o projeto da casa, é o corpo na cama
É o carro enguiçado, é a lama, é a lama.

Trecho da música - Águas de março
Tom Jobim

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino [...] Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p.14)

O caminho desbravado na pesquisa, criou as possibilidades desta pesquisadora avançar diante de suas inquietações em face do Programa de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Novo Chão da Escola- PFCPENGE (denomina-se assim atualmente), especialmente em seu formato original entre meados dos anos de 2015/2016 até o início de 2020 quando a formação continuada, numa primeira instância era voltada para o coordenador pedagógico que assumia a partir daí, os processos formativos do professor no —chão da escola, ou seja, o coordenador articulava, organizava e conduzia a formação para os professores.

Ao trilhar este percurso formativo nos foi possibilitado a apropriação de novos conhecimentos na relação que se estabeleceu entre a pesquisadora e os coordenadores colaboradores da pesquisa, nas mediações feitas pelos professores (nossos pares mais experientes) nos estudos do mestrado, nas discussões e reflexões fomentadas nos encontros do Núcleo de Estudos e Pesquisas Histórico-Críticas em Educação e Formação Humana- NEPSH/UFPI, na base teórico-metodológico e epistemológica que nos conduziu as compreensões sobre o fenômeno estudado e que envolve as mediações do PCE no processo formativo de coordenadores e de professores das escolas públicas da Rede Estadual do Piauí.

Processos esses, sendo realizados na escola (lócus formativo) e conduzidos sob a responsabilidade de coordenadores pedagógicos, que pela primeira vez tiveram uma política de formação voltada também para sua função, portanto todos esses conhecimentos proporcionaram o nosso desenvolvimento acadêmico.

Nosso principal objetivo com a pesquisa realizada foi analisar as significações produzidas pelo coordenador pedagógico sobre a formação continuada no PCE e seus impactos na sua atuação profissional, para isso nos ancoramos na base teórica da PHC e no método MHD, que, através de suas categorias possibilitaram a compreensão e análise do objeto de estudo.

Seus objetivos específicos se pautaram na busca por apreender as significações dos coordenadores pedagógicos sobre formação continuada, analisar as significações dos coordenadores pedagógicos sobre a relação entre a vivência no Programa Chão da Escola e a sua atuação junto aos professores e, apreender os afetos constituídos pelos coordenadores pedagógicos na vivência do Programa Chão da Escola.

À medida que avançamos na pesquisa, cada um dos objetivos específicos traçados nos

proporcionou uma compreensão mais apurada acerca dos impactos do PCE nos processos formativos dos coordenadores pedagógicos, pois os participantes Hércules e Mizar, em suas falas revelaram conceber os processos de formação continuada essenciais para o seu desenvolvimento e engrandecimento profissional. O que evidencia que apesar do PCE em sua proposta não direcionar formações que atendam as particularidades da função que exercem, consideram que elas se constituíram em um despertar para suas próprias necessidades formativas, o que reflete um nível de consciência da importância dada a esses processos para o seu desenvolvimento, sobretudo o profissional.

O coordenador Hércules, pontuou que em virtude do novo formato dados as ações formativas em meados de 2020, a própria escola em que atua desenvolveu um projeto de formação continuada próprio e que o PCE contribuiu para que tivessem essa iniciativa. O que consideramos de extrema relevância para o desenvolvimento profissional de todos que participam da proposta formativa da escola.

Mizar e Hércules, revelaram também em suas falas que a formação centrada na escola, permite que se estabeleça um diálogo no ambiente que conhecem e que há uma integração maior de todos que participam desse processo, o que traduz a importância que atribuem ao PCE, pois na escola se encontram, dialogam, potencializam afetos e estão vivenciando de perto os problemas que emergem desse chão, embora encontrem resistência e aversão por parte de alguns professores em participarem desta proposta de formação continuada.

Em suas falas, ficaram refletidos os sentimentos de bem-estar produzidos a partir do PCE, pois consideram que passam a ser cientistas e pesquisadores, e que adquirem uma gama muito maior de conhecimentos que colabora na realização do trabalho que desenvolvem na escola e na própria condução dos processos formativos dos professores. Podendo através dos debates que empreendem nas ações formativas vivenciar de perto as próprias experiências dos professores, suas angústias, dificuldades, mas também seus avanços e resultados positivos, segundo o coordenador Hércules.

Consideram que vivenciar as formações foi um grande desafio, pois muitos coordenadores se recusaram a implementar essas ações, no entanto as formações centradas na escola se constituíram na possibilidade de conseguirem —verl a realidade de cada professor, seus anseios, suas angústias e os problemas comuns com os quais se deparam na escola.

Os coordenadores revelaram também em suas falas que as formações pelo PCE, permitiu reconhecerem a importância da função que exercem na escola, e consideram que precisam descer do que chamaram de —pedestall de coordenador e ouvirem mais o professor e

suas demandas.

Diante do estudo realizado, percebeu-se o quão importante e fundamental é a função e atuação profissional do coordenador pedagógico, especialmente frente à formação continuada dos professores, ao funcionamento da escola e a qualidade do processo de ensino. Porém, o que se verificou na prática é que para esse profissional ainda não há uma política de formação continuada específica e efetiva estritamente voltada para sua função, desenvolvimento e atuação profissional, que atenda às singularidades de seu trabalho e as demandas típicas do que deve fazer no contexto da escola.

O principal desafio na escola para os coordenadores que agregam os processos formativos a sua atuação pedagógica é basicamente o de articular a formação em um espaço no qual se inter-relacionam teoria e prática como elementos essenciais da práxis do professor. Saliente-se que nesse espaço se relacionam dialeticamente sujeitos históricos com interesses plurais e diversos, no entanto, podem compartilhar uma escolha coletiva com a própria formação continuada, tendo em vista as necessidades formativas que vão emergindo do próprio contexto escolar e que se revelaram através das significações dos coordenadores participantes da pesquisa.

No decorrer da pesquisa, as significações expressas nas narrativas de formação e nas entrevistas reflexivas pelos coordenadores reverberam a ideia de que a formação continuada mediada pelo PCE e promovidas na escola, poderá produzir novos rumos para sua atuação profissional junto aos professores, que passam a reconhecer sua função formativa.

Nesse aspecto há que se considerar a escola configurada como um campo profícuo e fértil para a proposta formativa do PCE em seu caráter original, quando em sua proposição inicial expressa em seu Documento Orientador (2016), formava os coordenadores pedagógicos para que constituíssem as condições de formar os professores.

Por fim, o estudo demonstrou que através do PCE, a figura do coordenador é fundamental dentro do contexto da escola e para os processos formativos do professor, o que evidencia o trabalho coletivo e integrado que ambos podem realizar.

As categorias da PHC ancoradas pelo MHD foram primordiais para explicação e compreensão do objeto de estudo, o que nos rendeu as possibilidades de ultrapassar a mera descrição dos fatos ou fenômenos investigados, oportunizando-nos discutir aspectos que nos aproximam da essência desse fenômeno em sua realidade concreta e respondermos ao nosso objetivo geral de —analisar as significações produzidas pelos coordenadores pedagógicos sobre a formação continuada no PCE e seus impactos em sua atuação profissionall.

Os caminhos traçados na investigação trouxeram as respostas para minhas próprias inquietações acerca do PCE enquanto orientadora regional na GRE em que atuava e que versavam sobre as suas contribuições, importância, o que as formações produziam nos coordenadores, suas necessidades formativas, os sentimentos produzidos, o lugar desse coordenador no PCE e no processo de formação continuada do professor.

Em consonância aos dados produzidos através das narrativas de formação e das entrevistas reflexivas, ficou evidente que os coordenadores atribuem a devida importância aos processos formativos pelo PCE, priorizando dessa forma, não apenas as suas necessidades de formação continuada, mas sobretudo as do professor, pois é o sujeito cuja atuação pedagógica se dá especificamente em sala de aula.

Apesar do PCE em seu Documento Orientador (2016) se organizar em ciclo formativo: orientador regional, coordenador pedagógico e professores, é evidente que existem muitas barreiras a serem ultrapassadas para que esses profissionais (coordenadores) tenham de fato uma formação que atenda não apenas as suas especificidades, mas especialmente as particularidades da função e da atuação profissional que desenvolvem, pois somente assim poderá resgatar o que é primordial de sua função na escola, ou seja, a formação continuada do professor de forma adequada, melhor e significativa.

Por fim, nossa compreensão perpassa pela relevância social desta pesquisa como produção de conhecimentos que se constituiu nas relações sociais eminentemente dialéticas que os diferentes sujeitos estabeleceram um com o outro, consigo mesmo e com o mundo que o cerca. E é esta relação que nos encaminha a compreensão de que o ser humano é inegavelmente histórico e cultural, que é resultado das multideterminações que vão constituindo a sua humanidade, e que suas histórias e vivências sejam pessoais e/ou profissionais são representativas de sua própria realidade.

A pesquisa apresentada possibilitou a apropriação e produção de novos conhecimentos que mediaram meu desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional, e nos permitiu colaborar para uma discussão iniciada através do PCE e que trouxe o coordenador para o protagonismo pedagógico, pois lhe instituiu a responsabilidade de conduzir os processos formativos para o professor no contexto da escola, o que consideramos de relevante importância para a sua atuação e desenvolvimento profissional.

Esta pesquisa serve de alicerce para outras, podendo ser a ponte para continuidade de investigações no âmbito da formação continuada do coordenador pedagógico como uma condição essencial para a responsabilidade de assumir a formação do professor no contexto da

escola.

Consideramos que esta pesquisa não se esgota, e que seu fim se constitui num novo começo para outras investigações no campo da educação que tenham como fundamento principal as políticas de formação continuada voltadas para o coordenador como na proposta original do PCE, a fim de que se sintam preparados para enfrentar os desafios inerentes ao —chão da escola! instituído aí uma educação como prática transformadora e humanizadora.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J. de; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

AGUIAR, W. M. J. de; OZELLA, S. Psicologia Sócio-histórica como fundamento para a compreensão das significações da atividade docente. **Estudos de Psicologia I Campinas I** 33(2) I 261-270 I abril - junho, 2016.

AGUIAR, W. M. J. de, ARANHA, E. M. G., & Soares, J. R. (2021). Núcleos de significação: Análise dialética das significações produzidas em grupo. *Cadernos de Pesquisa*, 51, Artigo e 07305. <https://doi.org/10.1590/198053147305>.

ALMEIDA, L. R. Um dia na vida de um coordenador pedagógico de escola pública. In: PLACCO, V. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Org.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Org.). *O coordenador pedagógico e as questões da contemporaneidade*. São Paulo: Loyola, 2006.

ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Org.). *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Org.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

ALMEIDA, L. R., PLACCO, V. O papel do coordenador pedagógico. **Revista Educação**. Set. 2011.

ARAÚJO, Osmar Hélio Alves. *Coordenador pedagógico e a formação docente: diálogos possíveis no âmbito escolar*. Recife: Ed UFPE, 2017.

ASSOLINI, A. Mal-estar docente na sociedade contemporânea. Disponível em: <https://www.revide.com.br/blog/elaine-assolini/mal-estar-docente-na-sociedadecontemporanea/#:~:text=As%20causas%20do%20%20E2%80%9Cmal%20Destar%20%80%9D%20relacionadas%20ao%20plano%20macro,de%20forma%20C3%A7%20C3%A3o%20docente%20por%20exemplo>. Acesso em: 03/out/2022

BERNARDES, Maria Elisa Mattosinho e MOURA, Manoel Oriosvaldo de. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.35, n.3, p. 463-478, set./dez. 2009

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BOCK, Ana Mercês Bahia GONÇALVES, Maria das Graças e FURTADO, Odair (orgs) *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia* - 3. ed. - São Paulo: Cortez, 2007.

CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; MARQUES, Eliana de Sousa Alencar; TEIXEIRA, Cristiane de Sousa Moura. Educação, Formação Humana e Processos Educativos: caminhos da pesquisa em educação. Educação e formação humana: práticas de enfrentamento em tempos de crise. – Teresina: EDUFPI, 2020.

CARVALHO, Soraia Duarte Oliveira. Dissertação de Mestrado —PORQUE ELA É IGNORADA...!: O SÓCIO-EMOCIONAL MEDIANDO À CONSTITUIÇÃO DO TRABALHO EDUCATIVO NA PEDAGOGIA SOCIAL EDUCAÇÃO SOCIAL.2022.

CANÁRIO, Rui (2002). Escola — crise ou mutação? In AA.VV., Espaços de Educação. Tempos de Formação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 141-151

CANÁRIO, Rui. Escola, aprendizagem e inovação. In: CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, Ana Archangelo et. al. (Org.). **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

_____. Luiza Helena da Silva. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, A. A. et. al. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 14. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

CHAMBERLAYNE, P.; BORNAT, J. WENGRAF, T. (Ed.) **A volta para métodos biográficos em ciências sociais. Questões e exemplos comparativos**. Londres/Nova Iorque: Routledge, 2000.

COSTA, Dirno Vilanova da. Entre a formação prática e imediata e a formação técnica integral: **Significações de professores do IFPI acerca da Educação Profissional e Tecnológica**. 2019.

CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, p. 1-10. 1997.

CUNHA, M. I. CHAIGAR, V. A. M. A dimensão da escrita e da memória na formação reflexiva de professores: dois estudos em diálogo. In: FERREIRA, M. O. V.; FISCHER, B. T. D.; PERES, L. M. V. Memórias docentes: **abordagens teórico-metodológicas e experiências de investigação**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Leber Livros, 2009. p. 119-140.

CHENÉ, A. **A narrativa de formação e a formação de formadores**. In: NÓVOA, A., FINGER, M. O método (auto)biográfico e a formação. Publicidade e Artes Gráficas - Lda, Lisboa - 1988, p. 87-97.

Documento Orientador, Projeto Chão da Escola. 2016 e 2020. Seduc- Piauí.

DOMINGUES, I. **O/a coordenador/a pedagógico/a e a formação contínua do/a docente na escola**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

DOURADO, Luiz Fernandes. A formação de professores e a base comum nacional: questões e proposições para o debate. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. V. 29, n. 2, p. 367-388. Mai/ago. 2015.

- FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. Educar o educador: **reflexões sobre a formação docente**. Campinas: Mercado de letras, 2010. 135 p.
- FALSARELLA, Ana Maria. **Formação Continuada e prática de sala de aula**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- FERREIRA, Maria Salonilde. Quem narra diz... **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 27, n. 13, p. 51-76, set./dez. 2006.
- FRANCO, M.A.S. A metodologia de pesquisa educacional como construtora da práxis investigativa. **Nuances: Estudos sobre Educação**, v.9, n.9/10, p.189-208, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Paz e Terra. RJ. 1967.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 116, p. 20–39, jul.2002.
- FREITAS, L.C. **Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014.
- FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente – buscando uma educação de qualidade**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.
- GATTI, B. A. **O problema da metodologia da pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais**. In: RODRIGUES, M. L.; NEVES, M. P. (Org.). Cultivando a pesquisa: reflexões sobre a investigação em Ciências Sociais e Humanas. Franca: UNESP, 1998. p. 09-39.
- _____, B. A. et al. Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. **Estudos & Pesquisas Educacionais**. Fundação Victor Civita, São Paulo, n. 1, p. 95-138, 2010.
- _____, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. Professores do Brasil: **impasses e desafios**. Brasília, DF: UNESCO, 2009.
- _____, B. A. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, SP, v. 13, n. 37, p. 57-186. Jan./abr.2008.
- _____, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 50, p. 51-67. out./dez. 2013.
- _____, B.A. Formação de Professores: compreender e revolucionar. In: _____ et. al. **Por uma revolução no campo da formação de professores**. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015.
- 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.
- GONZALEZ REY, F. **Sujeito e subjetividade**. São Paulo: Thomson, 2003.

GOUVEIA, Beatriz; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa**. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. Edições Loyola, 2013.

JÚNIOR, Eduardo Brandão Lima; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SANTOS, Adriana Cristina Omena dos; SCHNEKENBERG, Guilherme Fernando. Cadernos da Fucamp, v.20, n.44, p.36-51/2021.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Paz e Terra, Editora Civilização Brasileira S.A, Rio de Janeiro, 1969.

_____, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 9ª reimpressão no Brasil, 2011.

_____. Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KRAMER, Sônia. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo: Editora Ática, 1993.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. São Paulo: Editora UNICAMP, 2003, p.419-476.

LEONTIEV, A. N. **As necessidades e os motivos da atividade**. In: LONGAREZI, A.M.; PUENTES, R.V. (orgs) **Ensino desenvolvimental: antologia Livro I**. Tradutores Ademir Damazio et. al. Uberlândia, MG: EDUFU, 1961/ 2017)

_____. A. N. **Las necesidades y los motivos de la actividad**. In: SMIRNOV, A. A. et al. 3. ed. em espanhol. México: Grijalbo, 1969.

_____. A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

_____. A. N. Ninguém nasce personalidade. In: GOLDBERGER, M. (org.) **Leontiev e a psicologia histórico-cultural: um homem em seu tempo**. São Paulo: Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Atividade Pedagógica/Xamã, 2004b, p.115-132.

_____. A. N. Artículo de introducción sobre la labor creadora de L. S. Vygotski, por A. N. Leontiev. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo I 2. ed. Madri: Visor/MEC, 1979/1997.

_____, A. N. (1988). Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. Em Vigotski et. al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone. 1988.

_____. A. N. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. São Paulo, Centauro, 2004.

_____. A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa. 2003.

_____, J. C. Organização e gestão da escola: **teoria e prática**. 5 ed. Goiânia, Alternativa, 2004.

_____, J. C. Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade. São Paulo: Alínea, 2005. Organizado pelo autor em colaboração com Akiko Santos.

_____, J.C. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5.ed. revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIMA, M. F. JIMENEZ, S. V. O complexo da educação em Lukács: uma análise à luz das categorias trabalho e reprodução social. **Educação em Revista**. BH. v. 27, n. 02, agosto de 2011, p. 73-94.

LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Sandra Mendes. O coordenador Pedagógico na Educação Básica: Desafios e perspectivas. **Revista da Educação**. São Paulo, v. 2, n.4, p. 77 – 90, julho/dezembro de 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo, SP: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social**. São Paulo: Ciências Humanas. 1979. 174 p.

_____, G. Ontologia do ser social: **os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

_____, G. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MACHADO, J. C. O potencial da memória exemplar para a formação continuada e em serviço de professores (não publicado). **Trabalho de conclusão de estudos de Teoria da Educação do Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal Fluminense**. Niterói, RJ: PPGEUFF. 2011.

MAGIOLINO, Lavínia Lopes Salomão. **Emoções humanas e significação numa perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano: um estudo teórico da obra de Vigotski**. Campinas: São Paulo, [s.n.], 2010.

MARQUES, Antônia Batista; GÓIS, Francisca Lacerda de; BARBOSA, Silvia Maria Costa. Teoria Sócio-Histórica: a contribuição de Vigotski para a educação. In: MARTÍNEZ, Albertina Mitjás; REY, Fernando González. **Psicologia, educação e aprendizagem escolar: avançando na contribuição da leitura cultural e histórica**. São Paulo: Cortez, 2017.

MARTINS, M^a de Nazareth Fernandes. Prática Pedagógica da educação infantil mediada pelo brincar: de estratégia de ensino à atividade guia do desenvolvimento integral a criança. Tese de Doutorado. UFPI/ PPGEd, Teresina, 2019.

MARX, K. O Capital: **crítica da economia política**. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1985a. Livro 1, v.1, t.1. (Os economistas).

_____, K.; ENGELS, F. A ideologia alemã: **teses sobre Feuerbach**. São Paulo: Moraes, 1994.

_____, K. Para a crítica da economia política; Salário, preço e lucro: **O rendimento e suas fontes: a economia vulgar**. São Paulo: Abril Cultural. 1982, 242p. (Os economistas).

_____, K. O Capital: **crítica da economia política**. Tradução por Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1985a. Livro 1, v.1, t.1. (Os economistas).

MARTINS, L. M. O desenvolvimento do psiquismo e educação escolar: **contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARTINS, L. M.; CARVALHO, S. R. Educação escolar e resistência: a (des)qualificação do ensino e a obnubilação da consciência. **Cadernos de Pesquisa em Educação**. Vitória, v. 19, n. 46, p. 68-88, jul. 2017.

MARQUES, Eliana de Sousa Alencar. **O Sócio-afetivo mediando a constituição de práticas educativas bem sucedidas na escola**. 2014.

_____. Eliana de Sousa Alencar; CARVALHO, M. V. Vivência e prática educativa: **a relação afeto-intelecto mediando modos de ser professor e aluno**. dx.doi.org/10.14393/OBv3n2.a2019-51563, v. 3, p. 357-381, 2019.

_____. Eliana de Sousa Alencar; **O Sócio-afetivo mediando a constituição de práticas educativas bem sucedidas na escola**. 2014.

MASSON, G. **As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais**. Anais... In: ANPED SUL - SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL. Caxias do Sul: 2012.

MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil. **Formação Continuada de Professores: uma análise crítica sobre as perspectivas oficiais de capacitação docente**. 2007. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____, M. C. S. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social**. In: (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MIZIARA; Leni Aparecida Souto; RIBEIRO, Ricardo; BEZERRA, Giovani Ferreira. O que revelam as pesquisas sobre a atuação do coordenador pedagógico. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. (Online), Brasília, v. 95, n. 241, p. 609-635, set./dez. 2014.

MOLON, Susana Inês. Questões metodológicas de pesquisa na abordagem sócio histórica. **Informática na educação: teoria e prática**. Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 56-68, ISSN digital 1982 1654, ISSN impresso 1516 084X, jan./jun. 2008.

MORAES, Ana Alcídia de Araujo. **Histórias de leitura em narrativas de professoras: alternativa de formação**. Manaus: Univ. do Amazonas, 2000.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e as histórias da sua vida**. In: NÓVOA, Antônio (Org.) *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

_____, Antônio. **Firmar a posição como professor, afirmar a posição docente**. *Cadernos de Pesquisa*. v-47, n 166, p 1103-1133, out/dez 2017.

_____, Antônio. **Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas**. *Educação e Pesquisa*, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

_____, Antônio (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, Juscilene da Silva; GUIMARÃES, Márcia Campos Moraes. **O papel do coordenador pedagógico no cotidiano escolar**. *Revista Científica do Centro de Ensino Superior Almeida Rodrigues*. v. 1, n. 1, p. 95-103, 2013. Disponível em: <http://www.faculadefar.edu.br/arquivos/revista-publicacao/files-19-0.pdf>. Acesso em: 14 março. 2022.

PIMENTA, Selma G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: _____(ORG.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2000, p. 15- 34.

PINO, A. (2000). **O social e o cultural na obra de Vygotsky**. *Educação & Sociedade*, 21 (71), 45-78.

PLACCO, V. M. N. S. **Formação de professores: o espaço de atuação do coordenador pedagógico-educacional**. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Orgs.). *Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?* Campinas: Papirus: 2002. p.95-106.

_____, 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.

_____, V. M. N de S.; Souza, V. L. T. de & Almeida, L. R. (2012). **O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas**. *Cadernos de Pesquisa*, 42, 754-771.

_____, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador**. 1. ed. São Paulo: Loyola, 2015.

_____, V. M. N. S. (2011). **O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. Relatório de pesquisa desenvolvido pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita. Junho

_____, V. M. N. S. **O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola**. In: PLACCO, V.M.N. de S.; ALMEIDA, L.R. de (Org.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2010. Cap.3, p.47-60.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, Rodrigo Soares Guimarães. **A gestão democrática na educação do Distrito Federal: concepções e historicidade das experiências de 1957, 1995 e 2012** [manuscrito] / Rodrigo Soares Guimarães Rodrigues. - 2016.

RUBINSTEIN, S. L. **Princípios de Psicologia Geral**. v. VI. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.
SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. and GUINDANI, J. F. “**Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas.**” Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, São Leopoldo, ano. I, n.I, jul. 2009. 15 p

SAVIANI, Dermeval. **Da natureza e especificidade da educação. Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v. 7, n. 1, p.286-293, jun. 2015.

SPINOZA, B. (2008). *Ética (2a. ed.)* (T. Tadeu, Trad.). Belo Horizonte: Autêntica.

SAVIANI, Dermeval. DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico--crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012. 184 p.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. Revista Brasileira de História e Ciências Sociais, São Leopoldo, RS, Ano 1, n.1, Jul., 2009.

SARTI, Flávia Medeiros. **O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 38, n. 2. Abr./jun. 2012.

SARAMAGO, José. **A jangada de pedra**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988, p.125.

SEVERINO, A. J. **A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, set. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022006000300013&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 22 out. 2022.

SOARES, Aline Raiany Fernandes; FERNANDES, Jéssica Luana; FREITAS, Simone Florêncio de; SILVA, Cyclene Alves da. O trabalho do coordenador pedagógico: **desafios e perspectivas**. 2014. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/setepe/trabalhos/Modalidade_1datahora_26_09_2014_20_43_31_idinscrito_831_df0ae0143a804dc34ba49e6362a2139f.pdf>. Acesso: 10 de maio de 2021.

SOUZA, Solange Jobim E. (1995) «Linguagem, consciência e ideologia: conversas com Bakhtin e Vygotsky», IN: Solange Jobim E. SOUZA (org). A criança e seu desenvolvimento: **perspectivas para se discutir a educação infantil**. São Paulo: Cortez Editora, pp. 11-30.

SCHAFF, A. **O Marxismo e o Indivíduo**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1967.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa [recurso eletrônico]: estudando como as coisas funcionam**. Tradução: Karla Reis; revisão técnica: Nilda Jacks. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Penso, 2011.

SZYMANSKI, H. (Org.) (2004). **A entrevista na educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro Editora.

TEIXEIRA, C. de S. M. De supervisor escolar a coordenador pedagógico: **o movimento de constituição da identidade profissional**. 2009. 148f. Livro (Mestrado em Educação). – Universidade Federal do Piauí.

TEIXEIRA, C. de S. M., CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. Arqueologia dos significados sociais atribuídos ao trabalho do coordenador pedagógico: uma construção sócio-histórica. **Psicol. educ.** n.º. 41 São Paulo dez. 2015.

_____. Ser ‘O Faz-Tudo’ na escola: **significações produzidas sobre o trabalho do coordenador pedagógico na escola pública**. Parnaíba, PI: Acadêmica Editorial, 2020. E-book.

_____. Ser “o faz-tudo” na escola: **a dimensão subjetiva do trabalho do coordenador pedagógico**. Parnaíba, PI: Acadêmica Editorial, 2014. E-book.

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vygotsky**. 1ª ed. Campinas: Papirus; 2011.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. In: _____. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987. p. 31-79.

VASCONCELOS, C. dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2002.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Expressão popular, 2011.

VIANA, Cleide M^a Quevedo Quixadá; VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **O diálogo acadêmico entre orientadores e orientandos**. Educação. Porto Alegre, v. 33, n.º 3, p. 222-226, set./dez. 2010.

VYGOTSKY, L. S. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____, L. S. **Manuscrito de 1929**. Educação & Sociedade, 2000.

_____, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____, L. S. El problema de la edad. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: Machado, 2012b. t. 4, p. 251-273. Texto original de 1932.

_____, L. S. La crisis de los siete años. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: Machado, 2012d. t. 4, p. 377-386. Texto original de 1933.

_____, L. S. **Psicologia pedagógica**. Tradução do russo e introdução: Paulo Bezerra. 3 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

_____, L. S. **Psicologia da Arte**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____, L. S. **Imaginacion y el arte em la infancia**. Mexico: Hispânicas;1987.

_____, L. S. (2001b). Pensamento e palavra. In L. S. Vygotsky. A construção do Pensamento e da Linguagem. São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1934)

YUNES, M. A. M., & SZYMANSKI, H. (2005). Entrevista reflexiva e Grounded-Theory: estratégias metodológicas para compreensão da resiliência em famílias. **Revista Interamericana de Psicologia**, 39(3), 1-8.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Questionário para levantamento do perfil dos coordenadores pedagógicos

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPGED
MESTRANDA CLAUDIA SOLANGE ALVES SANTANA
PESQUISA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO / TEMA DA PESQUISA
SIGNIFICAÇÕES PRODUZIDAS PELO COORDENADOR PEDAGÓGICO SOBRE AS
MEDIÇÕES DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE
EDUCAÇÃO NOVO CHÃO DA ESCOLA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO
PROFESSOR DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO PIAUÍ

Caro Coordenador(a) Pedagógico(a), você é convidado a participar dessa pesquisa de mestrado que tem como foco levantar elementos e evidências sobre a investigação proposta acerca do Programa de Formação dos Profissionais de Educação Novo Chão da Escola.

Para tanto, solicitamos sua colaboração no sentido de nos fornecer informações importantes, colaborando, participando e nos devolvendo o instrumento em questão.

A fim de podermos utilizar as informações dadas neste instrumento de coleta de dados, pedimos ainda que leiam o Termo Livre Esclarecido, caso estejam em concordância devolvam-no datado e também assinado, sua identidade será preservada caso concorde.

**QUESTIONÁRIO PARA LEVANTAMENTO DE INFORMAÇÕES GERAIS SOBRE O
COORDENADOR PEDAGÓGICO**

1. Como gostaria de ser chamado? Aqui você pode se atribuir um pseudônimo para que seja identificado na pesquisa. E em qual modalidade de ensino atua?

2. Qual sua faixa etária?

() 25 a 35 anos

() 35 a 45 anos

() 45 anos ou mais

3. Gênero

() Masculino

() Feminino

() Prefiro não dizer

4. Há quanto tempo atua na coordenação pedagógica?

5 a 10 anos

10 a 15 anos

15 anos ou mais

5. Qual sua formação inicial?

6. Sua formação continuada

Especialização em andamento concluída

Mestrado em andamento concluída

Doutorado em andamento concluída

7. Realizou ou ainda realiza na escola as formações do Programa Chão da Escola? E que importância atribui a essas atividades formativas ao seu próprio processo de formação continuada?

8. Quantos professores em média participaram ou participam das atividades formativas do Chão da Escola?

9. De que forma as formações contribuíram ou contribuem para o seu próprio aperfeiçoamento profissional?

Respostas dos coordenadores pedagógicos a uma questão subjetiva do questionário

As formações contribuíram para o seu aperfeiçoamento profissional?

Coordenador Pedagógico 1- Hércules

Foram a base para o meu despertar para minha própria —formação continuada, o que me fez realizar diversos cursos de aperfeiçoamento e especialização para poder contribuir melhor na formação docente.

Coordenador Pedagógico 2- Adhara

Contribuíram imensamente para meu aperfeiçoamento profissional pois uma vez que era necessário me apropriar de informações e conhecimentos cada vez mais atuais e assertivos em relação a práxis educativa vigente.

Coordenador Pedagógico 3- Mizar

A formação do Programa Chão da Escola foi de uma importância enorme, pois nos trouxe conhecimento, incentivo ao aprofundamento de estudos de diversos temas e nos lançou o desafio de formar professores.

...a formação nos serviu de alavanca para perfurarmos o mundo do conhecimento, do aprofundamento dos saberes, nos ofereceu a oportunidade de crescimento.

Coordenador Pedagógico 4- Rana

A formação continuada participo continuamente. Contribui no aprimoramento das práticas pedagógicas. Traz orientações sobre práticas que são desenvolvidas diariamente dentro do espaço escolar.

Como profissional, tem contribuído quanto ao olhar pedagógico e nas práticas pedagógicas, tanto em relação aos estudantes quanto à equipe docente.

Coordenador Pedagógico 5- Vega

Continuamos com as formações do Programa Chão da Escola, onde os professores são divididos de acordo com sua área de conhecimento, é importante para ampliarmos nossos conhecimentos junto à nossa área de formação.

As formações são importantes porque através delas melhoramos nossa atuação na orientação aos professores e na troca de experiência aprendemos coisas novas que nos ajudam a crescermos como profissionais.

Coordenador Pedagógico 6- Nashira

Embora as formações do Programa Chão da Escola sejam via canal, já realizei na escola e sempre que necessário reunimos com a equipe docente para fazer discussões sobre algo que deixa dúvidas.

As formações contribuem para enriquecer nossos conhecimentos e conseqüentemente melhorar a nossa prática em relação ao ensino aprendizagem.

Coordenador Pedagógico 7- Sirius

No período de 2017 ao final de 2019 tínhamos formações do programa Chão de Escola que nos norteavam como realizar nos horários pedagógicos coletivos na escola. Após esse período, veio a pandemia e as formações do Programa Chão de Escola foram realizadas de maneira online para todo o estado, pelo núcleo da UTECE, via youtube. Eventualmente alguns pontos que necessitavam de maior atenção eram esclarecidos e dialogados através de reuniões internas da escola, via googlemeet. Tais encontros são importantes como momento de aperfeiçoamento do corpo docente, estabelecendo reflexões importantes a serem feitas sobre as práticas pedagógicas que estão sendo usadas e o momento na qual se compartilham práticas exitosas entre os colegas, que favoreceram a aprendizagem dos alunos. No corrente ano as formações do chão de escola deram uma diminuída, por conta das transmissões via youtube pela SEDUC terem uma quantidade reduzida de sua ocorrência.

Como eram tratados temas de suma importância para a boa reflexão pedagógica, além da oportunidade dos professores dialogarem e compartilhar práticas exitosas relacionados aos temas tratados nas discussões.

APÊNDICE 3 – Narrativas Críticas dos Professores

Coordenador Pedagógico 1 – Hércules

Minha experiência com o programa chão da escola, no ano de 2018, enquanto coordenador pedagógico da escola Acrísio Veras, na cidade de Alto Longá (PI). Foi muito positiva em todos os aspectos. Primeiro porque me fez despertar para minha própria necessidade de realizar —formações continuadas, para poder contribuir melhor no processo de formação dos professores.

A partir de então, realizei 3 pós-graduações a nível de especialização que foram: ensino de história, coordenação e administração escolar e direito civil (com foco no direito educacional). Além disso, vários cursos no âmbito do uso das tecnologias em sala de aula e na compreensão dos novos currículos educacionais, tudo isso pelo sentimento despertado desde então.

Nesse processo de melhora no entendimento da relevância da formação continuada, pude inspirar muitos professores a buscar esses conhecimentos também, como forma de otimizar a relação didático-pedagógica e de convivência entre alunos, professores e a comunidade escolar como um todo, pois a teoria e a prática devem andar juntos nesse —caminhar educacional, e para isso as formações são imprescindíveis.

Durante esse aprendizado todo, as próprias atividades formativas do chão da escola, passaram a ter um papel de destaque na busca de melhorias no processo e de aprendizagem, pois na prática, além dos debates conceituais e didático-filosóficos, podemos vivenciar de perto as próprias experiências dos professores, suas angústias, dificuldades, mas também seus avanços e resultados positivos.

Coordenador Pedagógico 2 – Adhara

É importante dizer inicialmente que é a formação continuada que permite ao Coordenador Pedagógico embasar seu trabalho enquanto coordenador de qualquer instituição.

Portanto as formações promovidas pelo Programa de Formação Continuada Chão da Escola, agregaram um novo formato na forma como direcionei os processos educativos e formativos aos meus discentes e a minha equipe docente. Através dessas formações pude integrar novas formas de conduzir também o trabalho em sala de aula do meu professor. Nós profissionais da educação necessitamos nos aperfeiçoar sempre, principalmente quem está à frente de uma coordenação pedagógica, saber lidar com o público atual nas escolas é um desafio muito grande, por isso precisamos de base teórico-metodológica para desenvolver bem nosso

trabalho frente a equipe docente, as formações —chão da escola nos dão esse aporte, uma vez que discorria sobre temáticas relevantes a necessidade das escolas, as quais eram discutidos na íntegra com toda equipe pedagógica.

No entanto alguns professores não valorizavam essas formações, muito embora esses é uma ferramenta necessária e imprescindível pois são os aperfeiçoamentos profissionais através dessas formações que nos permitem melhorar a interação com nossos profissionais de sala de aula e estes com seus discentes.

Através das atividades formativas consigo mediar minha práxis de forma mais assertiva obtendo maior produtividade junto ao seu grupo de trabalho que são meus professores, logo um maior resultado desses com seus discentes.

Coordenador Pedagógico 3 – Mizar

Em 2016 foi lançado pela SEDUC-PI (Secretaria de Estado da Educação do Piauí), o projeto Chão da Escola, que tinha como objetivo principal fornecer ao professor a formação continuada e tendo como formador o coordenador pedagógico de cada unidade de ensino, pois como o próprio nome sugeria a proposta era que acontecesse no —chão da escola.

Neste sentido foi para mim um novo desafio lançado e uma dúvida a cada encontro, pois tratávamos de temas contemporâneos e que tinham que atender a necessidade da escola e do ser formado que era o professor.

Os encontros aconteciam semanalmente, às quartas-feiras, seguindo determinação da secretaria na sala de multimídia da escola, no horário das 9h da manhã e às 14h da tarde para que pudessemos atender o público docente da nossa unidade de ensino.

A tarefa de formar exigiu um esforço a mais, pois além da rotina escolar, tínhamos que conseguir tempo para estudar, planejar e executar cada novo encontro.

Cada planejamento era uma forma de crescimento de conhecimento, de absorção de um novo mundo e nos trazia uma experiência nova e a oportunidade de agrupar saberes, dividir sonhos, conflitos, angústias que não eram só nossas e com essa tornar o processo ensino-aprendizagem mais eficaz.

Nesta trajetória de 2016 a 2019, período em que se desenvolveu o projeto dentro da escola, pois a partir de então ele assumiu uma nova roupagem, conseguimos estabelecer diálogos semanais a partir da nossa vivência diária, das nossas expectativas, decepções, sucessos, lutas e conseguimos unir forças para resolvermos problemas comuns que nos afligiam.

Faz-se necessário, desarmarmos o nosso pensamento, —descer do pedestal de coordenador e tornar-se um ouvinte do professor.

Colocar-se no lugar do outro. Entender o seu mundo foram as principais contribuições do projeto.

Não foi um caminho fácil a ser seguido, pois muitas quem precisava de uma formação inicial do tema éramos nós, coordenadores, mesmo assim, abraçamos a causa e demos o nosso melhor.

Continuamos com o formato inicial até meados de 2019, quando assumiu um novo oferecido pela UTECE, depois repassado para o Canal Educação e nos tirou a responsabilidade de formação no chão da escola.

Coordenadora Pedagógica 4 – Rana

A formação —Chão da Escola é um projeto desenvolvido pela SEDUC, que tem bastante relevância. É importante que haja um alinhamento das gestões nas escolas. A partir da necessidade desse alinhamento, como coordenadora, a formação proporcionou melhoramento das práticas pedagógicas, principalmente, as que são desenvolvidas com mais frequência na escola.

O desenvolvimento profissional tem acontecido de forma gradativa e com resultados positivos. A princípio quando iniciada no cargo de coordenadora, deparei-me com situações que não tinha conhecimentos necessários, e o chão da escola, foi e continua sendo um orientador das ações pedagógicas.

Atualmente, as formações estão mais acessíveis, o que nos permite a qualquer momento manter-se informado e atualizado, tanto os coordenadores quanto aos docentes, e isso tem sido positivo.

No meu ponto de vista, vejo ainda a necessidade de aprofundamento em alguns pontos específicos abordados nas temáticas, mas de modo geral, mesmo diante disso, tem contribuído significativamente na prática pedagógica.

Coordenadora Pedagógica 5 – Veja

Quando iniciou o Programa de Formação Continuada Chão da Escola (na época projeto chão da escola) nós coordenadores pedagógicos passávamos pelas formações através de encontros com temas diversificados a serem repassados aos professores, visando uma melhoria na qualidade de ensino, foi escolhida a própria escola para a realização desse trabalho, porque a mesma possibilita condições de encontrarmos as dificuldades nas práticas pedagógicas do professor em sala de aula. Podemos perceber a mudança sentida pelo coordenador pedagógico

e professores após a realização desses encontros, que depois foi dado a possibilidade de serem trabalhados temas de acordo com a necessidade da escola, onde em reuniões definiram-se os temas pertinentes. O coordenador fazia e ainda faz o horário deixando um turno livre para que os professores possam participar das formações, antes presenciais no Instituto Antonino Freire, hoje através da mediação tecnológica, onde os professores se reúnem na própria escola de acordo com seu eixo, segunda-feira para os da área de linguagem, terça-feira: matemática, quarta-feira: ciências da natureza e quinta-feira: ciências humanas. Atualmente continuamos com o mesmo horário, vemos a necessidade dessas formações que qualificam todos os educadores para o trabalho com o aluno. O educador hoje tem que está atualizado no processo ensino aprendizagem e a escola precisa oportunizar a todos que fazem parte da sua equipe escolar a atuarem nas formações oferecidas, dessa forma o programa de formação continuada chão da escola vem somar naquilo que os profissionais de educação necessitam para sua própria formação pessoal, profissional, bem como do educando.

Coordenadora Pedagógica 6 – Nashira

A formação continuada do chão da escola desde quando iniciou em 2016, foi exatamente no ano em que eu estava iniciando nessa função de coordenadora pedagógica, no começo vi como um grande desafio. Tive que participar de várias formações iniciando pela GRE, a qual faz parte da escola que trabalho. A cada quinzena tínhamos um encontro na 21ª GRE com a coordenadora de ensino.

A partir dessas formações como coordenadora pedagógica, eram realizadas na escola as quartas-feiras formação com a equipe docente. Já em 2018 a formação da escola era realizada por áreas, quatro dias da semana.

Em 2019 as formações passaram a serem realizadas no Instituto de Educação Antonino Freire, tivemos que fazer uma adaptação no horário dos professores de acordo com a área dele para que os mesmos participassem dessa formação. Havia um dia da semana que teria que ser o coordenador pedagógico. Certamente essas formações me ajudaram bastante no meu desenvolvimento como pessoa profissional e melhorou meu desempenho na instituição a qual eu trabalho.

No ano de 2020 e 2021, tivemos dois anos pandêmicos, as formações passaram a ser realizadas de forma online. Continuamos a participar de todas as formações ofertadas pela rede que tem sido bastante proveitosa e tem acrescentado bastante aos nossos conhecimentos.

Coordenador Pedagógico 7- Sirius

Aceitei o desafio de ser Coordenador Pedagógico, mesmo sem nunca ter sido antes, por conta de eu ser professor de Matemática e Física nesta Unidade de Ensino e olhar apreensivamente os diversos problemas de gestão pedagógica/administrativa que nossa escola se encontrava devido a vários fatores, dentre eles posso citar a ausência permanente da gestão anterior, causando um número elevado de conflitos dos alunos e repercutindo negativamente na comunidade escolar, diversos professores não eram assíduos e pontuais no exercício do seu serviço e que sem orientação pedagógica alguma seguiam os conteúdos do livro didático sem se preocupar com o aprendizado e sem rever suas práticas pedagógicas, não havia um controle da frequência dos alunos desta Unidade de Ensino, que por conta disso eram vistos em ruas e praças durante o horário das aulas, sendo reconhecidos nesses ambientes pela farda da escola, o que criou a imagem da escola que não tinha aula, os melhores alunos da escola acabavam pedindo transferência ao final do ano letivo por não conseguirem se concentrar nas aulas que assistiam por conta da bagunça que ali imperava, e um elevado índice de abandono e reprovação (este de 36%).

Haviam rumores que a escola perderia turmas devido ao número minúsculo de alunos matriculados por turmas e até mesmo que esta seria municipalizada, o que aterrorizava a todos os professores com medo de ficarem sem lotação.

Diante deste desafio, me inscrevi na seleção do Banco de Gestores no início de 2017, e fui classificado para o cargo de coordenação pedagógica, e pude juntamente com o outro coordenador também classificado que possuía vasta experiência na coordenação pedagógica em outras escolas e o diretor recém empossados estabelecer os pontos principais que deveriam ser corrigidos, a fim de que se pudssemos melhorar de imediato o clima escolar que estava nebuloso.

Assim, pudemos cobrar a assiduidade e pontualidade dos professores, sendo exemplo e chegando antes que eles e saindo somente após o término do expediente, criamos um crachá por turmas, para que somente um aluno por vez pudesse sair da sala de aula durante o andamento das aulas para beber ou ir ao banheiro, além da chamada que os professores faziam usando o diário de classe, resolvemos utilizar um livro de frequência diário que os alunos tinham que assinar, que ajudou a diminuir as frequentes ausências dos estudantes, estabelecemos um livro de ocorrências por turma que os professores anotavam todos os problemas que ocorriam durante as aulas, e que durante as reuniões de pais eram mostrados aos responsáveis, que assinavam dando ciência dos fatos ocorridos e para que fossem tomadas

providências, foi revisado e atualizado a Proposta Pedagógica e o Regimento Interno da escola, que ajudaram a criar uma nova identidade e melhorar a gestão democrática, que antes mal existia.

A escola já começava a ter uma melhora da parte administrativa, mas a parte pedagógica era o nosso calcanhar de Aquiles, nesse sentido as formações do programa chão de escola foram de suma importância, pois nossa tarefa inicial era de ser um — faz tudo! dentro da escola e passamos a focar na nossa parte principal que era a parte pedagógica.

De início, o foco das formações do chão da escola eram as análises das evidências pedagógicas que a escola possuía, que eram a nota do IDEB coletada através da Prova Brasil pelo INEP, e os dados do SAEPI, que mediam a proficiência dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa e Matemática. E os dados eram gritantes, nossa nota do IDEB coletada em 2015 era 3,8, a menor da Grande Teresina, e a análise dos resultados específicos dos estudantes coletados a partir do resultado do SAEPI em 2016 nos mostravam que os melhores alunos que fizeram a avaliação externa no ano anterior já haviam solicitado transferência para outras escolas da rede municipal de ensino. Diante desse cenário, foi necessário diversas reuniões entre os professores, para juntos analisarmos tal situação e identificarmos os pontos mais críticos que deveriam ser atacados de imediato. Amplos debates ocorreram na intenção de sanar as debilidades pedagógicas, sem acusar ninguém de erros passados, mas como forma de se evitar que tais erros voltassem a acontecer.

Uma vez encontrados os pontos críticos, chegou outro momento das formações do programa chão de escola que era a compreensão de como funcionavam as Avaliações Externas, com a participação especial dos professores e monitores do Programa Mais Educação das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e do Núcleo Gestor. Neste momento foram feitos alguns estudos preliminares nos horários pedagógicos coletivos do Programa — Chão de Escola!, para detalhar a importância das avaliações externas que foram: Matrizes de Referência do SAEPI e SAEB/PROVA BRASIL, Resultados do SAEPI do ano de 2016 nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática no 6º e 9º anos do Ensino Fundamental, análises dos resultados do IDEB no SAEB/PROVA BRASIL de 2015 no 9º anos do Ensino Fundamental, detalhamento das Proficiência e Níveis da escala interativa do SAEPI e PROVA BRASIL da escola, formação sobre avaliação escolar, formação sobre os descritores do SAEPI e PROVA BRASIL de Língua Portuguesa e Matemática, instrução para o nivelamento de 2017.

As atividades práticas se desenvolveram após ser realizada a primeira avaliação de

conhecimentos prévios ainda no primeiro semestre, um simulado contendo itens de avaliação da Prova Brasil que nos permitiu fazer o nivelamento das turmas, sendo verificado que os alunos estavam em sua maioria no nível abaixo do básico e básico. Após essa constatação, foi realizada uma reunião com os professores e Monitores do Programa Mais Educação das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, na qual foi elaborado um projeto de intervenção para atacar as possíveis causas das deficiências de aprendizagem dos alunos, sendo que ficou decidido que os monitores do Programa Mais Educação de Língua Portuguesa e Matemática iriam trabalhar em suas aulas somente os descritores de acordo com as Matrizes de Referência do SAEPI e SAEB/PROVA BRASIL, e que os professores iriam realizar os simulados quinzenais em sala de aula contendo 15 questões de Língua Portuguesa e 15 questões de Matemática, de acordo com os descritores estudados, bem como a sua correção em sala de aula. Pouco a pouco foi verificada a melhora na aprendizagem e aumento perceptível do rendimento escolar de ambas as disciplinas estudadas, sendo que a consolidação dessa percepção se deu após a I Avaliação Diagnóstica do Pacto pela Aprendizagem do 9º ano do Ensino Fundamental, enviado pela Secretaria de Estado da Educação/SEDUC-PI, onde se verificou que metade dos alunos acertaram mais de 60% da prova.

Com o início do segundo semestre, as ações do projeto de intervenção tiveram continuidade, e foi realizada a II Avaliação Diagnóstica do Pacto pela Aprendizagem do 9º ano do Ensino Fundamental, que após se verificar os resultados o índice de alunos que acertaram mais de 60% dos itens caiu para um terço, para nosso espanto. Após uma pequena reunião com os professores para apresentação dos resultados, decidimos por corrigir as questões desta avaliação em sala de aula para investigarmos as causas prováveis desta adversidade, no qual se constatou algumas inconsistências em tal avaliação diagnóstica, que tinha sido mal elaborada.

Após tal constatação, decidiu-se que deveríamos elaborar um novo simulado preparado cuidadosamente para fazer uma nova constatação, onde se percebeu que o resultado era o mesmo da I Avaliação Diagnóstica. Conforme o andamento das aulas dos monitores do Programa Mais Educação ia progredindo, novos descritores eram estudados e pode-se perceber o aumento da aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática. No último simulado realizado constatou-se que dois terços dos alunos acertaram 60% dos itens do simulado. Esse resultado foi apresentado aos professores que em uma reunião, ficando todos agraciados e satisfeitos com o ótimo desempenho de nossos estudantes, mesmo assim foi sugerido por um dos professores a realização de um Aulão na semana da véspera da aplicação da Prova Brasil,

desta vez como forma de revisão dos descritores críticos. Foi realizado um levantamento para determinar os descritores críticos a serem revisados e decidiu-se que deveríamos revisar em Matemática os descritores 33, 28, 21 e 26 e na disciplina de Língua Portuguesa deveríamos revisar os descritores 10, 15, 16 e 19.

O evento foi um sucesso, com a presença de todos os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, pois além das aulas foram realizadas palestras motivacionais, dinâmicas de grupo, oficinas de música, entre outras ações desenvolvidas pelos professores desta Unidade de Ensino.

APÊNDICE 4 – Transcrição das entrevistas reflexivas

Entrevista Reflexiva 1 – Coordenador Pedagógico 1– Hércules

1 Como se deu o primeiro contato com o Programa de Formação Continuada Chão da Escola?

Sou coordenador pedagógico da Unidade Escolar Acrísio Veras na cidade de Alto Longá desde 2018, o chão da escola eu tive contato com ele desde 2018 enquanto eu como coordenador local da cidade e aí a partir de então minha vivência com o chão da escola foi esse ano a aí a partir de então a gente pode falar um pouco sobre a o programa e a importância que ele teve em nossa vida como um todo.

Foi muito importante porque até aquele momento apesar de me considerar até mesmo outras pessoas me considerarem um professor dinâmico, participativo e até mesmo atualizado, mas quando você parte para a formação tudo é diferente...

O professor é seu par de serviço e a formação dele é a mesma que a sua, até muitas vezes superior curricularmente então pra mim foi um despertar de que eu precisava de uma formação pra mim mesmo como profissional, então a partir de 2018 foi que eu fiz três pós-graduações (fiz uma pausa) daí eu já era formado há mais de 10 anos em História e Direito há mais de 5 e eu não tinha feito nenhuma pós-graduação, então foi um despertar que eu precisava fazer uma na área da educação, eu não tinha nenhuma ainda.

2 Importância da formação continuada para a atividade pedagógica do coordenador pedagógico.

Em 2018 (fiz uma pausa) em 2019 eu fiz |Direito Civil com foco na parte educacional e em 2021 eu fiz em Ensino de História e 2021 fiz Administração e a parte de coordenação escolar, até pra me ajudar naquilo que eu já fazia na prática naquilo que eu já fazia na parte pedagógica na minha escola (fiz uma pausa, mostrou-se pensativo) de fato esse programa teve o despertar pra que eu precisava não só formar, mas eu mesmo precisava me formar.

3 Como é a participação dos professores nas ações formativas do chão da escola?

Assim (pausa) eu percebi um certo (pausa) não posso nem dizer desânimo ou falta de vontade de participar dos professores não, alguns sim mas outros, como a minha cidade (pausa) como a

minha escola tem muitos professores de várias cidades vizinhas era um pouco complicada a logística desse pessoal tá vindo toda semana pra escola, era na quinta-feira a noite que a gente fazia a formação, então alguns colegas queriam participar mas não tinham condição de estar lá, por exemplo tinha professor de Altos, Beneditinos, Teresina, Novo Santo Antônio, que são regiões próximas e outros também às vezes tinham até a vontade mas já chegavam do turno da tarde já em cima da hora, não tinha tempo hábil, até mesmo condição física enfim de tá ali na escola (fez uma pausa e ficou de cenho franzido) então eu percebi essa dificuldade, que talvez hoje pensando com um novo olhar se houvesse a possibilidade de ser remoto, talvez, não com certeza abarcaria muito mais gente, e aí a efeito de exemplo na época nós tínhamos uns 6, 7, 8 que eram assíduos mesmo, que participavam semana sim ou não, mas sempre estavam ali participando (pausa) e aí hoje por exemplo, a gente tem lá um programa local da escola e em média participam 20, 25, 30 professores (pausa) a escola hoje tem um programa de formação independente, próprio mas que claro a gente teve toda essa contribuição, até pra —montar|| um currículo de formações teve um despertar com o chão da escola...

4 De que forma as ações formativas do chão da escola estão sendo conduzidas atualmente?

Assim desde a pandemia a gente não tem mais muita informação sobre o chão da escola em si (fez pausa e sorriu) houve essa mudança na forma como as informações de formação chegam até a gente, que hoje não é mais o coordenador que faz aquela ponte física, a formação já vem da própria SEDUC via é parte tecnológica de mediação e a gente serve como uma espécie de divulgador digamos assim (pausa) a gente recebe os links, os folders, a data, enfim, e aí a gente encaminha lá no grupo dos professores e a gente fica sempre lembrando eles de participar. De certa forma houve uma descaracterização do coordenador, porque apesar de a gente participar de alguma forma não é a gente que está a frente do processo como era antigamente (pausa) é...talvez como eu lhe falei, no caso como a gente por conta própria produziu a nossa formação continuada na escola, uma coisa mesmo da escola aí eu imagino que é...é mais palpável né pra gente que está ali na frente do processo com os professores.

(fez pausa e colocou a mão no queixo) na formação geral, na escola não seria viável colocar, então eu imagino que é importante a gente trabalhar nós enquanto formadores também porque a gente sabe da realidade da escola, da turma, tem atividade que na turma X dá, mas na outra já não dá por uma série de fatores (pausa) eu acho que sim, seria importante também a gente tá na ponta da formação sim.

5 Sobre atribuições do coordenador pedagógico para além da formação continuada

Uma delas é essa, ser essa ponte (pausa) além dessa parte de atuar na formação dos professores, porque assim quando a gente fala de formação é pra muitos deles, inclusive parece que é só o ato da gente tá —ensinando a ensinar e não é... a formação que eu considero importante é esse ato mesmo de conversar, de... de ver as experiências exitosas ou não, do professor dá o exemplo que deu certo ou que não deu certo também, assim a gente também aprende enquanto formador, então eu aprendi muito mais inclusive nesse processo, porque a gente vai melhorando enquanto profissional, pegando as experiências que deram certo e que não deram (pausa) e aí pra isso a gente também tem que estudar pra poder dar uma formação para o professor, além disso eu também considero importante na função de coordenador pedagógico seria os de acompanhar, como é que eu posso dizer, aquilo que a escola desenvolve, como projeto né, a minha escola gosta muito de trabalhar com projetos, agora mesmo tem um com a questão junina (pausa) eu acho também que é uma função importante, a gente tá ali coordenando minimamente os projetos que a escola desenvolve pra que não fique uma coisa muito solta, pra que tenha de fato uma parte pedagógica e também de aprendizado, (fez uma pausa e ficou pensativo) é... e também a questão da, que felizmente ou infelizmente hoje a gente também tem que atuar que é também na parte de números, digamos assim não é... que por exemplo a escola melhore seu rendimento nas provas externas e também a parte dos alunos que no fundo o aprendizado é importante mas que eles tem foco de serem aprovados no ENEM, eu também acho importante trabalhar de alguma forma algo que possa desenvolver o alunado né, um pouco mais de melhoria a título de chegar, concorrer e ser aprovado numa faculdade enfim (pausa) então são muitas atribuições né, uma função muito importante que infelizmente às vezes a gente não desenvolve muita coisa porque tem muita coisa burocrática também né, pra gente preencher ficha, validação de aula, enfim, que amarra muito nosso trabalho prático.

6 O que representa ou representou o chão da escola para você enquanto coordenador-

(pausa, ficou pensativo) o chão da escola né, então o chão da escola, além da parte que eu já citei que me despertou para o meu processo de formação individual, ele também foi importante pra mim perceber algumas coisas que quando professor da escola eu não tinha percebido ainda, por exemplo que muitos colegas muitos de nossos colegas eles tem e eu não tinha essa noção exata (pausa) eles tem muita aversão, por exemplo ao novo, a mudança, vamos pegar um exemplo prático, agora com a mudança da BNCC, mudou toda forma de currículo né, de abordagem, é de formato de aula enfim, e a realidade a gente percebe nas formações atuais é

que boa parte deles, eles é...veem com maus olhos as mudanças, muitos já têm uma acomodação meio que quase que histórica, então na formação eu também percebi isso que muitos colegas não participavam porque muitos achavam que não precisam porque já sabe dá aula, dá aula há muito tempo não é (pausa) é...como é que eu trabalho lá há 30 anos e esse é...quem vem formar começou um dia desses, á assim coisa do tipo, a gente percebe...então e aí isso também dificulta o trabalho da escola porque é o professor que não se atualiza, que não melhora a sua didática, não melhora a sua abordagem e a escola no fundo se prejudica e o aluno mais ainda, por exemplo, agora a nossa escola trabalha com um drive só pra dar um exemplo prático, é o drive pra receber plano de curso, avaliações, atividades tal...e até hoje professores não sabem acessar o drive, então assim é um exemplo dentro de um mundo de possibilidades e a formação é que trabalha isso, inclusive essa atividade do drive teve uma formação na escola para eles utilizarem, mas ainda assim boa parte não se adaptou digamos assim a essa realidade.

Entrevista Reflexiva 2- Coordenador Pedagógico 3- Mizar

1 O que é formação continuada.

É uma forma de você está aprimorando aquilo que você aprendeu lá atrás na formação inicial e aí a cada momento que você participa de aperfeiçoamento, de um curso e de uma formação continuada, você está adquirindo novos conhecimentos, aprimorando essa base né de lá de trás e vai poder também oportunizar um crescimento profissional porque a medida do momento que você ganha esse conhecimento né, você tem capacidade para alcançar degraus mais altos, então a formação inicial ela é importante por conta disso também.

2 Importância da formação para o desenvolvimento da atividade pedagógica do CP e do professor, o que considera importante nas formações, elas proporcionam esse desenvolvimento.

Professora, no início as formações do chão da escola ela foi um desafio, além de um desafio a gente pode até dizer que foi um objeto de recusa de muitos coordenadores né, porque ele passaria a ser o formador dos professores e não era antigamente a função do coordenador de estar formando professores de estar capacitando, já que o Estado oferecia o núcleo de formações né, o centro de formações. Mas a partir do momento que nós começamos e vimos, ouvimos a conversa dos professores nós notamos uma importância muito grande porque dentro do chão da escola, aqueles momentos que a gente parava, a gente podia ver a realidade de cada um, os anseios, angústias, a gente também podia ver os problemas comuns né que eles tinham nas salas de aula, e aí a gente sempre leva temas importantes, relevantes para as formações e temas que eram atuais e que precisavam de estudos naquela época né e se falava muito de BNCC assim como hoje, eu acredito que quando começava as formações do chão da escola estava no auge a BNCC né, então era um ponto bastante debatido entre eles. E a importância é essa mesmo do engrandecimento profissional, a questão do aprimoramento, da absorção de conteúdos né, a capacidade de usufruir de novos recursos, de estar se formando num ambiente que não é diferente do seu, é no seu próprio, na escola que você está lotado junto com seus colegas né, então o chão da escola proporcionou isso, a questão desse crescimento e integração dos pares.

3 Considera importante essa atribuição do CP para a realização da formação continuada do professor.

Agora a gente vê que é importante sim, porque a medida que você vê essa atribuição atribuída para o coordenador ele passa a ser um cientista, um pesquisador e tem que ir atrás né e isso é

bom para a gente, porque a gente tem a capacidade de adquirir uma gama muito maior de conhecimentos que antes a gente não tinha.

4 Significado e sentido que essas ações formativas do chão da escola tem para a sua própria formação enquanto CP, enquanto formador de professores no ambiente escolar, no contexto da escola.

Ela foi de muito significado porque a gente pode ver a escola de um jeito diferente também né, era ali dentro mas conversando com os outros professores né, a gente pôde ver né como a escola realmente funcionava e a gente deixou muito a parte burocrática do coordenador para ser um formador em si mesmo né e a gente aprendeu muita coisa no sentido mesmo de engrandecer, de engrandecimento profissional, de crescimento e no sentido de você se tornar um orador melhor por conta dessas formações.

5 Considera que as formações do chão da escola tem uma perspectiva humanizadora ou uma perspectiva mais técnica, teórica, sem levar em consideração a formação humana, tanto do CP, quanto do professor e do aluno.

Não, eu não acredito que ela seja nenhuma nem outra, ela está no meio das duas né, ela tem uma intersecção tanto humanitária quanto pragmática né, pois quando a gente vê o lado do aluno, o lado do professor e quando a gente passa esse conteúdo pra eles né, essa questão das habilidades que eles como professores também tem que terem para ter a gestão da sala de aula mas sem esquecer que o estudante, é um aluno ele é uma pessoa que também tem sentimentos e que a empatia, a questão da afetividade ela engrandece, ela precisa ser trabalhada, a formação fica no meio termos dos dois né, nem tanto pragmática nem tanto humanitária, ela envolve os dois sentidos, os dois aspectos.

6 Considera importante, por exemplo, um processo formativo voltado para a formação humana e por que seria importante?

Considero sim professora, nós vivemos em um mundo doente né, é...e agora principalmente que depois de dois anos afastados por conta da pandemia a gente percebe muito isso nos nossos alunos e nos nossos professores também né, se a gente disser que nós voltamos normais desses dois anos de afastamento nós estamos mentindo né, cada um voltou com uma cicatriz, com uma ferida, uma doença que só o tempo mesmo poderá curar e aí essa questão do aspecto humanitário ele é necessário sim, e muito mais do que necessário agora. Eu estava...vivência

de escola mesmo, essa semana...não, semana passada é...a mãe de uma aluna mandou mensagem pra mim, no meu privado, dizendo que a aluna não iria para a escola naquele dia, não estava se sentindo bem, e no outro dia iria levá-la ao psicólogo porque domingo ela tinha tentado tirar a vida né...e aí quando a aluna voltou na quarta-feira nós fomos conversar e aí a gente vê que é a falta do carinho, é a falta do aconchego, a falta mesmo do ser humano né que ocasiona essas coisa e se a escola se negar também né, a oferecer aí a gente vai ter um mundo mais perdido.

7 Atualmente a gente sabe que essas formações são realizadas pela mediação tecnológica, pelo canal educação, esse novo formato dá condições para você enquanto coordenador pedagógico de fazer uma formação na escola com o professor ou não, tendo em vista que esse formato ficou descaracterizado da proposta original.

Ficou descaracterizada, porque pelo próprio nome chão da escola é no chão da escola né, e aí professora é difícil a gente acompanhar os nossos professores, a gente manda o link, a gente cobra mas eles não entram né e quando a gente está ali dentro do chão da escola mesmo, que a gente tira um tempo, que a gente reúne todo mundo é mais fácil a gente ter essa visibilidade de quem participa e de quem não participa né e eles se interessam mais, aí a formação do chão da escola pecou também porque faltou esse aconchego, esse olho no olho, esse cara a cara, porque eles estão lá no estúdio o professor está em casa, mas eles não tem essa questão de sentir o outro e é necessário isso, e aí se tornou uma forma mais técnica também...

8 Fora a proposta de formação do chão da escola, você coordenador, faz formação com os professores ou não dá tempo

Professora, não dá tempo porque é tanta demanda e aí as formações que a gente faz são essas paradas que a gente tem obrigatórias né, que são os planejamentos, semana pedagógica né, é o momento que a gente aproveita e traz temas novos para serem debatidos, mas realmente a formação continuada não, mas também agora é uma nova proposta do novo ensino médio né, da gente está oferecendo essas formações continuadas na escola né, nós começamos uma inclusive com a senhora né, é...lá na escola né, e aí a gente está estudando em grupos de estudo e esses grupos de estudo eles estão sendo oferecidos de forma bimestralmente né, por conta dos planejamentos, não tem como a gente estar se reunindo agora porque nós tivemos aí uma greve que atrapalhou tudo né, e aí até nosso calendário quem iria entrar de férias agora não vai poder mais né, e aí ficou prejudicado.

9 Depois que vocês assistem essas formações pela mediação tecnológica, você não promove nenhum momento com os professores para discutir aquele tema que foi apresentado ou não há esse momento de você coordenador se reunir com eles.

Não, não a gente não promove esse momento de sentar com eles não, só aquelas conversas mesmo que a gente tem nas horas do intervalo né, ou nos corredores da escola, ou no pátio, mas sentar mesmo com eles, se reunir justamente só pra isso a gente não tem feito.