

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CAMILA CASTRO DINIZ

**FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICA DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS
NO MARANHÃO: em cena o programa nacional escola de gestores**

São Luís- MA
2018

CAMILA CASTRO DINIZ

**FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICA DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS
NO MARANHÃO:** em cena o programa nacional escola de gestores

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Lélia Cristina Silveira de Moraes

São Luís- MA
2018

Diniz, Camila Castro.

Formação continuada e prática de coordenadores pedagógicos no Maranhão: em cena o programa nacional escola de gestores / Camila Castro Diniz. - 2018.

170 f.: il. color.

Orientadora: Lélia Cristina Silveira de Moraes.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2018.

1. Coordenador pedagógico. 2. Formação continuada. 3. Prática pedagógica. I. Moraes, Lélia Cristina Silveira de. II. Título

CAMILA CASTRO DINIZ

**FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICA DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS
NO MARANHÃO:** em cena o programa nacional escola de gestores

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Lélia Cristina Silveira de Moraes

APROVADO EM: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Lélia Cristina Silveira de Moraes (Orientadora)

Doutora em Educação
Universidade Federal do Ceará

Prof.^a Dra. Maria Alice Melo

Doutora em Educação
Universidade de São Paulo

Prof.^a Dra. Josania Lima Portela Carvalhêdo

Doutora em Educação
Universidade Federal do Ceará

A Deus,
razão da minha existência.

Aos meus pais amados,
“Du Carmo” e “Seu Júlio,”.
por serem meu porto seguro.

Ao meu querido irmão,
“Júlio Filho”
pela cumplicidade.

A todos os meus professores e professoras,
por serem fontes de inspiração.

AGRADECIMENTOS

São muitos os motivos para agradecer. Felizmente, mais que um trabalho árduo esta pesquisa representa uma conquista, fruto das experiências vividas, dos ensinamentos compartilhados e dos aprendizados que pude colher com todos aqueles que cruzaram o meu caminho. Nesta jornada, em especial, agradeço profundamente,

A Deus, que em seu infinito amor nunca me abandona e me oportunizou chegar até aqui na realização de mais um sonho. Não há palavras que mensure minha gratidão. Ao Senhor, dou graças eternamente por todas as bênçãos, saúde e dom da vida.

À minha família, base do que sou hoje: mãe, por incentivar os meus estudos, respeitar as minhas escolhas e ser uma fortaleza me acompanhando nos momentos de maiores dificuldades; pai, por ser meu protetor e me apoiar incondicionalmente, até mesmo, nas viagens para realização deste trabalho; irmão, por ser o meu amigo fiel. Obrigada, por tudo. Amo vocês!

À minha querida orientadora Prof^ª. Dr^ª. Lélia Cristina, por quem tenho profunda admiração. Primeiramente, por ter me confiado a função de secretária no Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica. E pela paciência, ajuda e disponibilidade em partilhar seus ensinamentos sempre tão enriquecedores e fundamentais na construção deste trabalho. Obrigada de coração, pelo afeto e privilégio de sua orientação.

Às estimadas professoras Dr^ª. Ilma Vieira do Nascimento e Dr^ª. Maria Alice Melo, que me acompanham desde a graduação e participaram da banca examinadora de qualificação desta dissertação. Obrigada pelo apreço, estímulo e contribuições feitas a este trabalho. Em especial, à professora Dr^ª. Maria Alice Melo, por sua generosidade e atenção conferida também durante o meu estágio de docência no ensino superior.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (PPGE/UFMA), pelas trocas, discussões e indicações feitas ao longo das disciplinas cursadas, o que me permitiu enriquecer ainda mais este trabalho.

Aos colegas da 17^ª turma do PPGE/ UFMA, que compartilharam momentos de aprendizagem, angústia, esforço e dedicação, em particular às amigas Érika, Karyanne, Natália, Fábria e Suzana pela amizade, cumplicidade e encorajamentos nesta caminhada. A vocês todo o meu carinho e admiração.

Ao Grupo de Pesquisa “Escola, Currículo, Formação e Trabalho Docente” do PPGE/UFMA, com quem aprendi, discuti e compartilhei não apenas conhecimentos, mas projetos de educação e de sociedade. Em especial, a Suzana Coutinho, pela estima e incentivos

ainda quando era bolsista de iniciação científica e a Eunice Castro, por me contagiar com a sua alegria e pela valiosa ajuda em um dos municípios pesquisados.

Ao PPGE/UFMA, na pessoa da Prof^ª. Dr^ª. Mariza Borges Wall e a todos os seus servidores, pela dedicação e empenho. Especialmente, Andreia e Keyla, pela amizade e maravilhoso convívio. Seu Júlio e Célia, pela atenção e apreço. As queridas, Jaqueline, Weltiene e Dona Sabina, que apesar de não estarem mais no Programa foram sempre muito adoráveis, disponíveis e amigas.

À FAPEMA (Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão), pela concessão de bolsa durante o período de realização desta dissertação.

As minhas queridas amigas dos tempos de escola e graduação, pelas orações, torcida e palavras de conforto durante toda esta caminhada.

Aos colegas de trabalho e tutores do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, pelas inúmeras contribuições. Em especial, Nayadia e Lanyllo, grandes amigos que dividiram comigo essa experiência riquíssima de formação.

Aos coordenadores pedagógicos, gestoras e professores das escolas pesquisadas, com quem assimilei as potencialidades da função do coordenador pedagógico. A vocês o meu respeito e admiração pelo trabalho que realizam nas escolas da rede pública do Maranhão e por suas ativas participações nesta pesquisa, essenciais para as análises e resultados encontrados.

Por fim, a todos que torceram por esse momento de VITÓRIA e contribuíram direta ou indiretamente para a realização desta pesquisa. Os meus singelos AGRADECIMENTOS.

RESUMO

O presente estudo vincula-se à linha de pesquisa “Instituições Educativas, Currículo, Formação e Trabalho Docente”, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Maranhão. Apresenta como objetivo geral analisar a formação continuada desenvolvida no Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica ofertado pela UFMA e suas repercussões sobre a prática pedagógica dos coordenadores egressos. Como objetivos específicos, discutir o contexto histórico, legal e a função do coordenador pedagógico na escola; compreender a relação teoria e prática na formação do coordenador pedagógico e como esta influência na sua atuação; analisar as demandas que norteiam o campo da formação continuada de coordenadores pedagógicos a partir do Programa Nacional Escola de Gestores e a concretização desta política, por meio do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica oferecido pela UFMA. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com base nos pressupostos do Materialismo Histórico Dialético que busca a apreensão do objeto em sua processualidade histórica, múltipla e de totalidade a fim de captar os movimentos, as contradições e perspectivas de transformação da realidade. Seu campo de pesquisa envolveu 4 municípios (São Luís, Rosário, Morros e Santa Inês) atendidos pelo Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica no Maranhão, a participação de 6 coordenadores pedagógicos, 6 gestoras e 12 professores, totalizando 24 sujeitos pesquisados, distribuídos em 6 escolas participantes. Os instrumentos escolhidos para a produção dos dados foram a análise documental, as entrevistas semiestruturadas e a observação não participante. O referencial teórico constituiu-se das contribuições de autores como: Bruyne (*et al* 1991), Gamboa (2012), Kosik (1976), Domingues (2009), Salvador (2000), Franco e Nogueira (2014), Rivas (2007), Medeiros e Rosa (1987), Saviani (2010), Orsolon (2001), Tanuri (2000), Mendes e Rodrigues (2006), Martins (2010) entre outros. De acordo com as análises, constatou-se que a formação recebida pelo Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica se revelou positiva com contribuições importantes para a formação e prática dos egressos, apesar de algumas contradições percebidas. Dentre elas, embora houvesse um entendimento dos coordenadores pesquisados sobre as suas reais atribuições no espaço escolar, na sua prática pedagógica, notamos um processo de intensificação do seu trabalho que tem favorecido a falta de uma maior conscientização destes profissionais quanto ao seu papel. Nessa direção, depreendeu-se que a função do coordenador pedagógico necessita estar demarcada na escola e que os objetivos mais amplos de formação deste profissional, cuja base esteja assentada numa perspectiva de transformação da realidade, talvez, só sejam alcançados a longo prazo, perante um novo projeto social e de educação em que se buscará romper com a atual oposição estabelecida entre capital e trabalho, responsável por ampliar a fragmentação do conhecimento e a sobrecarga de trabalho.

Palavras-chave: Coordenador pedagógico. Formação continuada. Prática pedagógica.

ABSTRACT

This study is linked to the research line “Educational Institutions, Curriculum, Training and Teaching” of the Post-Graduation Program in Education, of Universidade Federal do Maranhão. Its general objective is to analyze the continued formation developed in the Specialization Course in Pedagogical Coordination offered by UFMA and its repercussions on the pedagogical practice of the graduated coordinators. And its specific objectives are to discuss the historical, legal context and the role of the pedagogical coordinator in the school; to understand the relation theory and practice in the formation of the pedagogical coordinator and how this influences in its performance; to analyze the demands that orient the field of the continuous formation of pedagogical coordinators from the National Program of School of Managers and the concretization of this policy, through the Specialization Course in Pedagogical Coordination offered by UFMA. It is a qualitative research, based on the presuppositions of the Historical Materialism Dialectic that seeks the apprehension of the object in its historical, multiple and totality processuality in order to capture the movements, contradictions and perspectives of the transformation of reality. The research field involved 4 municipalities (São Luís, Rosário, Morros and Santa Inês) attended by the Specialization Course in Pedagogical Coordination in Maranhão, the participation of 6 pedagogical coordinators, 6 managers and 12 teachers, totaling 24 subjects surveyed, distributed in 6 participating schools. The instruments chosen for the data collection were documentary analysis, semi-structured interviews and non-participant observation. The theoretical framework consisted of the contributions of authors such as Bruyne (*et al.*, 1991), Gamboa (2012), Kosik (1976), Domingues (2009), Salvador (2000), Franco and Nogueira (2014), Rivas (2007), Medeiros and Rosa (1987), Saviani (2010), Orsolon (2001), Tanuri (2000), Mendes and Rodrigues (2006), Martins (2010) among others. According to the analyzes, it was found that the training received by the Specialization Course in Pedagogical Coordination was positive with important contributions to the formation and practice of the graduates, despite some perceived contradictions. Among them, although there was an understanding of the coordinators researched about their real assignments at school, in their pedagogical practice, we noticed an intensification process of their work that has favored the lack of a greater awareness of these professionals as to their role. In this sense, the function of the pedagogical coordinator needs to be demarcated in the school and the broader goals of this professional training, the base of which is seated in a processing perspective of reality, perhaps only be achieved in the long term, facing a new social and educational project that seeks to break with the existing opposition between capital and labor, which is responsible for increasing the fragmentation of knowledge and the overload of work.

Keywords: Pedagogical coordinator. Continuing education. Pedagogical practice.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Identificação dos coordenadores (as) pedagógicos (as) por rede de ensino, sexo, idade e etapa/ modalidade de ensino em que atuam	23
Quadro 2 - Identificação das gestoras participantes da pesquisa por sexo, idade, formação acadêmica e tempo de exercício como gestoras e professoras	24
Quadro 3 - Identificação dos professores participantes da pesquisa por sexo, idade, formação acadêmica, disciplina que ministram, etapa/modalidade de ensino que atuam e tempo de exercício como professor (a).....	24
Quadro 4 - Perfil profissional dos coordenadores (as) pedagógicos (as) pesquisados por tempo de exercício na função de professor, coordenador (a) pedagógico e carga horária semanal de trabalho	80
Quadro 5 - Perfil profissional dos coordenadores (as) pedagógicos (as) pesquisados por formação acadêmica	81
Quadro 6 - Perfil profissional do coordenador pedagógico na percepção dos sujeitos entrevistados	86

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE	- Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	- Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação
ANPAE	- Associação Nacional de Política e Administração da Educação
BM	- Banco Mundial
CEPAL	- Comissão Econômica para América Latina e o Caribe
DCN	- Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD	- Educação a Distância
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
FUNDESCOLA	- Fundo de Fortalecimento da Escola
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	- Instituto Nacional Estudos e Pesquisas Pedagógicas Anísio Teixeira
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
ONU	- Organização das Nações Unidas
PABAEE	- Programa de Assistência Brasileiro- Americana ao Ensino Elementar
PNUD	- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PDE	- Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	- Plano Nacional de Educação
PPP	- Projeto Político Pedagógico
SEED	- Secretaria de Educação a Distância
SEB	- Secretaria de Educação Básica
SEDUC	- Secretaria Estadual de Educação
SEMED	- Secretaria Municipal de Educação
SIMEC	- Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle

SISFOR	- Sistema Nacional de Bolsa Formação
SIAEP	- Sistema Integrado de Administração de Escolas Públicas
SUDENE	- Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste
UAB	- Universidade Aberta do Brasil
UFMA	- Universidade Federal do Maranhão
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a
UNICEF	- Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNDIME	- União Nacional dos Dirigentes Educacionais
URE	- Unidade Regional de Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: OS CONTORNOS DA PESQUISA	12
1.1	O caminho teórico- metodológico da investigação	14
1.1.1	Problema e Objetivos da pesquisa	17
1.1.2	O universo e os sujeitos da investigação	18
1.2	Os procedimentos para coleta e análise dos dados	26
1.3	A estrutura do trabalho	29
2	COORDENADOR PEDAGÓGICO NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS, LEGAIS E FUNÇÃO NA ESCOLA	31
2.1	Revisitando a história e a legislação sobre a coordenação pedagógica	31
2.2	A função do coordenador pedagógico na escola	39
3	TEORIA E PRÁTICA: FACES DE UMA MESMA RELAÇÃO NA FORMAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO	45
3.1	Discutindo a formação dos profissionais da educação: Um pouco da história	45
3.2	O coordenador pedagógico na reformulação do Curso de Pedagogia	50
3.3	O coordenador pedagógico e a prática docente: articulando teoria e prática	52
4	O PROGRAMA NACIONAL ESCOLA DE GESTORES E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS	59
4.1	A reforma do Estado e a influência dos Organismos Internacionais na educação brasileira	59
4.2	Aspectos conceituais sobre a formação continuada de professores	64
4.2.1	A EaD na formação continuada de professores	66
4.3	O Programa Nacional Escola de Gestores para Educação Básica como política de formação de gestores escolares	69
4.3.1	A implementação do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica no contexto Maranhense	73
5	FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICA PEDAGÓGICA DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS NO MARANHÃO: O QUE REVELAM OS SUJEITOS PESQUISADOS	80
5.1	O perfil profissional dos coordenadores pedagógicos pesquisados	80
5.2	A formação continuada do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica na ótica dos sujeitos pesquisados	86
5.3	A prática pedagógica dos coordenadores pesquisados-o que dizem os participantes	100
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
	REFERÊNCIAS	132
	APÊNDICE	148
	ANEXO	160

1 INTRODUÇÃO: OS CONTORNOS DA PESQUISA

Uma pesquisa, comungamos com Duarte (2002, p. 140), “[...] é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados [...]”. Certamente, o que a torna única é a forma particular com que cada pesquisador problematiza o seu objeto escolhendo para a sua apreensão um caminho que lhe seja adequado.

No presente estudo, o interesse pela formação continuada e prática de coordenadores pedagógicos teve como principal motivação duas experiências vividas na Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Academicamente, a participação como bolsista de Iniciação Científica durante dois anos¹, no Grupo de Pesquisa Escola, Currículo e Formação Docente, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/ UFMA), representou um aprofundamento sobre a temática da formação docente. Nessa experiência, mediante leituras e sistematização de dados empíricos, foi possível compreender a luz do projeto “Internacionalização de Saberes: entrecruzando fios e reafirmando laços sobre a formação docente” as tendências assumidas pelos modelos de formação docente, nas últimas duas décadas, o que culminou na elaboração da nossa monografia de conclusão de curso sob o foco da educação a distância no Curso de Pedagogia.

Profissionalmente, a atuação durante três anos como secretária no Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica reforçou o nosso interesse pela temática em questão. No referido Curso, desenvolvido pela UFMA e prescrito no âmbito do Programa Nacional Escola de Gestores nos chamou atenção a sua dinâmica conferida, desde o planejamento até os resultados alcançados com a titulação de 294 coordenadores pedagógicos em uma formação a distância. Tais experiências, portanto, despertaram inquietações e provocaram a formulação da problemática e questões norteadoras de pesquisa no Mestrado em Educação.

Relevante destacar que a formação e a prática do coordenador pedagógico têm acompanhado as transformações educacionais vividas em nosso país. De acordo com Oliveira (2010), com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB, nº 9.394/96 a formação deste profissional passa a ocorrer em nível de graduação e pós-graduação. Segundo Libâneo (2004), no que se refere a sua prática anteriormente, vinculada à inspeção e supervisão

¹Por meio do Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

escolar, o coordenador pedagógico deve responder pela viabilização, integração e articulação das atividades pedagógico-didáticas e curriculares na escola. No entanto, fatores como provisoriedade, conflitos de poder, indefinição e desvios de função tem causado sérios obstáculos a formação e prática destes profissionais (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012), criando uma noção difusa sobre a coordenação pedagógica e uma diversidade de critérios quanto ao seu exercício.

Num retrospecto histórico, para autores como Silva (2014), o tema da gestão escolar se intensifica a cada dia enquanto campo de pesquisa no Brasil. A sua ascensão, porém, ocorreu em detrimento dos impactos da reforma do Estado que imprimiram “[...] um novo olhar sobre a figura dos gestores escolares determinando-lhes novas atribuições e responsabilidades” (Ibidem, p. 21). Nesse contexto, na qual se apela à formação de personalidades flexíveis, criativas, aptas a lidar com a “complexidade do mundo real”, a educação básica, torna-se prioridade diretamente relacionada à possibilidade dos indivíduos terem acesso ao mercado de trabalho (MARTINS, 2010; OLIVEIRA, 2000). E nesse quadro, o coordenador pedagógico se vê cada vez mais pressionado a repensar a sua prática e a desenvolver na escola um trabalho que seja mais significativo, já que com o aumento da competência escolar a sua formação é vista também como uma necessidade e um desafio para as políticas educacionais (COSTA, 2012).

De acordo com Libâneo (2004), tanto a formação inicial como continuada “[...] é condição para aprendizagem permanente e para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional de professores e especialistas” (ibidem, p. 227). A formação inicial, como componente de uma estratégia mais ampla visa à profissionalização indispensável para a melhoria da educação básica em nosso país (BORGES; REALI, 2012). E a formação continuada, proporciona novas reflexões sobre a ação profissional, além de novos meios para desenvolver o trabalho pedagógico (ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, 1998, p.5).

No entanto, é desejável que essa formação se manifeste no processo reflexivo e transformador da *práxis* docente, assim, a função dos profissionais da educação ganhará sentido sendo reconhecida como uma prática intencional, coletiva e voltada para fins cada vez mais emancipatórios (FRANCO, 2008). Sob esse prisma, em se tratando do coordenador pedagógico, é que localizamos as ações do Programa Nacional Escola de Gestores que compoem o Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação” e integrando o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) reconhece a relevância da formação continuada deste profissional para a melhoria do ensino brasileiro e fortalecimento da gestão democrática na escola.

Frente a essas considerações, passamos a explicitar os caminhos teórico- metodológicos da investigação. Apresentando, além do problema fundamental de estudo, os objetivos, os procedimentos para análise dos dados e a forma como se organizou essa dissertação. Trata-se dos contornos da pesquisa, um momento de trazer ao leitor de forma breve e explicativa o percurso escolhido para apreensão do objeto em estudo.

1.1 O caminho teórico-metodológico da investigação

Trilhar os caminhos de uma pesquisa requer sempre do pesquisador, uma definição objetiva da direção metodológica que se pretende percorrer. Na presente pesquisa, optamos pela abordagem do tipo qualitativa, aquela que segundo Flick (2009, p. 37) “[...] dirige-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais”.

Afinada a essa abordagem, tomamos por base o modelo quadripolar de investigação concebido por Bruyne e colaboradores (1991). Tal modelo traz como relevante a interação entre os polos: epistemológico, teórico, morfológico e técnico presentes em toda e qualquer pesquisa, implícita ou explicitamente. Em síntese, sobre estes polos Gomes (2007) assinala que no polo epistemológico, temos um modelo de ciência na qual avaliamos se uma pesquisa é ou não científica; no polo teórico, são considerados os conceitos e princípios que orientam o trabalho interpretativo da pesquisa; no polo morfológico, se estrutura sistematicamente o objeto de investigação e no polo técnico, ocorre o controle da coleta de dados e o necessário diálogo com a teoria que a suscitou.

Isto posto, vale dizer, que são várias às possibilidades de como conceber a relação sujeito/objeto em uma pesquisa. No que se refere às ciências sociais, em especial, a educação:

[...] o sujeito e o objeto do conhecimento não são duas entidades que entram em reação por meio de uma terceira entidade chamada sensação, observação ou experimentação, mas são dois aspectos de uma mesma realidade numa relação de unidade e de contradições dialéticas (TORRES apud GAMBOA, 2012, p.45).

Portanto, deste fragmento, temos indicados os pressupostos teórico- metodológicos desta investigação fundamentada no materialismo histórico-dialético. Esse enfoque, para este estudo torna-se apropriado, uma vez que não há como negar que sujeito e objeto “[...] se encontram juntos ante uma realidade que lhes é comum e que os desafia para ser conhecida e transformada” (GAMBOA, 2012, p. 45). Nesse sentido, compreendemos que o homem deve ser concebido como um ser social e histórico; a história, vista como dinâmica e conflitiva e a realidade, tomada como totalidade articulada e em construção (idem).

Nos dizeres de Kosik (1976), a dialética, “trata da coisa em si” não se apresentando imediatamente ao homem, pois para a sua compreensão é necessário que se faça além de um esforço, “um *détour*”. Nesse sentido, tendo em vista que a realidade não se apresenta ao homem à primeira vista, “[...] captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde” (ibidem, p. 12),

Frigotto (2001), congruente a este pensamento admite que enquanto teoria, a dialética nos permite uma apreensão radical da realidade e enquanto práxis, ela possibilita a transformação e novas sínteses ao plano da realidade e do conhecimento. Desta forma, o materialismo histórico-dialético se situa como um método crítico e de grande capacidade heurística. E nessa perspectiva, o que importa não é a crítica pela crítica e nem o conhecimento pelo conhecimento e sim, a crítica e o conhecimento crítico na busca por uma prática que altere a realidade (Ibidem). Para Damasceno (2005, p. 45), é assim que se torna possível pensar as causas internas e externas do objeto, visando “[...] atingir a essência do mundo real, a gênese e a transformação deste”.

Em se tratando desta pesquisa, pretendemos lidar com as contradições próprias dos processos formativos e da prática dos coordenadores pedagógicos- principais sujeitos dessa investigação. Para tanto, partimos em direção ao trabalho destes profissionais, pois conforme Marx e Engels (2007, p. 93) analisam “[...] a produção de ideias, de representações da consciência, está em princípio, imediatamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida real”.

Pelo exposto, acreditamos ser possível “problematizar a realidade, levando em consideração as relações sociais e os movimentos da sociedade para interpretá-lo à luz das contribuições teóricas” (DAMASCENO, 2005, p. 46). Bruyne *et al.* (1991), a esse respeito, assevera que a teoria representa o lugar de confluência dos outros polos metodológicos, já que se apresenta de três maneiras complementares numa investigação:

Face ao polo epistemológico, a teoria é um conjunto significativo pertinente a uma problemática da qual ele se apresenta como uma solução válida; face ao polo morfológico, a teoria é um conjunto coerente de proposições que fornecem um quadro explicativo e compreensivo; face ao polo técnico, a teoria é um conjunto de hipóteses falsificável, testável (Ibidem, p. 114).

Nesse estudo, antes de captarmos o espaço pesquisado e para um primeiro contato com o tema a ser investigado recorreremos ao estado da arte. Conforme Romanowski e Ens (2006, p. 39), o estado da arte, pode significar “[...] uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento”. Não apenas identificando, mas analisando,

categorizando e possibilitando múltiplos enfoques sobre a produção do conhecimento de certa área (Ibidem).

Na percepção de May (2004), as produções encontradas no estado da arte representam fontes de documentos terciárias, aquelas que nos capacitam localizar outras referências, por meio de ferramentas de busca e de portas de conteúdo na internet. Todavia, a autora recomenda que ao serem analisadas essas produções (como teses e dissertações) tenham sido antes avaliadas por um comitê científico sendo relevante consultar, de fato, aquelas que mais se assemelham ao que se deseja pesquisar, a fim de se aproximar e se harmonizar novas categorias.

Na pesquisa em questão, respeitamos os dois momentos propostos por Ferreira (2002), segundo esta autora, o primeiro momento, de caráter bibliográfico corresponde à interação do pesquisador “[...] com a produção acadêmica através da quantificação e de identificação de dados bibliográficos, com o objetivo de mapear essa produção num período delimitado” (Ibidem, p. 265). O segundo momento, refere-se à possibilidade do pesquisador inventariar essa produção, “[...] imaginando tendências, ênfases, escolhas metodológicas e teóricas, aproximando ou diferenciando trabalhos entre si [...]” (Ibidem, p.265).

Assim, em consulta feita ao Banco de Teses e Dissertações da Capes Biblioteca Digital, no período de 2013 a 2016, de modo geral, identificamos cerca de vinte e quatro trabalhos, seis teses e dezoito dissertações relacionadas ao nosso tema de interesse. Para essa localização, foram utilizados os seguintes descritores: formação continuada, prática pedagógica e coordenador pedagógico, além de outros como: formação em serviço, práxis pedagógica e Programa Nacional Escola de Gestores.

No período estipulado, verificamos que poucos trabalhos se direcionavam a formação e a prática do coordenador pedagógico. Geglio (2010), em seus estudos também identifica que o volume de produções direcionadas a este profissional é reduzido se comparada ao de professores, pois o interesse destas pesquisas, em grande parte, advém de profissionais que tenham passado pela experiência nesta função. Porém, com as produções encontradas percebemos que há várias possibilidades de temas associados ao trabalho deste profissional, como aqueles relacionados à educação inclusiva, educação integral, dentre outros. Observamos também que o termo “supervisor pedagógico” ou “assistente técnico-pedagógico” se sobressai, principalmente em cidades como as de São Paulo.

Em síntese, a maior parte dos trabalhos pertencia à região sudeste (com destaque para a Universidade de São Paulo e a Estadual de Campinas), elegia como objeto de estudo, a formação que o coordenador pedagógico deve realizar com os professores na escola e se dedicam aos estudos de caso em profundidade. Mas no que tange ao Programa Nacional Escola

de Gestores, a maioria das produções focalizava o Curso de Especialização em Gestão Escolar, assim, não foram encontrados trabalhos que se direcionassem ao Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica. Entretanto, deste estado da arte destacamos como válida as produções dos seguintes autores: Fonseca (2013), Lima (2016), Patarro (2013), Maldonado (2015); Fernandes (2015) e Souza (2016).

Ante o exposto, Teixeira (2014) argumenta que as categorias de análise dão conta de delimitar o objeto em estudo indicando os processos que devem ser apreendidos e levando em consideração seus aspectos históricos, ideológicos, contraditórios, multideterminados e mediados. Logo, não se tratando de conceitos fechados podem ser estabelecidos antes do trabalho de campo, durante a fase exploratória ou a partir da coleta de dados (GOMES, 2001).

Nesta investigação, dialogando com as principais categorias de análise trazemos a coordenação pedagógica, com base nos estudos de: Domingues (2009), Salvador (2000), Franco e Nogueira (2014), Rivas (2007), Medeiros e Rosa (1987), Saviani (2010), Silva (2009), Silva e Carvalho (2002), Néreci (1976), Mendonça e Araújo *et al.* (1973), Alves (2007). A formação e prática pedagógica, a partir das contribuições de autores como: Orsolon (2001), Tanuri (2000), Mendes e Rodrigues (2006), Martins (2010), Lima (2004), Freitas (2003), Kailer (2016), Kuenzer (2016), Ghedin (2002), Garcia (1997), Vázquez (1977), Fonseca (2013). E as políticas de formação continuada, com o apoio de autores como: Gatti (2008), Menezes (2003), Pimenta (2000), Mercado (1999). No mais, outros autores e categorias também foram fundamentais na construção teórica deste estudo.

Importante frisar, que esse processo de construção teórico- metodológica em toda e qualquer pesquisa não é fácil, mas repleta de idas e vindas que exigem do pesquisador sempre um olhar apurado e criterioso em direção as múltiplas e contraditórias facetas da realidade (DAMASCENO, 2005). Assim sendo, a seguir explicitamos a problemática e os objetivos da pesquisa, bem como o universo e os sujeitos da investigação.

1.1.1 Problema e Objetivos da pesquisa

Cardoso e Perez (1983, p. 429) apontam que “[...] a pesquisa científica é, antes de mais nada, uma busca de respostas a certos problemas” que acrescente-se, corresponde a uma “[...] visão global do próprio objeto da pesquisa e do domínio no qual se desenrola” (BRUYNE *et al.* 1991, p. 58).

Dessa constatação, como ponto de investigação trazemos o seguinte questionamento: Em que medida a formação continuada do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, na UFMA, repercutiu na prática pedagógica de coordenadores, das redes estadual

e municipal do Maranhão? Como objetivo geral, buscamos analisar a formação continuada desenvolvida no Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica ofertado pela UFMA e suas repercussões sobre a prática pedagógica dos coordenadores egressos. E como objetivos específicos, descrever o contexto histórico, legal e a função do coordenador pedagógico na escola; compreender a relação teoria e prática na formação do coordenador pedagógico e como esta influência na sua atuação; analisar as demandas que norteiam o campo da formação continuada de coordenadores pedagógicos a partir do Programa Nacional Escola de Gestores e a concretização desta política, por meio do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, oferecido pela UFMA.

Tendo em vista os objetivos propostos, trazemos como questões norteadoras:

- a. Quais os marcos históricos e ideológicos que determinaram as políticas de formação continuada, nas últimas décadas? E de que modo elas influenciam na atuação e formação continuada do coordenador pedagógico?
- b. O referencial teórico-metodológico adotado no Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica contribuiu para a prática pedagógica dos coordenadores egressos?
- c. Quais foram os principais desafios enfrentados pelo Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica?

Essas indagações e tantas outras que poderão surgir das discussões sobre esse objeto de estudo vão, portanto, ao encontro do que diz Bruyne (*et al.* 1991), segundo o autor, os problemas são dialéticos e de fato os são, pois, as coisas não são simplesmente postas na realidade sendo necessário sempre nos questionar.

1.1.2 O universo e os sujeitos da investigação

O *locus* desta investigação é o Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, que inserido no Programa Nacional Escola de Gestores abarcou no Maranhão dez polos, a saber: São Luís (polos 1 e 2), Rosário, Pinheiro, Itapecuru- Mirim, Santa Inês, Bacabal, Codó, Presidente Dutra e São João dos Patos. Desse vasto universo, escolhemos uma pequena amostra.

De acordo com Pires (2010), no seu sentido amplo, a amostra consiste em dar base a um conhecimento ou a um questionamento servindo para produzi-lo. No caso desta pesquisa, optamos pelo estudo de caso que se baseia “[...] num corpus empírico que é representado no singular e que implica a ideia de fazer um estudo em profundidade desse único caso” (PIRES, 2010, p.180). Em outras palavras, configura-se numa “[...] visão holística do fenômeno estudado” (ALVES- MAZZOTTI, 2006, p. 650).

Assim, obedecendo a alguns critérios como localização geográfica, o estudo de caso desta pesquisa contemplou três polos e quatro municípios, atendidos pelo Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica no Maranhão. Foram eles: os polos de São Luís 1 (município de São Luís), de Rosário (municípios de Rosário e Morros) e de Santa Inês (município de Santa Inês). Numa breve caracterização do estado e municípios que constituíram esta experiência do Curso.

O Maranhão², segundo maior estado da Região Nordeste do Brasil e oitavo do Brasil com uma área de 331.937 Km², tem como limites: Piauí (leste), Tocantins (sul e sudoeste) e Pará (oeste), além do oceano Atlântico (norte). Sua capital é São Luís possuindo um total de 217 municípios. Até a metade do século XIX, a economia maranhense foi uma das mais prósperas do país, mas esse desenvolvimento econômico só foi possível graças à presença do trabalho escravo. Somente após o final da década de 1960, esse estado passou a receber incentivos e saiu do isolamento, com ferrovias e rodoviárias que o ligaram a outras regiões. Atualmente, a sua economia se baseia na indústria de transformação de alumínio, alimentícia, madeireira, extrativismo (babaçu), agricultura, pecuária e nos serviços. E devido a sua localização geográfica e extensão territorial, tem a maior diversidade de ecossistemas de todo o país.

O município de São Luís, segundo informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE (2017a), possui um total de 1.014.837 habitantes. Ocupa uma área de 834,785 Km² e está localizada no Nordeste do Brasil ao Sul do Equador, estando a 24 metros acima do nível do mar. Essa cidade traz consigo influência dos nativos portugueses, franceses e africanos carregando uma diversidade intrínseca aos seus costumes, sejam em ritmos e sabores, como reflexos da mistura cultural dos povos formadores de sua identidade. Sua fundação oficial data de 1612, quando os franceses passaram a ocupar a região e ergueram o Forte de São Luís (homenagem ao Rei-menino Luís XIII), vindo daí a denominação da cidade. Por sua história urbana e riqueza cultural, em 1997, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a educação, ciência e cultura) conferiu a São Luís o título de Patrimônio Mundial. Sendo também reconhecida como a única cidade brasileira fundada pelos franceses e uma das três capitais brasileiras localizadas em ilhas (as outras são Florianópolis e Vitória).

Rosário, desde 1921, está ligado a São Luís pela Estrada de Ferro São Luís-Teresina (atualmente Ferrovia Transnordestina), numa extensão a 70 km, dando ensejo para que o município progredisse pela facilidade de escoamento que passou a ter sua produção e pelo

²Fonte: <https://observatoriodeeducacao.org.br/wpcontent/uploads/2017/03/Panoramas_MARANHAO.pdf> Acesso em: 05/07/2018.

contato direto com os estabelecimentos de crédito (MARANHÃO, 2018). De acordo com o IBGE (2017b), Rosário começou como uma pequena povoação, outrora Itapecuru-Grande, na margem esquerda do rio Itapecuru, onde havia uma igreja dedicada a Nossa Senhora do Rosário, que servia de freguesia aos moradores e aos soldados da fortaleza do referido rio. Recebeu status de vila pela Resolução de 19 de abril de 1833 confirmada pela lei provincial nº 7, de 29 de abril de 1835, desmembrando-se do município de Itapecuru Mirim. E com a denominação de Rosário foi elevada à condição de município republicano pela lei estadual nº 654, de 06 de abril de 1915. Tem como vizinhos os municípios de Presidente Juscelino, Bacabeira, Axixá e São Luís e está situada a 46 km, a Sul- leste de São Luís, posicionando-se no principal acesso à região dos Lençóis Maranhense e à região Munim, com população estimada de 42.482 habitantes.

O município de Morros, que conta com menos de 20 mil habitantes ganhou este nome exatamente pelos numerosos morros existentes no local. Dessa forma, a cidade ganhou estrutura para receber paisagens incríveis, muita mata nativa, formações vegetais e outros diferenciais só encontrados nessa região. Conforme dados do IBGE (2017c), é desconhecida a época em que se iniciou o povoamento do Município. Sabe-se que quando irrompeu a Balaiada, em 1839, já existiam na localidade 30 casas e um armazém. Mas o progresso alcançado pela povoação levou vários portugueses a se estabelecerem nesta localidade como comerciantes vindo a prestar valiosa contribuição a emancipação do Município. Assim, em 1898, ela foi elevada à categoria de Vila extinta no ano de 1931. Em 1944, pela Lei nº 6.151 cedeu parte de seu território para a criação do município de Cachoeira Grande e passou a ter categoria de cidade apenas após a Lei estadual nº 45, de 29 de março de 1938 (INSTITUTO MARANHENSE DE ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS E CARTOGRÁFICOS, 2014).

Santa Inês³, fundada em 1887, por senhores de escravos, era o principal povoado do município de Pindaré Mirim. Inicialmente, foi chamada de Aldeia dos Pretos, Ponta da Linha, Conceição e, por fim, Santa Inês, em razão do voto de uma senhora pelo sucesso que obteve em um parto de risco. A principal economia da região era o cultivo de cana de açúcar e a vinda dos colonizadores que investiram na agricultura trouxe um novo alento. Assim, aos poucos a região foi superando a cidade mãe, Pindaré, e o desenvolvimento gerou o sonho de independência. Em 19 de dezembro de 1966, pela Lei Estadual n.º 2.723 Santa Inês foi elevada à categoria de município e distrito, sendo desmembrada de Pindaré-Mirim. Conhecida como “A princesa do Vale do Pindaré”, por ser a principal cidade da região, exerce forte influência

³Mais informações - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Santa Inês**. 2017d. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/santa-ines/panorama>. Acesso em: 08 jul. /2018.

em cidades vizinhas⁴. Distante da capital São Luís 243 km e com população estimada de 88.590 habitantes é beneficiada por duas ferrovias federais e possui uma boa infraestrutura e logística que a faz despontar como uma das principais cidades do Maranhão.

Especialmente no que diz respeito a educação, importante destacar segundo dados do Censo Escolar 2017, que a educação básica maranhense possui um total de 12.362 escolas, das quais 1.063 pertencem à rede privada e 11.299 a rede pública. No referido ano, reunindo todas as etapas e modalidades de ensino, os alunos matriculados somam um total de 2.058.621, sendo 356.173 das matrículas de dependência administrativa estadual; 1.455.443 matrículas de dependência administrativa municipal; 231.532 matrículas de natureza privada e apenas 15.473 matrículas de dependência federal. A tabela 1, a seguir, somado aos dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB (2017)⁵, no ensino fundamental e médio, mostra a síntese dessas informações, tendo em vista principalmente os municípios pesquisados.

Tabela 1 -. Educação básica nos municípios de São Luís, Rosário, Morros e Santa Inês

Municípios	IDEB			Nº de estabelecimentos de Ensino Fundamental	Nº de estabelecimentos de Ensino Médio	Nº de Matrículas no Ensino Fundamental	Nº de Matrículas no Ensino Médio
	Ensino Fundamental		Ensino Médio				
	Anos iniciais	Anos finais	3º serie				
São Luís	4,7	4,1	3,8	488	163	137.649	50.301
Rosário	5,2	4,0	3,1	55	7	7.104	1.990
Morros	3,9	3,6	3,1	46	3	4.219	953
Santa Inês	4,2	3,6	3,5	64	12	15.595	5.773

Fonte: IBGE; QEdu.org.br/Inep (Adaptado), 2017

Notamos que apesar de alguns avanços⁶, os grandes números da realidade educacional maranhense evidenciam que mesmo em termos quantitativos, há muito ainda a ser feito no

⁴Tais como: Pindaré Mirim, Bela Vista, Monção, Igarapé do Meio, Bom Jardim, Santa Luzia, Pio XII, Tufilândia, Governador Newton Belo e Zé Doca.

⁵O Ideb é uma iniciativa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) para mensurar o desempenho do sistema educacional brasileiro, a partir da combinação entre a proficiência obtida pelos estudantes em avaliações externas de larga escola (Saeb) e a taxa de aprovação, indicador que tem influência na eficiência do fluxo escolar. Mais informações no site: < <http://portal.inep.gov.br>>. Acesso em: 12/10/2018.

⁶Em 2017, nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), comparada ao ano anterior (2015) o Maranhão obteve uma queda na avaliação do Ideb, de 4,3 para 4,1 e nos anos finais (6º ao 9º ano), houve um crescimento na nota do Ideb de 0,4 pontos em relação ao ano de 2015. Em relação ao ensino médio, contudo, o estado obteve a maior média desde a criação desse indicador em 2005. Assim, o Nordeste, deixou para trás o 5º lugar de 2013, alcançando em 2017, o 3º lugar e a nível nacional, saltou do 21º lugar em 2013 (2,8), para 13º posição em 2017 (3,4).

estado para que se chegue à universalização e à garantia plena do direito à educação (PALHANO, 2008). O seu caso educacional, sem dúvida, é paradigmático visto que o estado foi vítima de um lento e gradual desmonte institucional em função do seu baixo desenvolvimento econômico e atraso político, assim, caminha a passos lentos tanto na universalização do acesso como na qualidade do ensino básico nas escolas públicas municipais e mesmo nas estaduais (idem).

Nesse estudo, ainda buscando captar e entender os sentidos que os próprios atores sociais trazem da sua realidade, apreendendo como vivem, como pensam e como produzem suas concepções de mundo (DAMASCENO, 2005) foram selecionados seis coordenadores pedagógicos egressos do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, dois de cada polo pesquisado. Para tanto, dentre os egressos como os principais requisitos escolhemos coordenadores pedagógicos: com formação inicial em Pedagogia ou outra licenciatura, que atuavam nas escolas de educação básica das redes estadual e municipal do estado e que tiveram um aproveitamento positivo ou dificuldades ao longo do Curso.

A fim de preservar o seu anonimato os sujeitos participantes desta pesquisa receberam nomes fictícios. No caso dos coordenadores pedagógicos, solicitamos que escolhessem como gostariam de ser identificados. A sugestão dada foi que usassem uma única palavra ou expressão que traduzisse o que para eles representava a coordenação pedagógica ou o trabalho que desenvolviam na coordenação, desse modo, os principais sujeitos desta investigação receberam os seguintes codinomes: COMUNICAÇÃO, LUZ, PARCERIA, MEDIAÇÃO, ARTICULAÇÃO e DESAFIO.

No quadro 1, a seguir trazemos uma breve caracterização desses sujeitos, destacando aspectos como: sexo, idade, rede de ensino e etapa ou modalidade de ensino em que atuam. Posteriormente, na seção que compete à análise dos resultados esses dados serão aprofundados.

Quadro 1 - Identificação dos coordenadores (as) pedagógicos (as) por rede de ensino, sexo, idade e etapa/ modalidade de ensino em que atuam

Coordenador (a) pedagógico	Sexo	Idade	Rede de Ensino	Etapa /modalidade de ensino
COMUNICAÇÃO	Masculino	38 anos	Estadual	-Ensino Fundamental II (apenas o 9º ano) - Ensino Médio
LUZ	Feminino	45 anos	Estadual	Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano)
PARCERIA	Feminino	51 anos	Estadual	Educação de Jovens e Adultos (EJA)
MEDIAÇÃO	Feminino	36 anos	Estadual	Ensino Médio Regular (1º a 3º serie)
ARTICULAÇÃO	Feminino	47 anos	Municipal	Educação de Jovens e Adultos (EJA)
DESAFIO	Feminino	54 anos	Estadual	Ensino Médio Regular (1º a 3º serie)

Fonte: Dados da Pesquisa (2018).

Como é possível perceber, o conjunto dos coordenadores pesquisados é formado por mulheres e apenas um homem. A sua faixa de idade varia entre 30 a 50 anos e apenas duas coordenadoras possuem mais de 50 anos de idade. A maioria coordena na rede estadual de ensino, apenas uma coordenadora pertence à rede municipal e o nível de ensino ou modalidade em que eles atuam também varia, temos: dois coordenadores pedagógicos que trabalham com o público do ensino fundamental; duas coordenadoras que trabalham com o público da EJA e os demais, no Ensino Médio Regular.

Ainda com o objetivo de coletar informações pertinentes sobre a prática desses coordenadores também achamos válido contar com a participação de gestores e professores das escolas em que trabalham. Desse modo, contribuíram com esse estudo mais 6 gestoras (5 gestoras gerais e 1 adjunta⁷) e 12 professores (2 professores de cada unidade escolar), totalizando 24 sujeitos de investigação.

Nos quadros 2 e 3, destacamos respectivamente desses sujeitos: nome; sexo; idade; formação acadêmica; tempo de exercício na gestão e docência e no caso dos professores, disciplinas que ministram.

⁷ Neste caso, a escolha pela gestora adjunta se deu em função da dificuldade em encontrar a gestora geral no turno em que trabalhava a coordenadora MEDIAÇÃO na escola.

Quadro 2- Identificação das gestoras participantes da pesquisa por sexo, idade, formação acadêmica e tempo de exercício como gestoras e professoras

Gestora	Sexo	Idade	Formação acadêmica	Tempo de exercício como gestora	Tempo de exercício como professora
G1	Feminino	58 anos	Licenciatura em Letras	10 anos	22 anos
G2	Feminino	51 anos	Licenciatura em Pedagogia	7 anos	31 anos
G3	Feminino	47 anos	Licenciatura em Letras	2 anos	10 anos
G4	Feminino	49 anos	Licenciatura em Pedagogia	1 ano e 6 meses	25 anos
G5	Feminino	42 anos	Licenciatura em Pedagogia	6 anos	20 anos
G6	Feminino	40 anos	Licenciada em Letras e Pedagogia	2 anos	15 anos

Fonte: Dados da Pesquisa (2018).

Quadro 3- Identificação dos professores participantes da pesquisa por sexo, idade, formação acadêmica, disciplina que ministram, etapa/modalidade de ensino que atuam e tempo de exercício como professor (a)

Professor (a)	Sexo	Idade	Formação acadêmica	Disciplina/ etapa ou modalidade de ensino que atua	Tempo de exercício como professor (a)
P1	Feminino	40 anos	Licenciatura em Letras	Espanhol/ Ensino Médio	10 anos
P2	Feminino	59 anos	Licenciatura em Letras	Redação/ Ensino Médio	16 anos
P3	Feminino	57 anos	Licenciatura em Pedagogia	Ensino Fundamental I	16 anos
P4	Feminino	45 anos	Licenciatura em Pedagogia	Assistente de PL	23 anos
P5	Masculino	51 anos	Licenciatura em Letras	Inglês/ EJA	25 anos
P6	Masculino	32 anos	Direito; Licenciatura em História e Artes	Artes/ EJA	5 anos
P7	Feminino	44 anos	Licenciatura em Artes	Artes/ Ensino Médio	10 anos

P8	Masculino	35 anos	Licenciatura em Letras	Língua Portuguesa, Literatura e Produção Textual/ Ensino Médio	15 anos
P9	Feminino	42 anos	Licenciatura em Pedagogia	Professora de Alfabetização / EJA	11 anos
P10	Feminino	44 anos	Licenciatura em Geografia	Geografia/ EJA	21 anos
P11	Feminino	38 anos	Licenciatura em Letras	Língua Portuguesa/ Ensino Médio	12 anos
P12	Feminino	41 anos	Licenciatura em Matemática	Matemática/ Ensino Médio	18 anos

Fonte: Dados da Pesquisa (2018).

Observamos que todas as gestoras participantes pertencem ao sexo feminino e possuem experiência na área, embora duas delas só tenham assumido esta função oficialmente há pouco tempo. Todas as gestoras possuem larga atuação como docente e a maioria, tem formação apenas em Pedagogia, exceto uma que possui formação em Letras e Pedagogia. Já a maioria dos professores participantes também é do sexo feminino, com formação em Letras e grande parte, atua no Ensino Médio já exercendo essa função há mais de dez anos, com exceção de dois professores.

Considerando o local de trabalho dos sujeitos investigados, participaram desta pesquisa seis escolas de educação básica no Maranhão, cinco da rede estadual e uma da rede municipal de educação, aqui denominadas de E1, E2, E3, E4, E5 e E6.

A escola E1 localizada em São Luís, na zona urbana, em um bairro com precária infraestrutura. Pertence à rede estadual de ensino e funciona nos turnos: matutino, vespertino e noturno atendendo cerca de 746 alunos no ensino fundamental II (apenas 9º ano), no ensino médio (1º ao 3º ano) e na modalidade EJA. Já a escola E2, também em São Luís, na zona urbana, trata-se de um anexo pertencente à rede estadual de ensino, com um total de 423 alunos do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano).

A escola E3, em Rosário, está inserida num povoado chamado São Miguel atendendo um total 900 alunos oriundos do próprio município, mas também provenientes da zona rural e de bairros periféricos. Pertence à rede estadual de ensino, funciona em dois prédios (a sede e o anexo), um deles cedido pela rede municipal de Rosário e oferece o ensino médio regular e a modalidade EJA (1ª, 2ª e 3ª etapa) nos turnos: matutino, vespertino e noturno.

A escola E4, situada em Morros, num bairro de difícil acesso. Atende um total de 1.080 alunos da zona urbana e rural, pertence à rede estadual de ensino e oferta o ensino médio regular nos turnos matutino, vespertino e noturno.

A escola E5, localizada em Santa Inês, numa redondeza carente e marcada pelos altos índices de violência conhecida como Mutirão, integra à rede municipal de ensino. Atende cerca de 560 alunos, no ensino fundamental I e II (1º ao 9º ano) e na modalidade EJA (1ª, 2ª e 3ª etapa) em três turnos: matutino, vespertino e noturno. Já a escola E6, também em Santa Inês foi a segunda escola construída nesse município. Integra a rede estadual de ensino e possui um total de 680 alunos atendidos no ensino fundamental prisional, no ensino médio regular e na modalidade EJA, possuindo mais dois anexos funciona em três turnos: matutino, vespertino e noturno.

Como percebemos, a maior parte das escolas deste estudo atende ao ensino médio regular, apenas três delas atuam com alunos do Ensino Fundamental (I e/ou II). Além disso, é possível dizer a partir de outras informações coletadas sobre o corpo administrativo e estrutura física destas escolas (Apêndice F) que apesar de serem classificadas como de pequeno e grande porte, no que diz respeito à quantidade de alunos matriculados, elas basicamente possuem o mesmo corpo administrativo e estrutura física. E, exceto em duas (E1, E3), não há oficialmente a figura do coordenador pedagógico, mas do supervisor pedagógico também havendo a presença do apoio/agente pedagógico. Porém, vale ressaltar, que em todas essas escolas com exceção da escola E6 o Projeto Político Pedagógico (PPP) encontrava-se desatualizado.

Perfazendo este momento, de explicitação do problema e objetivos de pesquisa, bem como do lócus e sujeitos da investigação caminhamos agora em direção ao modo como serão produzidos os dados e pretendemos analisá-los.

1.2 Os procedimentos para coleta e análise dos dados

Com base em Minayo (2010), o processo de trabalho numa pesquisa qualitativa obedece a três etapas, são elas: a fase exploratória, que se refere ao tempo dedicado para se definir e delimitar o objeto; o trabalho de campo, que consiste em levar para a prática empírica a construção teórica elaborada na fase exploratória; e a análise e tratamento do material empírico e documental, que diz respeito ao conjunto de procedimentos usados para se entender e interpretar os dados. Esse último, podendo ser subdividido em três tipos: ordenação dos dados; classificação dos dados e análise propriamente dita.

A mesma autora acrescenta, que o trabalho de campo permite um conhecimento empírico fundamental para quem realiza pesquisas sociais possibilitando, além da aproximação

do pesquisador com a realidade, também estabelecer uma interação com os atores sociais que conformam esta realidade. Sobre essa interação, ela pontua que alguns cuidados devem ser tomados no momento de realização do trabalho de campo, tais como: a busca de uma aproximação gradual com os atores sociais, a apresentação da proposta de estudo para a população a ser investigada e a compreensão do campo como uma possibilidade de novas revelações.

Nesse quesito, Bruyne *et al* (1991) ressalta que independente do procedimento escolhido para a coleta de dados deve-se obedecer a alguns critérios, como de fidelidade, validade, qualidade e eficiência para a precisão dos dados e informações. No que se refere a essa pesquisa, utilizamos como instrumentos de coleta de dados: a análise documental, a observação não participante e a entrevista semiestruturada.

De acordo com May (2004, p. 213), em se tratando da análise documental, os documentos, “não refletem simplesmente, mas também constroem a realidade social e as versões dos eventos”. Assim, eles “[...] são quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fontes de informação sobre o comportamento humano” (PHILLIPS, 1974, p. 187). O que inclui podemos citar: censos populacionais, levantamento anteriores realizados por cientistas sociais, estatísticas econômicas, jornais e revistas, discursos, memorandos e outros.

Nesse estudo, no que tange a formação continuada realizada no Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica utilizamos como principal fonte de dados documental: a ficha de inscrição dos cursistas, o seu projeto pedagógico e o relatório final do Curso produzido pela coordenação geral. Em se tratando das escolas pesquisadas, utilizamos o seu PPP e também levantamos outros documentos referentes às atribuições do coordenador pedagógico na escola, como os planos de ação, de gestão e em alguns casos, relatórios elaborados pelos próprios coordenadores.

Conforme May (2004, p. 210), é deste modo que recorreremos ao uso de fontes primárias “aquelas que se referem a materiais que são escritos ou coletados por aqueles que testemunharam de fato os eventos que descrevem”. Tais fontes nos oferecem com maior precisão as ocorrências em termos de memória e proximidade com o evento (*idem*).

A respeito da observação, Jaccound e Mayer (2010) revelam que enquanto procedimento de pesquisa ela se constitui o núcleo de todo o processo científico. Nesse sentido, torna-se uma “[...] uma técnica científica à medida que serve a um objeto formulado de pesquisa, é sistematicamente planejada, sistematicamente registrada e ligada a proposições mais gerais” (SELLTZ apud RICHARDSON 1999, p. 258).

No caso da pesquisa qualitativa, podemos dizer comungando com Domingues (2009, p. 38), que a observação:

[...] tem um caráter de vivacidade, pois o objeto observado não se presta à imobilidade, não está sitiado num laboratório e não recebe estímulos do pesquisador para promover qualquer reação. O objeto está circunscrito a um espaço dinâmico, e tanto ele como o espaço/ tempo sofrem mudanças constantes [...].

Assim, para uma maior aproximação com o contexto a ser investigado adotamos a observação não participante, aquela que segundo Richardson (1999) é indicada para pesquisas exploratórias e igualmente para estudos mais profundos tanto nas ciências sociais quanto nas humanísticas, em que o investigador não atua como membro do grupo observado, apenas como espectador atento.

Com o auxílio de um roteiro (Apêndice B), vale esclarecer, que nessa pesquisa as observações ocorreram no local de trabalho dos coordenadores participantes. Deste modo, além de verificar a estrutura das escolas pesquisadas e a relação desses sujeitos com os gestores e corpo docente pudemos assisti-los em atividades importantes como no planejamento, em reuniões de pais/professores e nas formações continuadas realizadas com os professores. Entretanto, o acompanhamento mais direto dessas atividades obedecia à dinâmica das escolas pesquisadas e a própria disponibilidade dos coordenadores pedagógicos investigados.

Por essa razão, devido à agenda difícil de conciliar desses profissionais e a certas situações como período de férias; manutenção e mudança de escola as observações, nesse estudo, foram constantemente replanejadas e remarcadas. E particularmente, nas escolas E3 e E4, por fatores como período de obras e atrasos nas atividades pedagógicas, não foi possível em tempo hábil realizar as observações, sendo conferida nessas realidades uma atenção especial aos demais instrumentos de coleta de dados para que pudéssemos captar ao máximo a prática dos coordenadores pesquisados.

Segundo Poupart (2010, p. 217), “[...] as condutas sociais não poderiam ser compreendidas, nem explicadas, fora da perspectiva dos atores sociais.” Deste modo, escolhemos a entrevista como instrumento de coleta de dados por possibilitar uma estreita relação entre as pessoas (RICHARDSON, 1999), sendo nos termos de Poupart (2010), um instrumento privilegiado de informação. Para isto, utilizamos as entrevistas semiestruturadas conforme Minayo (2010, p.64), esse tipo de entrevista “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada.”

O levantamento para a escolha dos entrevistados, nessa investigação, iniciou em abril de 2018, por meio de um diálogo inicial com os tutores dos polos selecionados para o estudo.

Em seguida, somada as informações dos tutores e tendo acesso à relação dos cursistas aprovados no Curso, entramos em contato com alguns egressos que trabalhavam em local mais próximo aos municípios escolhidos e que atendiam a outros critérios do estudo. Importante frisar, que nos contatos houve uma boa receptividade destes sujeitos e interesse em contribuir com a pesquisa.

De posse de alguns documentos necessários⁸ e escolhido os seis coordenadores participantes, o passo seguinte foi dialogar com o grupo de entrevistados sobre a intencionalidade da pesquisa. Com exceção da gestora G4, os demais sujeitos da investigação- gestores, professores e coordenadores participantes, foram entrevistados nos seus receptivos locais de trabalho em dias acordados conforme a conveniência dos mesmos. Posteriormente, com o seu consentimento as entrevistas foram áudio gravadas.

Também é importante mencionar que mesmo com a utilização de um roteiro preestabelecido para cada sujeito (Apêndice C, D e E), o tempo de cada entrevista variou bastante, pois especialmente para a maioria dos coordenadores pesquisados esse momento significou um desabafo para expor os resultados do seu trabalho e relatar as suas principais angústias na função. Concluída a transcrição dessas entrevistas foram realizadas leituras e uma análise minuciosa das informações coletadas, conforme aporte teórico estudado.

Tendo destacado esses instrumentos, como salienta Minayo (2010, p. 81), acreditamos que não há “fronteiras nítidas entre a coleta das informações, início do processo de análise e a interpretação”. Todas estas fases estão imbricadas e é preciso sempre que necessário retomá-las, a fim de lançamos um olhar mais atento aos dados encontrados. Os resultados dessa etapa serão, portanto, apresentados em seção específica neste trabalho.

1.3 A estrutura do trabalho

Dentre os pontos elencados a presente dissertação está estruturada em seis seções, além desta introdutória, na qual situamos o objeto de pesquisa e esclarecemos as escolhas teórico-metodológicas da investigação. A segunda seção, chamada *Coordenador pedagógico no Brasil: Aspectos históricos, legais e função na escola* têm por intuito apresentar o nosso principal sujeito de pesquisa- o coordenador pedagógico, visando percorrer a sua trajetória histórica no Brasil, assim como, os aspectos legais e a sua função no contexto escolar.

A terceira seção, intitulada *Teoria e prática: faces de uma mesma relação na formação do coordenador pedagógico* discute um pouco a história da formação de professores no Brasil,

⁸ Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) e Ofício do PPPGE/ UFMA para coleta de dados nas escolas (Anexo A).

incluindo a reformulação do Curso de Pedagogia e suas implicações na atuação do coordenador pedagógico. Com isso, evidenciamos sob a ótica da práxis transformadora, a relevância da unidade entre teoria e prática na formação destes profissionais.

A quarta seção, sob o título *O Programa Nacional Escola de Gestores e a formação continuada de coordenadores pedagógicos*, é dedicada a formação continuada do coordenador pedagógico. Para tanto, apartir da década de 90, situamos a reforma do estado e a influência dos organismos internacionais na educação brasileira. Nessa direção, discutimos os aspectos conceituais da formação continuada e damos destaque ao espaço conferido a educação a distância (EaD). Em seguida, apresetamos a proposta do programa “Escola de Gestores” em âmbito nacional e especificando a experiência do referido Programa, no Maranhão, por meio do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica

A quinta seção, chamada *Formação continuada e prática pedagógica de coordenadores no Maranhão: o que revelam os sujeitos pesquisados* explicita a análise e interpretação dos resultados desta pesquisa. Assim, discutimos por meio dos documentos, observações e entrevistas realizadas o que indicam os sujeitos sobre a formação continuada do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica e a prática dos coordenadores pesquisados nas escolas da rede pública do Maranhão.

Por último, nas *Considerações finais da pesquisa*, apresentamos a conclusão deste trabalho esperando que este estudo, de fato, contribuía com novos debates e investigações sobre o universo do coordenador pedagógico, uma vez que dada a sua relevância este profissional constantemente tem sido chamado a repensar o seu papel na instituição escolar.

2 COORDENADOR PEDAGÓGICO NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS, LEGAIS E FUNÇÃO NA ESCOLA

Considerando o coordenador pedagógico como ator privilegiado em nossa investigação. Nesta seção, apresentamos um panorama histórico acerca deste profissional no Brasil, considerando as bases legais que fundamentam esta função e as suas atribuições no espaço escolar.

A literatura da área indica que ao longo da história o coordenador pedagógico se revelou um profissional fundamental no espaço escolar, capaz de conduzir o processo democrático e de melhorar a qualidade do ensino. Sendo, portanto, o responsável por articular, conduzir e organizar o trabalho pedagógico. Contudo, seja por crenças arraigadas, seja por desorientação, este profissional tem enfrentado sérios obstáculos em sua prática, ocupando o seu tempo com atribuições que não lhe competem na escola.

Com isso, apesar da grande relevância do coordenador para a escola, a coordenação pedagógica foi sendo construída no Brasil, sem uma identidade definida e com um estatuto ainda disperso requerendo uma unidade que possa melhor explicitar esta função.

2.1 Revisitando a história e a legislação sobre a coordenação pedagógica

Conforme Domingues (2009), parte da tarefa hoje exercida pelo coordenador pedagógico esteve de algum modo, renunciada e associada a outros cargos no sistema educacional brasileiro. Salvador (2000), comungando deste pensamento, situa na inspeção escolar e, posteriormente, na supervisão escolar as raízes desta função.

Segundo a autora, na Idade Média, até o século XII, a inspeção era realizada pelos bispos e, posteriormente, é institucionalizada e delegada ao mestre-escola ou escolástico. No século XIII, com a decrescente influência religiosa e as condições sociais se alterando, as municipalidades passam a assumir cada vez mais a competência de dirigir o ensino. E por volta do século XVI, a partir do processo de institucionalização da educação, surge a figura do inspetor escolar público.

Como se sabe por ocasião de sua colonização o Brasil não acompanhou o desenvolvimento europeu e teve o seu ensino por um longo tempo atrelado à Companhia de Jesus. Em 1759, com a expulsão dos jesuítas e mesmo com a vinda da família real ao Brasil, houve uma demora em relação à organização do sistema escolar, no entanto, com a densidade demográfica as escolas vão sendo criadas, mas ainda de modo precário quanto ao corpo docente e inspeção (DOMINGUES, 2009).

Somente na segunda metade do século XIX, com a falta de uma inspeção eficiente, o governo foi levado a regulamentar a instrução pública em São Paulo, o que culminou, segundo Salvador (2000), na criação do cargo de Inspetor de Distrito em 1868, cuja função era inspecionar e fiscalizar o ensino. Na República, é criado o cargo de inspetor escolar e com a extinção das Inspetorias Distritais e do Conselho Superior, surge uma Inspetoria Geral na capital. Enquanto as escolas do município, ficavam sob encargo dos Inspetores Municipais (Ibidem).

Nestes termos, a inspeção pouco a pouco vai assumindo um caráter de melhoria do ensino, configurando-se sob um caráter administrativo, fiscalizador e controlador do sistema, com ênfase no administrativo sem considerar o pedagógico (Ibidem). Este fato, no entendimento de Franco e Nogueira (2014, p. 2), [...] nos leva a presumir que, assim como hoje, a demanda pedagógica se viu engolfada pela administrativa, não recebendo os cuidados, a atenção devida, nem estudos fundamentados para se consolidar como a viga mestra da instituição escolar.

Após a revolução de 1930, quando o Brasil passa de um modelo exportador e agrário para um país constituído por cidades industrializadas e urbanas, segundo Brauner (2014), urge a necessidade de mudanças como modo de resgate social. Tais mudanças exigiram então novos direcionamentos na educação e de seus processos de controle, uma vez que seu papel era qualificar a população para as novas frentes de trabalho (idem).

Assim, para a garantia destas mudanças, foi instituído, em 18 de abril de 1931, o decreto nº 19.890, Reforma Francisco Campos, a primeira em nível nacional que dispôs sobre a finalidade do ensino secundário, tratando claramente sobre o perfil exigido para quem exercia a inspeção escolar (BRAUNER, 2014). Este decreto, “[...] foi consolidado um ano após pelo decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1932 que, entre outros aspectos, normatizava a realização da inspeção federal, valorizando a importância atribuída ao trabalho do inspetor e modificando o seu caráter marcante de fiscalização, para uma atuação mais voltada à implantação dos métodos escolanovistas (ALVES, 2007). Na visão de Rivas (2007, p. 72), ao inspetor, neste período, “[...] cabiam às tarefas de assistência às lições, exercícios e trabalhos práticos na seção de sua competência, acompanhamento das provas parciais e finais, fiscalização dos exercícios de música, educação física e das condições materiais e didáticas do estabelecimento [...]”.

Até a década de 1940, a inspeção escolar sofre uma série de mudanças motivada por interferências políticas (SALVADOR, 2000). Sendo acrescentadas, conforme Rivas (2007), novas tarefas a inspeção, como:

[...] organizar e manter registros atualizados, promover a melhoria do ensino, realizar estudos e pesquisas educacionais, reunir os inspetores mensalmente e reunir periodicamente, diretores, professores, secretários, orientadores educacionais e pais e alunos para análises e debates de problemas escolares (Ibidem, p. 73).

Nesse momento, ainda segundo a autora percebe-se que as questões educacionais ganham fôlego e aparecem como um interesse do poder nacional. Assim, ficou estabelecido pela Lei Orgânica do Ensino Secundário, ainda em 1942, o caráter de orientação pedagógica na atuação do inspetor escolar (ALVES, 2007).

Na década de 1950, conforme Medeiros e Rosa (1987) instaura-se no país uma política de aliança entre Brasil e Estados Unidos e com ela ressurgiu a inspeção escolar de forma modernizada e sob a denominação de supervisão escolar, cujo objetivo era garantir política desenvolvimentista que atribuía a educação a tarefa de alavancar a transformação social.

Entretanto, para Saviani (2010), a ideia de supervisão remonta desde a Grécia antiga, na figura do pedagogo que junto às crianças, tomava conta delas, vigiando, controlando e supervisionando todos os seus atos. No Brasil, a supervisão já se encontra explicitada na *Rátio Studiorum*, por meio de uma figura denominada Prefeito Geral dos Estudos, encarregado de orientar e fiscalizar o trabalho educativo dos professores (idem). Desde então a supervisão é compreendida como um “[...] ato de prestar atenção sobre algo ou sobre alguma coisa, estar alerta ou vigilante” (SILVA, 2009, p. 169).

Após a expulsão dos jesuítas do Brasil e com a extinção do seu sistema de ensino, segundo Silva e Carvalho (2002), são instituídas as aulas régias e com elas a figura do diretor geral e de comissários, o que configurou a ideia de supervisão como inspeção e direção. Mais tarde, com as escolas de primeiras letras, por meio do ensino mútuo, o professor absorvia as funções de docência e também de supervisão (RIVAS, 2007).

Do exposto, Nérici (1976), chama atenção para a existência de três fases na evolução do conceito de supervisão escolar: fiscalizadora, construtiva e criadora. A fase fiscalizadora se confunde, segundo a autora, com inspeção escolar, mais interessada no cumprimento das leis de ensino e atrelada a padrões rígidos e inflexíveis, a fase construtiva, reconhece a necessidade de melhorar a atuação dos professores, sendo promovidos pelos inspetores escolares cursos de aperfeiçoamento e atualização dos professores. Na última fase, a fase criativa, a supervisão se separa da inspeção para “montar um serviço que tenha em mira o aperfeiçoamento de todo o processo ensino-aprendizagem, envolvendo todas as pessoas nele implicadas, em sentido de trabalho cooperativo e democrático” (Ibidem, p. 32).

Para Medeiros e Rosa (1987), na verdade, a supervisão brasileira como profissão teve inspiração no modelo norte-americano aqui imposto “[...] como necessidade de modernização

e de assistência técnica, a fim de garantir a qualidade do ensino e assegurar a hegemonia da classe dominante”. Neste sentido, Rosar (2012, p. 21) identifica que “[...] a relação entre o sistema escolar e o desenvolvimento econômico do país se desdobra em muitos aspectos cuja finalidade é uma só: adequar a escola ao desenvolvimento do capitalismo em sua etapa atual”.

É nesse contexto de parceria entre Brasil e Estados Unidos indicado anteriormente, que a supervisão assume um caráter de assistência, renovação e inovação no Brasil, não se limitando apenas a salas de aula, mas atingindo a todas as situações de ensino-aprendizagem (MENDONÇA; ARAÚJO, 1973).

Corroborando essa tese, Medeiros e Rosa (1987) pontuam que:

[...] a formação do supervisor, se dá voltada para o desenvolvimento de uma concepção de supervisão escolar funcionalista, concepção que percebe a escola como algo estático, onde qualquer mudança é vista como um desequilíbrio no estado homeostático, negando o caráter dinâmico e evolutivo da instituição- escola e da sociedade (Ibidem, p. 24).

Essa visão funcionalista vai definido, assim, os papéis a serem exercidos por cada profissional que integra a escola. Sendo o supervisor aquele que exerceria um “serviço neutro”, executando fielmente a linguagem e os pressupostos da administração de empresas (MEDEIROS; ROSA, 1987).

Ainda segundo os autores, foi o Programa Americano- Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar, o PABAE, que formou a primeira leva de supervisores no Brasil para atuarem no ensino elementar (primário). Tal Programa, conforme Rolla (2006, p. 18), “[...] tinha por objetivo ‘*treinar*’ os educadores brasileiros a fim de que estes garantissem a execução de uma proposta pedagógica voltada para a educação tecnicista, dentro dos moldes norte-americanos”.

Assim, o PABAE⁹, ocupava as brechas para a disseminação da ideologia capitalista, por meio de cursos, encontros, produzindo materiais didáticos, difundindo obras literárias, concebendo e custeando bolsas de estudos para os Estados Unidos (RIVAS, 2007). Nesses termos, os supervisores de uma atuação sobre o trabalho do professor, passam a ter os órgãos centrais do Sistema de Ensino como espaço de atuação, responsabilizando-se também pela redefinição dos currículos escolares (ALVES, 2007).

Sobre o assunto, a conclusão de Salvador (2000) era de que o PABAE (1957-1964) fazia ampla divulgação da Supervisão, por meio de cursos caracterizados por “pacotes

⁹ De acordo com Rivas (2007, p. 74), “[...] o PABAE iniciou suas atividades em 1957. Em maio de 1964 a participação norte-americana cessou nos termos de administração, mas as atividades do PABAE continuaram. Em maio de 1965 o PABAE transformou-se na Divisão de Aperfeiçoamento (DAP), do Centro Regional de Pesquisas Educacionais João Pinheiro”.

metodológicos” e levados a um número significativo de professores primários com os mesmos objetivos, conteúdos e metodologias, sem considerar a realidade brasileira.

Para Rivas (2007, p. 75) “[...] tinha-se a convicção de que, sendo o PABAE um programa pequeno e o Brasil um país extenso, deveriam ser gastos recursos de modo a atender pessoas que influenciassem o maior número de pessoas”. Portanto, era preciso investir na formação de pessoas que exerciam cargos de lideranças, como o supervisor (*idem*), isto, por meio de uma formação conservadora e atrelada a um pressuposto de que se era bom para os Estados Unidos, era bom para o Brasil (SALVADOR, 2000).

Ainda conforme a autora, não se pode perder de vista que a supervisão no Brasil se efetivou em quatro níveis:

- a) Supervisão escolar- representava a unidade inicial, presente em cada unidade escolar, atuava diretamente sobre o currículo da mesma.
- b) Supervisão regional- se constituía em uma unidade intermediária servindo de elo entre a escola e o órgão central do Estado, coordenava a ação dos supervisores escolares e se concentrava nas atividades de treinamento;
- c) Supervisão geral ou central- lotada nas secretárias de educação, cuidava dos processos de assessoria e facilitação. Sua ação era exercida diretamente sobre a supervisão regional;
- d) Supervisão federal- partindo do Ministério de Educação, algo mais amplo e menos direto. (*Ibidem*, p. 77).

Com exceção do supervisor escolar, a mesma aponta que eram muitos os níveis hierárquicos de supervisão, a diferença entre eles estava em seu lugar de atuação e a ênfase em um ou outro aspecto de sua prática.

Já no contexto dos anos 60 e 70, em que a escola passou a ser uma instituição cada vez mais complexa e hierarquizada, Rivas (2007) ainda destaca que a função do supervisor era basicamente de planejamento, organização, controle e avaliação do fazer docente. Trazendo em seu bojo, a racionalização, a eficiência e a produtividade como valores absolutos (MEDEIROS; ROSA, 1987).

Com a promulgação da LDB 4.024, em 1961, “[...] fica estabelecido que a organização e execução dos serviços educativos ficam sob a incumbência dos governos estaduais e municipais e a formação do supervisor escolar passa para o ensino normal” (COSTA, 2013, p. 28). A partir da Lei 5540/68, com o Parecer 252/69 do Conselho Federal de Educação, o termo Supervisão Escolar, assim como Orientação e Administração Escolar é oficialmente utilizado permanecendo até o ano de 1996 quando a profissão foi renomeada pela terminologia “Supervisão Educacional” na LDB de nº 9394, de 20 de dezembro (CORRÊA, 2013).

Sobre o referido Parecer, Rivas (2007, p. 79), afirma que ele “[...] marcou explicitamente a origem da Supervisão, no âmbito de escolas e de sistemas, possibilitando uma nova configuração diferenciando-o da Inspeção escolar”. Já para Brauner (2014), apesar da tentativa

de profissionalização do supervisor, esse Parecer resultou em uma formação muito específica deste profissional, com pouca preocupação em relação ao processo educativo como um todo.

Sem dúvidas, isto se deve a própria divisão social do trabalho que caracterizou o projeto de sociedade capitalista, pois a supervisão como uma das especializações do modo de produção capitalista apresentou-se como uma função- meio capaz de garantir a execução das decisões planejadas (MEDEIROS; ROSA, 1987). Legitimando-se, assim, “[...] a separação entre planejar/executar, aprofundando a divisão do trabalho manual e intelectual” (ALVES, 2007, p. 107).

Mais tarde, com a Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971 que reformula o ensino de 1º e 2º graus a função supervisora, como nos conta Rivas (2007), ganha força institucional. Por essa Lei, fica estabelecido que a formação do supervisor será realizada em curso superior de graduação ou de pós-graduação, evidenciando-se assim a importância deste profissional “[...] no cuidado com a prática pedagógica, distanciando-o das exigências administrativas e burocráticas, entretanto, ainda sem perder completamente o contato com estas dimensões” (SOARES; SILVA, 2016, p.276).

Para Rivas (2007), embora a referida Lei vislumbrasse uma escola harmoniosa, o cenário no qual a supervisão encontrava-se no Brasil, ainda era autoritário e centralizado. Sendo assim, cada vez mais a supervisão atrelava-se as decisões impostas de cima para baixo.

No caso do Maranhão, Morais (1982,1984) pontua que dois momentos marcaram a supervisão escolar no estado. O primeiro momento refere-se ao trabalho de assistência oferecida pelos supervisores ao professor leigo. Sendo essa orientação estendida às tarefas de planejamento, avaliação da aprendizagem e uso de procedimentos técnico- pedagógicos. Em síntese, a autora destaca:

Os cursos, inicialmente, eram de caráter assistemático e visava ao aprimoramento do professor leigo em exercício. A partir de 1965, passaram a ter caráter intensivo, em regime de tempo integral, nos períodos de férias escolares, com a duração de seis meses, durante dois anos, destinados ao preparo do professor para sua titulação em exames supletivos (MORAIS, 1984, p. 54).

Já a partir de 1964, o serviço de supervisão no Maranhão, ganha uma nova equipe e novos supervisores foram preparados em cursos de seis meses de duração, patrocinados, em especial, pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), SUDENE (Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste) e pelas prefeituras no interior. A partir de então, temos o seu segundo momento, em que o raio de atuação do supervisor é ampliado e ele deixa de atender exclusivamente o professor leigo para atender também o professor normalista. Para a autora, esta fase corresponde à fase de construção desse serviço técnico, em que o estado assume a

responsabilidade sob a supervisão havendo, apesar de algumas oscilações, conflitos e insatisfações, uma expansão significativa destes profissionais.

Importante notar, que para cumprir a exigência da Lei 5.692/71 e do Estatuto do Magistério, a Secretaria de Educação do Maranhão firmou convênio com a UFMA, na intenção de desenvolver cursos de licenciatura curta em Pedagogia. Tal ação, de oferecer graduação aos supervisores em exercício acarretou em mudanças substanciais na formação do supervisor, que do pedagogo generalista passa a um especialista¹⁰.

Isso posto, pode-se dizer que nos anos 80, vivenciamos um movimento de redemocratização no país. Para Arruda (2015, p. 8), esse momento histórico contou com a participação ativa dos profissionais da educação e foi “[...] pensada em duas grandes frentes: O acesso universal ao ensino e a democratização dos processos decisórios nas políticas em educação e nas unidades escolares”.

Segundo Silva e Carvalho (2002, p.8), deste modo,

[...] as pedagogias críticas e inovadoras se fazem cada vez mais presentes nas escolas, centradas nas ideias de se elaborar um trabalho pedagógico voltado para uma interação entre os conteúdos escolares e a realidade social em que os alunos vivem e desenvolvem suas experiências mais significativas.

Com essa mudança de paradigma, em que se defende uma educação emancipatória, a crítica à supervisão tornou-se cada vez mais intensa. Na percepção de Venas (2013, p. 71-72),

[...] a supervisão começa a se tornar um elemento inadequado aos interesses agora pretendidos pelos novos cenários político e econômico, precisando se desenhar um novo perfil que fosse responsável por garantir a almejada qualidade educacional e os resultados esperados de aprendizagem.

Em alguns estados, diante disto, a função do supervisor é redimensionada e em outros, o termo coordenador pedagógico, já passaria a designar o professor responsável pelo apoio e organização do trabalho docente, em colaboração com o supervisor (LIMA, 2016).

Ainda segundo Lima (2016), citando Fernandes, em estados como São Paulo foi criado o cargo de professor coordenador pedagógico, havendo uma diferenciação entre os termos *cargo* e *função*, pois “[...] os cargos de supervisor e de coordenador são ocupados por pedagogos admitidos por concurso público e que atuam em instâncias intermediárias e centrais da rede de ensino” (Ibidem, p. 49). E o professor coordenador pedagógico é visto como uma *função* exercida por um docente, que não tem obrigatoriedade à formação em pedagogia e na prática,

¹⁰Segundo Morais (1984, p. 57-58) este fato gerou desigualdades quanto aos benefícios funcionais deste cargo. Dito de outra forma, “antes, todos tinham o mesmo nível de formação, agora não, uns tem licenciatura plena com X direito, outros, licenciatura curta com Y direito e um pequeno número, infelizmente, sem licenciatura e direitos restritos”.

“[...] tem condições de trabalhar em uma perspectiva menos controladora e mais articuladora das atividades pedagógicas exercidas pelos professores” (Ibidem, p. 49).

Essas exposições permitem- nos dizer que além do surgimento da coordenação pedagógica há um movimento de transformação das finalidades e características da supervisão (ALVES, 2007), tendo em vista que com as discussões da década de 1980, houve:

[...] o entendimento de que o curso de Pedagogia deveria formar professores, na perspectiva de docência ampliada, englobando as funções de regência, planejamento, administração, gestão, supervisão em sistemas e instituições escolares e não escolares (Ibidem, p. 109).

Logo, outra concepção acerca dos supervisores sendo agora vistos como profissionais que se voltam ao pedagógico numa perspectiva democrática. Mas na prática, Alves (2007, p. 112) ainda comenta:

[...] o processo de reestruturação dos cursos de Pedagogia não foi padronizado durante a década de 1980, de forma que a pluralidade de experiências acarretou diversidade curricular, sendo totalmente suprimidas ou persistindo as habilitações dos antigos especialistas, associadas ou não com a formação de professores para as etapas iniciais da Educação Básica.

Com a chegada dos anos 90, as agências internacionais de financiamento alcançam um papel determinante na difusão do consenso sobre um novo modelo de gestão que rompesse com o isolamento das ações educativas. A lógica gerencial é, assim, incorporada na gestão educacional, estimulando além do protagonismo dos pais e professores na tomada de decisões, a responsabilização dos gestores pelas ações desenvolvidas na escola.

Para Pattaro (2013, p. 41),

Sem dúvida, as profundas transformações sociais, a nova era do conhecimento, altamente tecnológica e globalizada e a nova geração de alunos que ela trouxe exigem um novo modelo de escola e de gestores, que seja capaz de articular os diferentes segmentos da escola e da comunidade em um projeto de educação de qualidade, que contribua para a formação integral de seus alunos.

Neste cenário, conforme Alves (2007), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96 manteve a formação dos profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional no curso de Pedagogia e em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino. Tal possibilidade foi reafirmada na Resolução CNE/CP n. 01/2006, de modo a demarcar “[...] uma concepção de formação para a gestão educacional assentada no princípio da gestão democrática e colegiada que rompe com visões fragmentadas de burocratização e hierarquização na organização das instituições e sistemas de ensino” (Ibidem, p. 112).

Do exposto, cabe dizer ainda que a mudança de visão da administração para o enfoque da gestão é resultado de uma nova mudança de atitude e de orientação conceitual (RIVAS, 2007). Pois agora condizente com o novo cenário de democratização do país, temos com a

gestão da educação uma atividade de coordenação e de acompanhamento do trabalho das pessoas, envolvendo o cumprimento das atribuições de todos os membros da equipe, a manutenção do clima de trabalho e a avaliação de desempenho (idem).

Contudo, Lima (2016), faz a seguinte colocação é necessário que se verifique a totalidade social em que se busca essa gestão, uma vez que a história tem nos revelado “[...] que a dimensão econômica exerceu influência bastante expressiva sobre as práticas sociais e que as ideias transformadoras esbarraram e continuam esbarrando em muitos empecilhos que dificultam sua materialização” (BARBOSA, 2014, p. 59), inclusive na educação. Encontra-se aí, a necessidade de se compreender as atribuições do coordenador e ao mesmo tempo, fundamentar princípios para suas ações (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011), tendo em vista o seu papel de importância nas práticas educativas.

2.2 A função do coordenador pedagógico na escola

Historicamente, como foi possível notar a função do coordenador pedagógico é relativamente recente em nosso país. Segundo Riscal (2015, p.1) “[...] boa parte das tarefas realizadas pelo coordenador pedagógico ainda estão em estágio de discussão e consolidação”. Deste modo, é que se torna um desafio caracterizar e analisar esta função.

Placco e seus colaboradores (2012, p. 3), tomando esta tarefa, indicam que são várias as atribuições direcionadas a este profissional “[...] envolvendo desde a liderança do projeto político pedagógico até funções administrativas de assessoramento da direção, mas, sobretudo, atividades relativas ao funcionamento pedagógico da escola e de apoio aos professores”.

Na percepção de Domingues (2009, p. 18), apesar das atribuições da coordenação pedagógica, serem descritas no regimento das escolas “[...] falta um estatuto profissional que garanta certa coerência dessa ação nos estados e municípios em que esse profissional atua”. Ainda segundo a autora,

Em alguns estados, a função do coordenador pedagógico é exercida pelo supervisor escolar. Em outros, esse cargo ou essa função, especificamente, não existe e, nos casos em que os estados e municípios adotam a figura do coordenador pedagógico, as condições de trabalho são tão diversas que se torna difícil estabelecer relações entre as ações desses profissionais (Ibidem, p. 18).

Assim como Barcellos (2014, p. 119), pelo descrito, constatamos:

[...] que, apesar de as prescrições normativas sinalizarem para uma homogeneização dos profissionais e suas práticas, no interior das redes de ensino elas não se efetivam de forma imediata, o que demonstra o descompasso entre o prescrito e o vivido, traduzido na morosidade e na resistência às mudanças.

O coordenador pedagógico, em seu fazer diário, percebe-se então aflito gastando grande parte do seu tempo em tarefas burocráticas, preenchendo planilhas, organizando relatórios ou

atendendo os pais, como destaca Franco (2008). Ainda segundo a autora, o tempo destes profissionais também é gasto organizando eventos, festas, atividades e/ou projetos específicos solicitados pela própria direção. Preocupando-se ainda com questões de indisciplina e falta dos professores. Logo, acabam realizando atividades sem planejamento e muita improvisação (Ibidem).

No entendimento de Alarcão (2001), ao que parece a reconceptualização teórica desta função ainda não foi acompanhada por uma operacionalização prática. Em função disto, são várias as metáforas construídas sobre o coordenador pedagógico que acabam sintetizando o seu papel na escola, dentre elas:

[...] a de “bom-bril” (mil e uma utilidades), a de “bombeiro” (o responsável por apagar o fogo dos conflitos docentes e discentes), a de “salvador da escola” (o profissional que tem de responder pelo desempenho de professores na prática cotidiana e do aproveitamento dos alunos). Além destas metáforas, outras aparecem definindo-o como profissional que assume uma função de gerenciamento na escola, que atende pais, alunos, professores e também se responsabiliza pela maioria das “emergências” que lá ocorrem, isto é, como um personagem “resolve tudo” e que deve responder unidirecionalmente pela vida acadêmica da escola (LIMA; SANTOS, 2007, p. 79).

Conforme os autores, essas várias rotulações forjadas em crenças institucionais e do senso comum, muitas vezes, são incorporadas pelo coordenador pedagógico como um “*modelo*”, afastando-os do seu referencial atributivo. Clementi (2001, p. 59), sobre o assunto, identifica a existência de alguns vícios acumulados em anos sob esta função, “[...] vícios relacionados a posturas mais técnicas, mais românticas, protecionistas, autoritárias, enfim, vícios que são frutos de teorias ou tendências, reais ou distorcidas, que foram incutidos nos profissionais”.

Na pesquisa realizada por Placco, Almeida e Souza (2011), argumenta-se que apesar da relevância do coordenador pedagógico na escola, falta identidade e segurança para que estes realizem um bom trabalho. Segundo a autora,

[...] a identidade profissional se constrói nas relações de trabalho. Ela se constitui na soma da imagem que o profissional tem de si mesmo, das tarefas que toma para si no dia a dia e das expectativas que as outras pessoas com as quais se relaciona têm acerca de seu desempenho (Ibidem, p. 21)

Para Ferri (2013, p. 59), “[...] cada instituição de ensino é única e carrega suas particularidades e intencionalidades e o professor coordenador, nesse espaço, vai se constituindo e desenvolvendo sua identidade”. Deste modo, existe uma ambiguidade na função do coordenador que parte da dimensão histórica, pessoal e das suas próprias condições de trabalho na escola.

Sobre estas condições, particularmente, concordamos com Clementi (2001, p. 64), quando diz que o coordenador não pode apenas se deter a constatação das dificuldades

encontradas, por que aí “[...] fica estabelecida a distância entre o que cada um quer e o que cada um consegue fazer; e essa distância não se altera, bem como também não se alteram os sentimentos e insatisfação dela decorrentes”. Nesse sentido, a dúvida que se instala segundo a autora é se essa correria, fruto das constantes atribuições dadas ao coordenador no meio escolar, é real ou acaba se tornando uma desculpa para que ele não pare e reflita sobre o seu próprio fazer.

Na visão de Domingues (2014, p. 114), na escola, ao coordenador pedagógico cabe à tarefa de “[...] coordenar as atividades de modo a promover uma consciência de si e do outro, ligadas por um projeto coletivo que estabeleça objetivos e metas comuns”. Sua atenção deve, portanto, voltar-se “[...] ao planejamento de práticas pedagógicas determinadas para a produção do saber a partir da realidade escolar e, que possam corroborar para a qualidade da educação” (LUZ; MELLO, 2011, p. 8).

Na percepção de Libâneo (2004, p. 66), buscar a qualidade significa “[...] trabalhar com seres humanos para ajuda-los a se construírem como sujeito”. Por essa razão, os processos de organização e gestão escolar, são meios imprescindíveis para promover a qualidade do ensino, não fins para tal propósito, pois são instâncias abertas, dinâmicas cuja estrutura é constantemente construída pelos que nela trabalham e pelos seus usuários, envolvendo outras dimensões além do ato de administrar (Ibidem).

Com esse entendimento, o desafio e o papel dos atores em postos de gestão é grande, sendo que um desses papéis é reservado àquele que compatibiliza o processo de pensar o pedagógico e a sua prática (LUZ; MELLO, 2011). Neste caso, o coordenador pedagógico como responsável pelo pedagógico na escola, deve responder pelo planejamento, gestão e avaliação de todas as atividades pedagógico-didáticas e curriculares, com o propósito de atingir níveis satisfatórios de qualidade na aprendizagem dos alunos (LIBÂNEO, 2004).

Ainda segundo Libâneo (2004, p. 219-221), para atingir este fim, são muitas as atribuições direcionadas a este profissional, dentre elas:

- Responder por todas as atividades pedagógico-didáticas e curriculares da escola e pelo acompanhamento das atividades de sala de aula, visando a níveis satisfatórios de qualidade cognitiva e operativa do processo de ensino e aprendizagem;
- Supervisionar a elaboração de diagnósticos e projetos para a elaboração do projeto pedagógico- curricular da escola e outros planos e projetos;
- Propor para discussão, junto ao corpo docente, o projeto pedagógico- curricular da unidade escolar;
- Orientar a organizar curricular e o desenvolvimento do currículo, incluindo a assistência direta aos professores na elaboração dos planos de ensino, escolha de livros didáticos, práticas de avaliação da aprendizagem;
- Prestar assistência pedagógico-didática direta aos professores, acompanhar e supervisionar suas atividades tais como: desenvolvimento dos planos de ensino, adequação de conteúdos, desenvolvimento de competências metodológicas,

práticas avaliativas, gestão da classe, orientação da aprendizagem, diagnósticos de dificuldades etc.;

- Coordenar reuniões pedagógicas e entrevistas com professores visando promover inter- relação horizontal e vertical entre disciplinas, estimular a relação de projetos conjuntos entre professores, diagnosticar problemas de ensino e aprendizagem e adotar medidas pedagógicas preventivas, adequar conteúdos, metodologias e práticas avaliativas;
- Organizar as turmas de alunos, designar professores para as turmas, elaborar o horário escolar, planejar e coordenar o Conselho de classe;
- Propor e coordenar atividades de formação continuada e de desenvolvimento profissional dos professores;
- Elaborar e executar programas e atividades com pais e comunidade, especialmente de cunho científico e cultural;
- Acompanhar o processo de avaliação da aprendizagem (procedimentos, resultados, formas de superação de problemas etc.);
- Cuidar da avaliação processual do corpo docente;
- Acompanhar e avaliar o desenvolvimento do plano pedagógico- curricular e dos planos de ensino e outras formas de avaliação institucional.

Pelo descrito, pode-se concluir que as ações do coordenador pedagógico estão diretamente relacionadas ao trabalho que deve desempenhar o professor. Assim, dentro do que se defende como um processo democrático, coordenadores e professores investidos de papéis e saberes diferentes na escola “[...] podem buscar um encontro fecundo, cujo fruto seja a construção de uma prática pedagógica mais consistente, enriquecida e criativa” (LIMA; SANTOS, 2007, p. 87).

Placco, Almeida e Souza (2011), partindo desse pressuposto, sublinha os conceitos de formação, articulação e transformação como eixos indissociáveis a função do coordenador. No tocante à formação, segundo os autores, o coordenador deve atender os objetivos curriculares da escola e promover o desenvolvimento dos professores, através da articulação deve instaurar na escola o significado do trabalho coletivo e no que diz respeito à transformação, deve estimulá-la por meio da reflexão, da dúvida, da criatividade e da inovação. Portanto,

[...] os movimentos de articulação, formação e transformação são partes de uma engrenagem, engendrados em um todo e indicam atitudes, ações e expectativas, que se traduzem em ações de gestão do PPP, dos grupos de educadores da escola, em ações de formação de professores e em outras ações do cotidiano escolar (idem: 276).

Em linhas gerais, Ferri (2013, p. 62), conclui que a função do coordenador “[...] trata-se de um trabalho complexo, não há estratégias prontas a serem seguidas e/ou reproduzidas. É preciso traçar soluções pertinentes e adequadas a cada realidade escolar.” O coordenador é, portanto, peça fundamental no quebra-cabeça da dinâmica escolar (FRANCO, 2008).

Na visão de Rabelo (2011, p. 5) “O coordenador é agente impulsionador, provocador, inquietador dos demais”. Para Oliveira e Guimarães (2013, p. 98),

O coordenador pedagógico é, sem dúvida, uma base sólida no desenvolvimento escolar, na melhoria do ensino-aprendizagem, na contribuição direta com todos os envolvidos nesse contexto escolar, na responsabilidade que tem na realização do seu trabalho.

Portanto, ele é o agente que atua com ou sobre um grupo, assumindo a responsabilidade de “[...] manter a escola coesa, integrada, caminhando no mesmo rumo, tendo marcos comuns a atingir” (RABELO, 2011, p. 5). É nesse sentido, que o foco do seu trabalho deve estar organizado em elementos funcionais que lhe são próprios estabelecendo limites para as urgências e as multiplicidades do seu cotidiano (Ibidem).

Orsolon (2001, p. 20), para isso, destaca a relevância do planejamento,

[...] o coordenador, quando planeja suas ações, atribui um sentido a seu trabalho (dimensão ética) e destina-lhe uma finalidade (dimensão política) e, nesse processo de planejamento, explicita seus valores, organiza seus saberes para realizar suas intenções político-educacionais.

Nessa direção, ele é “[...] capaz de realizar um exercício de percepção e sensibilidade para identificar as necessidades dos alunos e dos docentes da escola” (Ibidem, p. 3), garantindo que todos participem e deliberem coletivamente sobre o caminho a ser seguido. Mas para atuar com a dignidade profissional que a função requer, segundo Franco e Nogueira (2014, p. 9) devem existir:

[...] condições institucionais que acolham o pedagógico como instância fundamentadora do espaço educativo, no qual não transforme este profissional no único responsável por ações, resultados e consequências, deturpando seu fazer, sua essência e sua identidade.

Orsolon (2001), discutindo sobre isso, sinaliza algumas atitudes a serem desempenhadas pelo coordenador que podem desencadear um processo de mudanças, tanto nas práticas dos professores quanto nas práticas sociais mais amplas, tais como:

- Promover um trabalho de coordenação em conexão com a organização/ gestão escolar;
- Realizar um trabalho coletivo, integrado com os atores escolares;
- Mediar à competência docente;
- Desvelar a sincronicidade do professor e torná-la consciente;
- Investir na formação continuada do professor na própria escola;
- Incentivar práticas curriculares inovadoras
- Estabelecer parceria com o aluno: incluí-lo no processo de planejamento do trabalho docente;
- Criar oportunidades para o professor integrar sua pessoa à escola;
- Procurar atender às necessidades reveladas pelo desejo do professor;
- Estabelecer parceria de trabalho com o professor;
- Propiciar situações desafiadoras para o professor

Dentre as ações elencadas, observa-se que a formação continuada do professor é uma necessidade que o coordenador pedagógico tem de enfrentar na escola. Essa formação, já dizia

Christov (1998, p. 9) “[...] se faz necessária pela própria natureza do saber e do fazer humano como práticas que se transformam constantemente”, tendo em vista que “[...] a realidade muda e o saber que construímos sobre ela precisa ser revisto e ampliado sempre” (Ibidem).

Na percepção de Domingues (2014, p. 147) “[...] a formação na escola tem como características a valorização dos conhecimentos produzidos pelos professores na prática pedagógica diária e a interação entre os professores e o coordenador pedagógico”, o que não significa valorizar todas as práticas docentes na escola, “[...] mas construir uma reflexão crítica sobre elas, de modo que os professores desvelem as teorias por trás de seus saberes e fazeres” (Ibidem, p. 18).

A esse respeito, Riscal (2015, p. 2) problematiza dizendo que:

[...] a formação em serviço não pode ser reduzida a algumas poucas horas e colocada sob a responsabilidade de um professor que é obrigado a procurar sozinho atender às necessidades dos demais docentes. Para atender a essas necessidades os sistemas de ensino devem criar ou adotar cursos já oferecidos para esse fim, possibilitando aos profissionais uma formação digna da importância de suas atividades.

Assim, segundo a autora, o papel de formador do coordenador reside “[...] em seu conhecimento pedagógico que pode colaborar com o professor na organização da rotina de trabalho, na seleção de material do ponto de vista pedagógico e na organização dos conteúdos a serem tratados nas aulas a partir da proposta pedagógica da escola” (Ibidem, n.p). No entanto,

[...] é preciso que os educadores sejam valorizados, respeitados e ouvidos, deve-se ter um momento para expor suas experiências, dúvidas, anseios e expectativas, de se ver como agentes de sua formação e da formação do outro, pois compartilhando as experiências e os saberes se internalizam novos conhecimentos, cabendo ao professor coordenador articular essa dinâmica (FERRI, 2013, p. 63).

Nessa perspectiva, chamamos ainda atenção à formação do próprio coordenador. Segundo Clementi (2001), a presença do coordenador na escola passa também pela necessidade de reconhecê-lo como um profissional em formação, tendo em vista que o processo educativo é dinâmico e são necessários constantes debates sobre o seu saber fazer.

Para Pereira (2013, p. 57),

Com seu campo de atuação mal compreendido por si mesmo, pelos gestores e professores, e assumindo tarefas que não lhe cabem, o coordenador pedagógico fica com pouco ou nenhum tempo para investir em seu crescimento profissional, agravado pelo fato de exercer seu papel, muitas vezes, sem ter tido a formação específica adequada à coordenação pedagógica, o que, por sua vez, gera insegurança frente ao trabalho de orientação pedagógica dos docentes.

A nosso ver, cabe ao coordenador à missão de (re) valorizar a sua função, reconhecendo-se como um profissional que deve ter um compromisso político com a escola e com a sociedade. Contudo, o desenvolvimento desta consciência só é possível mediada por uma formação sólida que faça este profissional ter clareza de suas reais funções, valorizando-a, para que possa intervir (FRANCO; NOGUEIRA, 2014). É sobre este assunto, que a próxima seção irá tratar.

3 TEORIA E PRÁTICA: FACES DE UMA MESMA RELAÇÃO NA FORMAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Sabemos que o coordenador pedagógico não é o único profissional responsável por promover a transformação da realidade escolar, todo o coletivo escolar deve estar comprometido com a qualidade do processo educativo, compartilhando e encontrando soluções para efetivá-la. Deste modo, a equipe escolar deve estar atenta às especificidades de sua realidade e o coordenador deve valorizar cada profissional, provocando a reflexão e fazendo cumprir a sua função, tão necessária à ressignificação da escola.

Considerando o exposto, esta seção busca discutir a formação do coordenador pedagógico, com foco na unidade entre teoria e prática. Para isso, além de um resgate histórico sobre a formação dos profissionais da educação, destaca o processo de reformulação do Curso de Pedagogia e suas implicações na formação do coordenador.

Tal percurso permite-nos dizer que a ação do coordenador deve se manifestar no esclarecimento reflexivo e transformador da práxis docente aqui compreendida como uma ação consciente e coletiva que para ser realizada “[...] é necessário que haja adesão, a revisão das concepções, o desenvolvimento de novas competências e a consequente mudança de atitudes dos envolvidos no processo” (ORSOLON, 2001, p. 18).

3.1 Discutindo a formação dos profissionais da educação: Um pouco da história

Para discutir, a formação dos profissionais da educação torna-se fundamental adentrarmos em questões históricas, a fim de compreender que rumo à formação vai assumindo em nosso país. Nesse sentido, o estudo feito por Tanuri (2000) sobre a evolução das Escolas Normais, como espaço por excelência da formação de professores no Brasil, torna-se pertinente às discussões que iniciaremos a seguir.

Segundo a autora, o estabelecimento e a expansão da Escola Normal no Brasil foi bastante incerta e atribulada, uma vez que foram submetidas a processos contínuos de criação e extinção. Antes disso, com o método do ensino mútuo registrava-se uma preocupação com a preparação dos docentes, que efetivamente só se materializou, com a criação das primeiras Escolas Normais.

Mendes e Rodrigues (2006) relatam que as Escolas Normais eram escolas de nível secundário e com duração de, no máximo, dois anos, pioneiras na formação de professores no Brasil e que representaram a intervenção estatal no tocante a essa questão.

Conforme Tanuri (2000) as Escolas Normais apenas se desenvolveram qualitativamente, a partir da República, efetivando-se como instituições responsáveis pela qualificação do magistério. Entretanto,

[...] da Proclamação da República até a década de 1920, não observamos mudanças significativas nas políticas institucionais para a formação de professores. Continuamos com a formação do professor primário, nas Escolas Normais, e sem curso em nível superior, para o preparo do professor para atuação em nível secundário (MENDES; RODRIGUES, 2006, p. 91).

Segundo os autores, somente a partir da década de 1930, esse quadro se altera e as Escolas Normais se transformam em instituições de caráter profissional, pois à medida que a educação ganha caráter de importância às funções educativas também se diversificavam. Mendes e Rodrigues (2006) analisam que essa atenção empreendida ao sistema educacional brasileiro ocorre em função, principalmente, de iniciativas governamentais da época e do movimento de educadores, podemos citar a pedagogia nova, que já presumia, conforme Martins (2010), a instrução dos indivíduos para a produção e consumo, como uma das condições requeridas para implementação do modelo de modernização do país.

O Curso de Pedagogia nasce com a instituição da Faculdade Nacional Filosofia e com o processo de organização das Universidades, em 1939, tendo como finalidade, dentre outras, formar bacharéis (atuação como técnicos de educação) e licenciados (atuação como docentes nos cursos normais). Num esquema chamado 3 + 1, ficou determinada que a formação dos bacharéis, ocorreria em três anos destinados às disciplinas de conteúdo e mais um ano de Curso de Didática, para a formação do licenciado (TANURI, 2000).

Na visão de Lima (2004), o Curso de Pedagogia perpassa por três fases que nos levam a compreender um pouco da sua trajetória. A sua primeira fase, já mencionada acima, refere-se ao nascimento do Curso, em 1939, até a Reforma Universitária (Lei nº 5.540/ 68); a segunda fase direciona-se da Reforma Universitária até a LDB nº 9.394/ 96 e a terceira fase, compreende esta época até os dias atuais.

Sobre a segunda fase, a autora destaca, que bem coerente com o modelo político-econômico da época, vigorava a divisão do trabalho pedagógico e a perspectiva tecnicista no Curso de Pedagogia. Como já mencionamos, é deste modo, que o professor tem limitados os seus conhecimentos, conteúdos e habilidades necessárias a sua formação e desenvolvimento profissional, pois a ele cabe a tarefa apenas de executar os programas previamente elaborados por outros (MEDEIROS; CABRAL, 2006).

Na visão de Mendes e Rodrigues (2006), o Curso de Pedagogia desde a sua gênese sofre problemas identitários, uma vez que apresentou dificuldades em definir a sua função- formar bacharéis e/ ou licenciados? Em outras palavras,

[...] esse “padrão federal” de universidade redundou na formação dos professores para o campo do prático- utilitário. Ou seja, em virtude desse pragmatismo, há uma centralização no caráter profissionalizante do curso de Pedagogia, transformado em campo exclusivamente prático (Ibidem, p. 95-96).

Ainda na percepção dos autores, o Curso de Pedagogia desobrigou-se por um longo período da produção de conhecimento e foi reduzido a uma área apenas profissionalizante, em que prevalecia à formação do “técnico em Educação”.

No Brasil, ainda devido à histórica morosidade política para as questões educacionais apenas na década de 1960, é que teremos promulgada a primeira LDB- Lei nº 4.024/61, que após anos de discussões e conflitos de interesses, é aprovada mantendo a modalidade de ensino secundário normal para a formação de professores do primário (MENDES; RODRIGUES, 2006).

Ainda nesse âmbito, segundo Scheibe (2008), após a implantação do regime militar de 1964 e da Lei 5.692/71, o modelo de formação de professores foi em grande parte descaracterizado.

Esta lei reformou o ensino obrigatório que passou a denominar-se de primeiro grau, estendendo-o de quatro anos para oito anos, juntando o primário ao ginásio; implantou também a profissão compulsória no ensino de segundo grau, transformando a escola normal numa das habilitações profissionais deste nível de ensino (Ibidem, p. 45).

Nesse período outra legislação já trazia modificações para o Curso de Pedagogia, com a Lei da Reforma Universitária- nº 5.540/ 68 foram definidas as funções, as concepções e as finalidades da Faculdade de Educação que passa a abranger três áreas de atuação: a graduação, a pós-graduação e a capacitação supletiva (MENDES; RODRIGUES, 2006). Entretanto, é o Parecer de n.252/1969 do Conselho Federal de Educação, de Valnir Chagas, ainda nos termos de Mendes e Rodrigues (2006), que traduz ao ser incorporado à Resolução n.2/69 a marca da Reforma Universitária para o Curso de Pedagogia.

[...] nesse documento são fixados o currículo mínimo e a duração da graduação em Pedagogia referente à formação de professores para o ensino normal e de especialistas em orientação, administração, supervisão e inspeção escolar (Ibidem, p. 97).

A distinção entre bacharelado e licenciatura é, portanto, abolida e em qualquer uma dessas habilitações os especialistas também seriam licenciados. No entanto, há que se ressaltar que as criações das habilitações continuam por provocar a divisão de tarefas no âmbito da educação fazendo “[...] com que perdêssemos a noção de totalidade, que é imanente a toda ação educativa escolar” (MENDES; RODRIGUES, 2006, p. 97). Em outras palavras, de acordo com Santos (2016, p. 112),

[...] começam as exigências de um professor que seja “competente e eficiente”, com a finalidade de oferecer ao Estado a matéria-prima estabelecida pela sociedade, o

sujeito técnico que o mercado de trabalho buscava, a educação para o Capital Humano, isto é, o vínculo entre educação e mercado de trabalho.

No final da década de 1970, ainda em meio à ditadura militar, ocorre um processo de organização de professores e estudantes universitários que buscam intervir nas políticas de reformulação dos cursos de formação de educadores, defendendo, inclusive, a continuidade do Curso de Pedagogia, dada a centralidade do Conselho Federal de Educação em tomar as decisões fora do âmbito da sociedade civil (MENDES; RODRIGUES, 2006). E na década de 1980, com a implantação de um regime mais democrático, mais embates são travados entre representantes do governo, professores e estudantes para a remodelação do curso de pedagogia, visando adequá-lo a formação do professor para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, no interior de uma crescente mobilização pela formação superior de todos os profissionais da educação (SCHEIBE, 2008). Dentre os movimentos organizados para a sua reformulação:

[...] faz-se mister destacar a importância da I Conferência Brasileira de Educação, realizada na PUC de São Paulo. A partir daí, essa mobilização passa a ser articulada em nível nacional, resultando a criação do Comitê Nacional Pró- Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores, que depois passa a ser denominado Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador- CONARCFE, atualmente Anfope- Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (MENDES; RODRIGUES, 2006, p. 99) .

Ainda para os autores como resultado do intenso debate a respeito da formação do educador são formuladas inúmeras ideias, das quais duas delas se sobressaem: “[...] a primeira, aponta a formação de todo professor como educador, independente da etapa ou modalidade de ensino e a segunda, define a docência como sendo a base da identidade profissional de todo educador” (Ibidem, p. 100).

Martins (2010) enfatiza que nesse caminho ocorreu o acirramento das concepções tecnicistas com os ideários contra hegemônicos, a exemplo, temos as orientações pedagógicas para uma educação popular, a pedagogia crítico-social e a pedagogia histórico- crítica que impulsionaram importantes debates na sociedade civil e no campo educacional do nosso país.

Na década de 1990, com a promulgação da Lei nº 9.394/96, atual LDB, chega-se, enfim, a terceira fase apontada por Lima (2004). Essa fase é caracterizada, segundo a autora, pela demanda das classes populares por educação, mudando-se o sentido outrora atribuído à educação, pois, com a nova LDB temos a “[...] substituição da concepção de conhecimento científico como nocional e imutável pela visão do ser humano como responsável pela construção do conhecimento em interação com o ambiente” (Ibidem).

Diante de tal concepção, ao professor é exigido:

[...] que lide com um conhecimento em construção- e não imutável- e que analise a educação como um compromisso político, carregado de valores éticos e morais, que considere o desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre iguais e que seja capaz de conviver com a mudança e com a incerteza. (Ibidem, p. 18)

Consequentemente, a sua formação “[...] precisa ser concebida como um *continuum*, ou seja, um processo de desenvolvimento ao longo e ao largo da vida, garantindo, os nexos entre a formação inicial, continuada e as experiências vividas” (LIMA, 2004, p. 19). Nota-se então que as mudanças percebidas na forma de organização do capital e do trabalho impactaram todos os setores da sociedade trazendo consequências diretas para a organização curricular, a formação de professores, entre outros aspectos (PORTELINHA; SBARDELOTTO, 2017).

Neste quadro, a ANFOPE direciona a sua atenção para a formação dos educadores em geral, pois suas discussões ampliam-se para além do Curso de Pedagogia, com a preposição da base comum nacional para os cursos de formação de professores, que uma vez sistematizados forma encaminhados à Comissão de Especialistas do Ensino de Pedagogia do MEC, segundo Mendes e Rodrigues (2006).

Vale destacar que a nova Lei nº 9.394/96 provocou o retorno das discussões a respeito da identidade do curso de Pedagogia, em função da criação dos Institutos Superiores de Educação. Assim, cria-se o Curso Normal Superior, direcionado à formação do professor da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, que a partir de novo Decreto, de n. 3.554/200 dar-se-á preferencialmente no curso normal superior (MENDES; RODRIGUES, 2006). Logo, no art. 62, a LDB discorre:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 1996).

Diante desse contexto, por sua vez, segundo Santos (2016, p. 113) as reformas educacionais, “[...] intensificaram a Educação Brasileira, no sentido de conciliar as diretrizes internacionais com a nova gestão de educação e de escola”. Assim, é possível considerar que entre idas e vindas, fragilidades e indefinições a formação de professores subjacentes às políticas oficiais tem caminhado ao sabor das ideologias dominantes (MENDES; RODRIGUES, 2006). De acordo com Martins (2010), no apagar das luzes do século XX temos a volta de modelos formativos baseados na racionalidade prática, como sendo “[...] o recrudescimento de ideários pedagógicos cada vez mais alinhados às demandas das continuas estruturas e reestruturação do capital [...]” (Ibidem, p. 18).

Conforme Freitas (2003), nesse sentido, se perdem dimensões importantes que estiveram presentes nos debates educacionais dos anos 80, principalmente, no que diz respeito

à formação de professores. Levando-nos a questionar: Qual seria o saldo dessa história para o âmbito da formação dos coordenadores pedagógicos?

3.2 O coordenador pedagógico na reformulação do Curso de Pedagogia

Como já explicitamos, para atuar na coordenação pedagógica, conforme LDB nº 9394/96, é necessária formação inicial em nível superior em Pedagogia ou pós-graduação (art. 64). No entanto, apesar desta normativa legal há que se considerar que são muitos os debates em torno da função e identidade do Curso de Pedagogia,

Em 2006, a eliminação das habilitações dos especialistas em educação (planejador, supervisor, orientador, administrador, inspetor) por meio da Resolução CNE/CP n. 1/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, gerou dificuldades quanto à organização do curso de Pedagogia, envolvendo “[...] concepções e posicionamentos divergentes que permearam vários anos de debates e lutas dos movimentos educacionais no sentido de reestruturar uma política de formação docente” (KAILER, 2016, p 59). Tais discussões tornam-se essenciais nesse momento, permitindo-nos identificar entre as polêmicas a atenção conferida destes Cursos, quanto a uma formação básica e específica dos educadores.

De acordo com Saviani (2008), o movimento de reformulação dos cursos de Pedagogia que desembocou na ANFOPE, acabou por incorporar a formação do especialista no professor. Segundo o autor, ao se configurar como uma solução negociada pelo Conselho Nacional de Educação e outras entidades, as DCNs carregam uma ambiguidade, pois “[...] mesmo sem regular a formação do especialista, esta é formalmente admitida” (idem: 65) atrelada à função docente.

Conforme, o texto das Diretrizes:

[...] o curso de licenciatura em pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Parágrafo Único: As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I – Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da educação; II – Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não escolares; III - Produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares não escolares (BRASIL, 2006, Art. 4).

Sob essa perspectiva, segundo Aguiar *et al.* (2006), a formação proposta para o profissional da educação do Curso de pedagogia, assegura a articulação entre a docência, a

gestão educacional e a produção do conhecimento na área da educação, sendo a docência nas DCNs não entendida no sentido restrito do ato de ministrar aulas.

Para Barbosa e Abdian (2013) a configuração expressa nas Diretrizes propõe, na verdade, traz um conceito bastante ampliado de docência e “[...] o termo participação oferece margem a várias interpretações, não deixando claro o caráter de responsabilidade que envolve o ato de gerir, administrar e conduzir os processos educacionais” (idem: 251).

Libâneo e Pimenta (2002), em seus estudos, destacam que as DCNs tal como aparece no documento da Comissão de Especialista, tem reincidido nos mesmos problemas anteriormente criticados, o que impossibilita o caráter de aprofundamento da ciência da educação para formar o pesquisador e o especialista em educação. Em complemento ao exposto, Libâneo (2002, p. 61) entende que “[...] o curso de Pedagogia pode, pois, desdobrar-se em múltiplas especializações profissionais, uma delas à docência, mas seu objetivo específico não é somente a docência”. Assim, mais que um curso, a Pedagogia, é um campo científico voltado para o fomento das teorias e práticas da educação, sendo o pedagogo o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, inclusive, em atividades de organização/ gestão e coordenação pedagógica das escolas (idem).

Seguindo essa linha de raciocínio, conforme o mesmo autor, a formação do gestor escolar deve ocorrer no curso de Pedagogia, uma vez que essa função que é também pedagógica se realiza “[...] numa instituição cujos objetivos são educativos e que existe em função do campo educativo” (LIBÂNEO, 2002, p. 74). Entretanto, ainda na sua visão, não é possível com um só currículo e o mesmo número de horas formar tantos profissionais (professor, o gestor e o pesquisador) para exercerem funções distintas na escola, encontra-se aí, para o autor, o caráter reducionista e incongruente das Diretrizes.

Na percepção de Franco (2002), refletir sobre um currículo para o curso de Pedagogia implica, em considerá-lo numa perspectiva dialética, isto é, encarado como um projeto cultural que deve buscar caminhos mais sólidos para reconfiguração da nova e necessária profissionalidade pedagógica. Deste modo, é que o curso estará ancorado a uma intencionalidade, a uma política e a uma epistemologia, devendo “[...] integrar diferentes especificidades, amarradas ao específico do pedagógico, isto é, a investigação da práxis, quer seja ela docente, a educativa ou a pedagógica” (Ibidem, p. 109).

Compreendemos então que “[...] tal temática continua a exigir dos pesquisadores e instituições envolvidas com a formação de professores, esforços no sentido de interrogar, analisar, interpretar essa diretriz, seus desdobramentos” (PORTELINHA; SBARDELOTTO, 2017, p. 48), uma vez que essas ações deflagram uma compreensão do contexto, das

intencionalidades, das decorrências podendo “[...] contribuir para identificar a racionalidade implícita na política de formação de professores, compreensão necessária para orientar a ação política nos cursos de formação de professores” (idem: *ibidem*).

De acordo com Aguiar *et al.* (2006, p.836),

[...] as perspectivas que se descortinam para a efetivação de uma política global de formação dos educadores, no país, são promissoras. As motivações para o debate e para a vivência de novas e criativas experiências curriculares nos cursos de pedagogia e licenciaturas são elevadas nos meios acadêmicos.

Kailer (2016), no entanto, a esse respeito nos chama atenção a outro debate que envolve o caráter e a identidade do Curso de Pedagogia, a fragmentação entre a teoria e a prática na formação dos professores que pouco contribui com um profissional que visa transformar. Diante dessa questão, Fonseca (2013, p. 49) é enfático precisamos “[...] pensar a formação inicial e continuada como momentos de um processo contínuo de construção de uma prática qualificada que incorpora aspectos da diversidade, tendo um compromisso social com a educação”. É nessa direção que o coordenador precisa ter acesso a uma formação que associe teoria e prática, o permitindo identificar aspectos específicos da sua função e o levando a conscientização de uma nova postura.

3.3 O coordenador pedagógico e a prática docente: articulando teoria e prática

Nas palavras de Kailer (2016), a dicotomia entre teoria e prática nos cursos de formação de professores tem se tornado uma grande preocupação e representam um impasse para a formulação de saberes de base teórico prático do coordenador. Esse dilema, segundo a autora, já se fazia presente no Curso de Pedagogia desde o paradigma 3+1, nos anos de 1930, em que “[...] não cabia à formação inicial do profissional docente estar cientificamente pautada por saberes específicos para sua atuação” (*Ibidem*, p. 53).

Já na conjuntura sócio-político-econômica do Brasil, dos anos de 1960 e 1970, a perspectiva da pedagogia tecnicista, como vimos, orientou o curso de Pedagogia imprimindo um *status* aos conhecimentos científicos e técnicos e desconsiderando o valor da ação (KAILER, 2016). Entretanto, apesar dos esforços do movimento de professores e de cursos de formação para realizar reformulações que pudessem superar esta dicotomia teoria e prática na formação docente, as raízes desta fragmentação são bem mais profundas alerta Kailer (2016).

Cabe aqui lembrar que a formação é “[...] uma trajetória intencionalmente planejada, para a efetivação de determinada prática social” (MARTINS, 2010, p. 14). Nesse sentido, conforme Lima (2005a), o projeto burguês de sociabilidade vem demonstrado ser capaz de relançar o “velho sob a aparência do novo”, ocultando o foco central do debate: os embates

entre projetos antagônicos de sociabilidade. Assim, “[...] as políticas de formação de professores têm sido pensadas a partir da ideia de que o professor não sabe, de que isso acontece porque ele é mal formado, porque os cursos são muito teóricos e que é preciso modificar essa situação” (VERDUM, 2010, p. 53).

A esse respeito, Kailer (2016) nos lembra que o perfil de formação do especialista surge em meio “[...] as críticas realizadas ao modo de pensamento tecnicista e a necessidade de formar-se um profissional em consonância com o perfil prático e reflexivo [...]” (Ibidem, p. 55). Ainda segundo a autora, “[...] o princípio da epistemologia da prática encontra-se, originalmente, nos estudos realizados por Donald Schön [...]” (Ibidem, p. 55) que ao tecer críticas ao tecnicismo desenvolve um novo modelo profissional baseado na prática reflexiva.

Na visão de Carvalho (2006) em se tratando do professor reflexivo, é com Dewey, bem antes de Schön, que a reflexão ganha um estatuto de cientificidade, sendo, sobretudo, de grande valor para a melhoria do processo ensino- aprendizagem vinculando-se às questões pedagógicas-escolares. Contudo, para Verdum (2010), esse modelo de formação acaba “[...] por reforçar uma dicotomia entre teoria e prática, que deveriam ser vistas numa relação de complementaridade e não de contradição” (VERDUM, 2010, p. 54). Negando duplamente o ato de ensinar, ao negar que esta seja a tarefa do professor e dos formadores de professores (DUARTE, 2003).

Os ditames neoliberais também se utilizam dessa epistemologia para adequá-la às contingências de mercado. No Brasil, temos presenciado a total hegemonia das pedagogias do “aprender a aprender”, caracterizadas pela negação das formas clássicas de educação escolar e por uma nova epistemologia da prática (DUARTE, 2010). No entendimento de Kuenzer (2016), essa é a mais importante mudança trazida pelas novas bases de produção material, que traz “[...] como foco o enfrentamento de situações não previstas” (Ibidem, p. 40). Assim a dialética entre teoria e prática é reestabelecida passando a competência a assumir dimensão *prática* (Ibidem).

Kailer (2016, p. 57) afirma que “[...] nesse contexto, o conceito das competências, tradicionalmente vinculado ao sentido de capacidade e destreza, altera seu significado nas reformas políticas a fim de adequar-se ao ideário desenvolvimentista dos anos de 1990”. Deste modo, temos a desqualificação dos conhecimentos clássicos e universais, um descarte da teoria, da objetividade, da racionalidade ocupando o lugar da teorização objetiva, geral e universal da história (Ibidem).

Em contraponto a essa concepção, chamamos atenção aos três movimentos propostos por Ghedin (2002). No primeiro movimento, o autor propõe a mudança da epistemologia da

prática docente, para uma epistemologia da práxis, pois “a práxis é uma ação final que traz, no seu interior, a inseparabilidade entre teoria e prática” (Ibidem, p. 133). O referido autor destaca assim, a importância da interpretação teórica para que se alcance a compreensão da realidade na prática formativa do professor.

No segundo movimento, ele aponta que tanto os educadores como os educandos devem partir da epistemologia da prática até a autonomia emancipadora da crítica, uma vez que “a reflexão crítica emana da participação num contexto social e político que ultrapassa o espaço restrito da sala de aula, pois se constitui num contexto de uma sociedade de classes” (GHEDIN, 2002, p. 130). Pode-se dizer que esse movimento se aproxima da concepção pragmática, pois Schön também levantou em seus estudos que “a prática profissional desenvolvida sob uma perspectiva reflexiva não é uma prática que se realize abstraindo-se do contexto social no qual ocorre.” (GHEDIN, 2002, p. 136), contudo, a diferença entre os autores, está no fato de Ghedin evidenciar que esse contexto precisa transformar-se.

Assim, no terceiro movimento que parte da epistemologia da prática docente à prática da epistemologia crítica, o autor destaca que o conhecimento só ganha sentido quando nos toca existencialmente. Está aí, nesse último movimento, o compromisso ético- político do professor com a sociedade.

Tal posição permite-nos dizer que a ação do coordenador deve se manifestar no esclarecimento reflexivo e transformador da práxis docente. A transformação em questão, na perspectiva de Orsolon (2001), é um trabalho de autoria e de co-autoria, que para ser realizado “[...] é necessário que haja adesão, a revisão das concepções, o desenvolvimento de novas competências e a consequente mudança de atitudes dos envolvidos no processo” (Ibidem, p. 18).

Seguindo este pensamento, recorreremos à epistemologia das palavras teoria e prática, trazemos as contribuições de Garcia (1997). Para o autor, a palavra teoria provém de *thérin*, que significa observar, contemplar, refletir. A partir de Platão, essa palavra foi utilizada com maior frequência para significar o ato de especular, por oposição as atividades eminentemente práticas. Enquanto que na educação,

[...] é importante não perder de vista que as teorias pretendem uma certa objetividade na explicação de determinadas ocorrências, partindo de aspectos transcendentais e sendo julgadas em função de critérios que extrapolam, com muita frequência, a ciência como tal (Ibidem, p. 122).

Nesse sentido, algumas observações usuais como: “isto é teoria que não se aplica” ou “teoria é uma coisa e a prática é outra”, na verdade, indicam que muitos professores ou coordenadores “[...] não conseguem emprestar qualquer validade científica a certas

formulações, emitindo somente juízos de valor a pretextos de fazerem observações teóricas” (Ibidem, p. 122). Outras observações evidenciadas pelo autor, como “eu acho” ou “eu acredito” nos levam, segundo Garcia (1997), a um estado mais cômodo de permanecer no universo da experiência do que, na contramão disso, “[...] buscar, indagar e investigar para formular explicações mais abrangentes e mais acuradas” (idem: ibidem). Logo, retratar a teoria desta forma é para o autor resultado do tipo de formação recebida e incorporada à sua maneira de proceder. Por essa razão, o profissional acaba por “analisar a realidade como algo caótico e sem sentido, da mesma forma que imagina a teoria como algo que se faz para dar uma explicação qualquer” (Ibidem, p. 123).

Ainda segundo Garcia (1997), o surgimento das teorias educacionais ocorre pela necessidade de responder aos desafios da realidade e restabelecer o equilíbrio do humano. “Daí, porque muitas teorias educacionais tem o caráter de uma prospecção sobre o futuro, indicando as linhas que a realidade deve seguir para satisfazer as exigências dessa mesma teoria” (Ibidem, p. 124). Sob esta perspectiva, as teorias explicativas dos fatos pedagógicos assumem importância capital, uma vez que “a atividade teórica é exercida em função de problemas e situações que em algum momento, têm relação com a prática” (Ibidem, p. 123).

Conforme Garcia (1997), a palavra prática deriva do grego *práxis*, *praxeos* e tem o sentido de agir, o fato de agir. No sentido grego, ela tem o sentido de produzir, de executar, de acabar algo. Mas em nossa língua, ela assume várias conotações¹¹. Afora esses significados, aqui a compreendemos como *práxis* na mesma perspectiva abalizada por Vázquez (1977), que tomando por base a concepção da *práxis* em Marx a conceitua como categoria central da filosofia¹², não a entendendo como um novo pragmatismo, mas como atividade teórico-prática, que se concebe não só como interpretação do mundo, mas como guia de sua transformação.

Para o autor, o “homem prático”, acredita que não precisa de teorias, pois os problemas para ele encontram solução na própria prática ou por meio da experiência. Sobre isso, Vázquez (1997) faz o seguinte alerta, embora haja nesse homem prático, uma consciência da *práxis*, ainda que de modo espontâneo e irreflexivo, ele não vai além da ideia de *práxis* num sentido utilitário, individual e auto-suficiente (a- teórico). Segundo o autor, a superação dessa

¹¹Tais como aponta Garcia (1997): associada à posse de certas habilidades para fazer ou produzir algo; exercício habitual de certas atividades que passaram a ser consideradas como referência de uma ação que produz determinados resultados esperados, devido ter se tornado tão rotineiro e comum; uma ação que executamos para alcançar determinados resultados.

¹²Vázquez enfatiza que ele não é o primeiro a empregar tal expressão “filosofia da *práxis*” para caracterizar o marxismo, a ela também recorreu Gramsci. Na percepção de Vázquez, contudo, embora tenham ocorrido alguns equívocos ou limitações no uso desta expressão em Gramsci isto não o impediu de “[...] reconhecer seus inegáveis méritos que se sobressaem, sobretudo, frente a um marxismo cientificista e mecanicista” (Ibidem, p. 51).

concepção de práxis é uma empresa que está além das possibilidades da consciência comum, pois é reclamada pela própria história da práxis real e só pode ser obtida quando já amadurecem premissas teóricas necessárias.

Assim, “[...] a atividade teórica só existe por e em relação à prática, já que nela encontra seu fundamento, suas finalidades e seu critério de verdade” (VÁZQUEZ, 1997, p. 202). Não obstante, ela se distingue da prática, pois embora proporcione um conhecimento indispensável para transformar a realidade, ou trace finalidades que antecipam idealmente sua transformação, “[...] a finalidade imediata da atividade teórica é elaborar ou transformar idealmente e não realmente” (Ibidem, p. 3). Desta maneira, não cabe incluí-la entre as formas de práxis, pois ela em si não modifica realmente o mundo. Dito de outro modo, a prática “pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar” (Ibidem, p. 206).

Vázquez, nesse momento da discussão, nos fala sobre o papel que tem as consciências, pois entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de consciências, “[...] passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas” (Ibidem, p. 207). Deste modo, é que a teoria se encaixa como “[...] conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação” (Ibidem) e se passa à práxis, quando o homem atua praticamente. Essa “[...] atividade prática pressupõe uma ação efetiva sobre o mundo, que tem por resultado uma transformação real deste [...]” (idem: ibidem). Para tanto, “[...] a consciência tem que permanecer ativa ao longo de todo esse processo, não só tratando de impor o objeto original, mas também o modificando em prol de sua realização” (Ibidem, p. 243).

A atividade prática é, portanto, caracterizada “[...] pelo caráter real, objetivo da matéria-prima, sobre a qual se atuam meios ou instrumentos com que se exerce a ação” (Ibidem, p.193). Seu objetivo é, portanto, a natureza, a sociedade ou os homens reais e sua finalidade é a transformação real, objetiva, do mundo natural ou social. Assim, visando satisfazer a necessidade humana, o seu resultado é uma nova realidade, que só existe pelo homem, para o homem, como ser social.

Por essa visão, entende-se que a teoria depende da prática, “[...] na medida em que a prática é fundamento da teoria, já que determina o horizonte de desenvolvimento e progresso do conhecimento” (Ibidem, p. 215). Contudo, Vázquez chama atenção ainda ao fato, de que a teoria não corresponde apenas às exigências e necessidades de uma prática existente, pois o “[...] homem pode sentir a necessidade de novas atividades práticas transformadoras para as quais carece do necessário instrumental teórico” (Ibidem, p.232). Assim, quando se fala da

prática como fundamento e finalidade da teoria, deve-se ter em mente que esta relação não deve ser encarada de maneira simplista ou mecânica.

A prática, como pontuado, tem primazia sobre a teoria, mas a teoria tem em relação à prática certa autonomia. Segundo o autor, essa autonomia que é relativa, é a condição indispensável para que a teoria sirva a prática, pois apesar de se antecipar sobre ela e influir na prática, por si mesma, ela não transforma nada real, logo não é práxis. Do mesmo modo, a prática também não fala por si mesma, ou seja, ela exige uma relação teórica para ser práxis.

Ainda na perspectiva do autor, a práxis como uma atividade se opõe a passividade. Por atividade ele compreende “o ato ou conjunto de atos em virtude do qual um sujeito ativo (agente) modifica uma determinada matéria- prima” (idem: 186). Portanto, é da unidade entre teoria e prática, pressupondo-se a sua mútua dependência, que se garante a práxis como ação do homem sobre a matéria e a criação de uma nova realidade humanizada.

Nessa perspectiva, Garcia (1997) também trabalha alguns pontos de contatos entre teoria e a prática pedagógica evidenciando, dentre outros aspectos que: a perfeita identificação das teorias subjacentes a toda práxis educativa é condição básica para o aumento da eficiência do educador no desenvolvimento de suas atividades cotidianas; os aspectos ligados às experiências do educador e do educando, com suas vivências e seus status definidos pela cultura, ganham relevância em uma sociedade em rápidas e profundas transformações; a reflexão crítica talvez seja o caminho mais adequado para a retomada do conceito de práxis em seu sentido mais amplo, pois ela representa uma forma de manter o educador cômico de suas possibilidades e limites para interferir na educação, por fim, tanto a teoria quanto a práxis da educação convergem no sentido de moldar um ser, que por definição, é possível de aperfeiçoamento.

Na concepção de Vázquez, vale dizer ainda, que existem níveis diferentes de práxis, que ocorrem “[...] de acordo com o grau de consciência do sujeito ativo no processo prático e com o grau de criação ou humanização da matéria transformadora evidenciando no produto de sua atividade prática” (Ibidem, p. 245). Desta forma, para o autor a práxis revolucionária seria então o grau mais elevado de práxis, isto é, “[...] etapa superior da transformação prática da sociedade” (Ibidem, p. 201).

Como vimos, as observações precedentes nos ajudam a compreender a relação dialética entre teoria e prática, como “[...] uma relação progressiva que implica em evolução desde o momento em que a teoria influi sobre a prática, modificando-a e na medida em que a prática fornece subsídios para teorizações que podem transformar uma dada situação” (GARCIA, 1997, p. 128-129). Mas embora se reconheça a importância dessa relação, no que diz respeito

à formação do coordenador, segundo Kailer (2016), poucos esforços têm-se realizado na superação da fragmentação entre teoria e prática. Assim, essa formação vem deixando de priorizar a unidade teoria e prática.

Conforme Vázquez (1997), hoje, mais do que nunca somos convidados a esclarecer teoricamente a nossa prática social e a regular conscientemente nossas ações como sujeitos da história. Com isto, ressalta-se a necessidade de um modelo de formação alternativo, que esteja a serviço do desvelamento da própria prática social, buscando superar a realidade que tem se baseado num saber- fazer travestido sob a forma de competências (MARTINS, 2010).

Em contraponto, a formação que o coordenador precisa receber e desempenhar junto aos professores, deve ser uma formação harmônica, em que teoria e prática estejam presentes de forma equilibrada e sob o viés da práxis pedagógica. Somente, desta forma, com uma formação baseada na práxis, o coordenador terá chances de possibilitar na escola um espaço de flexibilidade, subsidiando os meios necessários para que o professor como agente crítico também exerça sua práxis de forma transformadora e autônoma (FONSECA, 2013).

4 O PROGRAMA NACIONAL ESCOLA DE GESTORES E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS

Discutir a formação continuada de coordenadores pedagógicos em nosso país é tarefa fundamental para as análises pretendidas nesta pesquisa. Para isso, buscamos adentrar na trama social em que ela foi formulada, visando compreender a sua totalidade, bem como as contradições e os movimentos que o cercam até a atualidade.

Posto isto, apoiamo-nos em Souza (2016) para explicar que o Programa Nacional Escola de Gestores é um tipo de política de formação de gestores que representa o “Estado em ação”. Logo, fazendo parte de um tipo particular de Estado, nesta seção, situamos como o Estado neoliberal concebe as suas políticas educacionais, mais precisamente aquelas destinadas à formação de coordenadores pedagógicos.

Para isso, inicialmente, com ênfase na década de 1990, discutimos o momento de reforma do estado brasileiro e a influência significativa dos organismos internacionais nos rumos da educação. Adiante, apresentamos os aspectos conceituais sobre a formação continuada de professores, bem como o crescimento da educação a distância, em especial, na formação continuada de professores e gestores escolares.

4.1 A reforma do Estado e a influência dos Organismos Internacionais na educação brasileira

Segundo Rosar (2012), o Estado (sociedade política e sociedade civil) não é uma instância autônoma, cuja função é realizar os interesses gerais comuns, é produto da história e não está imune, às lutas políticas e aos desdobramentos existentes nas bases materiais de uma sociedade, acabando por provocar a médio e longo prazo, o desencadeamento de uma ruptura, no nível da estrutura e da superestrutura¹³.

Dito isto, atualmente, vivenciamos a fase do “capitalismo do conhecimento”, sinônimo do capitalismo profissional, que Bresser-Pereira (1988, p.13) bem expressa nas próximas linhas:

Esta é uma formação social que está presente no mundo desde o início do século XX. A revolução da tecnologia da informação e da comunicação tornou esse conhecimento ainda mais estratégico do que já era desde o início do século com a revolução organizacional. Naquele momento a revolução não foi do conhecimento e não resultou na produção de bens imateriais, mas foi a revolução da tecnologia industrial (a

¹³ Marx e Engels foram os que denominam o momento econômico da produção material de estrutura. Segundo eles, o momento estrutural corresponde à sociedade civil, enquanto que o momento das instituições jurídicas, políticas, sociais e culturais, corresponde ao Estado caracterizado como superestrutura (KOŁODY; ROSA; LUIZ, 2011).

segunda revolução industrial) e da forma de organizar a produção, que já então tornaram o conhecimento estratégico.

Nesse contexto, é que o neoliberalismo se fortalece provocando mudanças na sociedade, não apenas de caráter tecnológico ou econômico, mas também político (idem). Castro (2007), a esse respeito, nos apresenta as duas gerações de reforma atravessadas pelo Estado em decorrência do neoliberalismo. A primeira geração, de caráter macroeconômico (1970 a 1980) tem suas diretrizes, segundo a autora, no Consenso de Washington, na qual se reduz o peso do Estado e se cria para atrair maiores investimentos novas condições de estabilidade monetária com a abertura das economias nacionais ao comércio global.

A segunda geração, em que concentramos a maior parte das considerações desta seção, inicia-se na década de 1990, num momento de crise do capital, que exigiu do sistema a implantação de políticas sociais emergenciais focadas nas populações mais pobres. Ainda nesse quadro, em que o Estado é regulador, descentralizado e transparente, não há como negar que a lógica empresarial comandará todos os tipos de organizações e a educação escolar se tornará “[...] um núcleo estratégico para difusão da nova sociabilidade burguesa e, simultaneamente, um campo promissor de investimentos para o capital internacional” (LIMA, 2005a, p. 28-29).

Segundo Oliveira (2000), o marco desse contexto foi a Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos, em Jomtien, na Tailândia, realizada nos dias 5 e 9 de março de 1990. Nessa conferência, convocada pela UNESCO¹⁴, UNICEF¹⁵ (Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNUD¹⁶ (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e BM¹⁷ (Banco

¹⁴Criada em 1945, a UNESCO, busca “[...] contribuir para a paz e a segurança estreitando, mediante a educação, a ciência e a cultura, a colaboração entre as nações [...]” (UNESCO, 1998, p. 9). A sua missão é, portanto, eminentemente ética, visando assegurar o respeito universal à justiça, à lei, aos direitos humanos e às liberdades fundamentais de todos os povos do mundo (idem). Como estratégias, a UNESCO busca: a promoção da educação para toda a vida; a contribuição ao progresso; a transferência e aproveitamento compartilhado dos conhecimentos; a valorização do patrimônio cultural; a promoção das culturas vivas; o estímulo à criatividade e a promoção da livre circulação da informação e do desenvolvimento da comunicação (Ibidem).

¹⁵O UNICEF coloca Oliveira (2000), concentra seus esforços nos meninos e meninas mais vulneráveis desenvolvendo, desta maneira, “[...] programas onde, a partir de uma base educacional, os pobres passam a participar da vida produtiva dos países com ganhos econômicos” (idem: p. 121). Assim, a sua prioridade, nos seus dez primeiros anos no Brasil, era trabalhar com medidas socioeducativas para a sobrevivência de crianças e adolescentes infratores, por meio de apoios técnicos e financeiros a projetos e em parceria com Organizações não governamentais (Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil>. Acesso em: fevereiro de 2017).

¹⁶ Para Oliveira (2000), os mais importantes estudos que orientam as políticas dos Organismos Internacionais ligados a ONU parecem compor os relatórios anuais realizados pelo PNUD. Tais relatórios, mediante estudos e pesquisas, medem os índices de desenvolvimento humano em todo o mundo. Deste modo, [...] partem da premissa de que o desenvolvimento humano é muito mais complexo do que o desenvolvimento das capacidades humanas para produzir riquezas (idem: p. 124). Em suma, os relatórios do PNUD auxiliam países a desenvolver políticas, habilidades e lideranças de maneira a manter os resultados, no âmbito do desenvolvimento, trazendo como fundamentais três áreas principais: o desenvolvimento sustentável, a governança democrática e a promoção da paz e resistência climática. Para aprofundar o assunto, ver: < <http://www.pnud.org.br/home/>>. Acesso em fevereiro de 2017.

¹⁷ Conforme Soares (1996), no Brasil, o BM vem também exercendo profundas influências nas políticas educacionais tendo hoje muito pouco em comum com a organização criada em 1944, na Conferência de Breeton

Mundial), nove países com maior taxa de analfabetismo, dentre eles, o Brasil, foram levados a desencadear ações e impulsionar políticas educacionais que assegurassem uma educação básica de qualidade as crianças, jovens e adultos (idem).

Ainda de acordo com a autora, as posições consensuais desta Conferência estabeleceram as bases dos planos decenais de educação, especialmente, dos países mais populosos. No Brasil, a implementação desse ideário, “[...] teve início no governo de Itamar Franco com a elaboração do Plano Decenal, mas foi no governo de Fernando Henrique que a reforma anunciada ganhou concretude” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 47). Conforme a autora, a partir deste plano o Brasil já traçava as metas locais acordadas em Jomtien e já acenava que o projeto educacional prescrito pelos organismos internacionais, seria aqui implantado.

Em linhas gerais, até meados da década de 1990, de acordo com Lima (2005a), fizeram parte da pauta política dos organismos internacionais para os países periféricos: a defesa de uma austera disciplina fiscal, a redução dos gastos públicos e da desestatização e privatização em larga escala e a liberalização financeira e comercial. Já na metade da década de 1990, com o quadro de estagnação econômica e de ampliação das desigualdades socioeconômica houve a necessidade de um “pós-consenso de Washington”, que enfatizou com a intensificação do neoliberalismo, a necessidade de “participação ativa da população” no desenvolvimento econômico (Ibidem).

Segundo Torres (1996), a Conferência Mundial de Educação para Todos parecia representar um momento de esperança, um chamado mundial para se pensar a respeito da educação ao se colocar a aprendizagem no centro de interesse, entretanto, não foi o que ocorreu. Pois, nota-se que as reformas educacionais impulsionadas pelos organismos internacionais “[...] fazem parte de uma ampla estratégia burguesa de enfrentamento da crise estrutural do capitalismo e, em última instância, da própria necessidade da (re) produção capitalista” (LIMA, 2005a, p. 106).

Em seus estudos, Oliveira (2000) destaca o papel desempenhado por alguns desses organismos internacionais nas políticas educacionais brasileiras. Segundo a autora, merecem destaque a UNESCO, as agências criadas na Conferência de Bretton Woods¹⁸, como o BM, e

Woods. A sua fundação foi vinculada a criação do FMI (Fundo Monetário Internacional) e “[...] ambas as instituições resultam da preocupação dos países centrais com o estabelecimento de uma nova ordem internacional no pós-guerra” (idem, p. 18). Nos últimos anos, de acordo com Torres (1996) o BM tem ocupando o espaço tradicionalmente conferido à UNESCO, transformando-se em um dos organismos com maior visibilidade no panorama educativo global.

¹⁸ Esta Conferência ocorreu nos Estados Unidos em 1944, no contexto de pós 2º guerra na qual se realizou negociações entre os Estados Unidos, a Inglaterra e os países aliados para reconstrução e desenvolvimento internacionais do capital (LIMA, 2005).

outras instituições de menor poder de intervenção, como é o caso da CEPAL (Comissão Econômica para América Latina e o Caribe)¹⁹, da UNICEF, da PNUD. No entanto, aqui, nos delimitaremos a expor as propostas das agências de maior influência, como é o caso da UNESCO e do BM.

Na qualidade de organismo integrante da ONU (Organização das Nações Unidas), a UNESCO em sintonia com as demais agências internacionais, vem endossar as recomendações práticas aos vários níveis de ensino, com vistas a garantir a sobrevivência de valores consensuais na sociedade (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, , 2007).

Dentre os vários documentos publicizados e eventos organizados pela UNESCO, ressalta-se a Declaração de Nova Delhi (1993)²⁰ que reafirmou o compromisso internacional de educação para todos e criou a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Já em 1997, sob a coordenação de Jaques Delors, em 1997, tivemos a elaboração e divulgação do “Relatório de Delors: Educação um Tesouro a Descobrir” (SOUZA, 2016). Para Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) esse documento indica quais são as principais tensões a serem resolvidas no próximo século, assinalando três grandes desafios: “(a) ingresso de todos os países no campo da ciência e da tecnologia; b) adaptação das várias culturas e modernização das mentalidades à sociedade da informação; c) viver democraticamente, ou seja, viver em comunidade” (idem: 56).

É tomando ainda o conceito de educação para toda a vida que o documento propõe que se alcance este ideal, através de quatro tipos de aprendizagens: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver junto. Tarefa esta que deve ser promovida, por meio da comunidade local representada pelos pais, direção e professores, autoridades oficiais e comunidade internacional (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007).

No que se refere à formação dos professores, o Relatório Delors reconhece que a formação destes profissionais é requisito fundamental para melhorar a qualidade da educação, sendo preciso melhorar além da formação, o recrutamento, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores (SOUZA, 2016). Assim,

O professor, tido como agente de mudanças, é o responsável pela realização do ideário do século XX. Suas principais características seriam competência, profissionalismo, devotamento. Mas supõe-se que apresente outras competências pedagógicas como

¹⁹ Segundo Lima (2005) a Cepal foi criada em 25 de fevereiro de 1948, como organismo integrante das Nações Unidas. Sendo vista, de acordo com Oliveira (2000, p, 106), “[...] como um centro de elaboração política na realidade latino-americana, que nos últimos anos veio perdendo seu poder de agência ideológica para transformar-se em órgão técnico de segunda importância”. As estratégias da CEPAL, assim como de outros organismos internacionais era enfatizar “a necessidade de reformas administrativas que operassem uma transmutação do Estado administrador e provedor para um Estado avaliador, incentivador e gerador de políticas” (idem: p. 55).

²⁰ Esta declaração foi assinada por nove países, a saber: Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão (SOUZA, 2016).

empatia, autoridade, paciência e humildade. Um professor edificante, enfim (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 58).

Para a autora, além dessas competências, segundo o Relatório Delors, exigir-se-á do professor formação para a pesquisa e que ele exerça além da atuação como professor, outras profissões. Sob o ponto de vista político, o documento busca ainda dialogar com os sindicatos, pois o objetivo é:

[...] convencer o professor a envolver-se nas reformas do sistema, a ter confiança nas inovações e, sobretudo, nas vantagens em aderir às medidas que assegurem possíveis mecanismos de recompensa aos que objetivem melhores resultados entre os alunos (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 59).

Além da UNESCO, Soares (1996) adverte que no Brasil, o BM vem também exercendo profundas influências nas políticas educacionais, estabelecendo como medidas prioritárias para as suas ações: providenciar livros didáticos e outros materiais de ensino às escolas, melhorar as habilidades dos professores em técnicas de sala de aula e elevar a capacidade de gerenciamento setorial (TOMMASI, 1996). Desta maneira, além do desenvolvimento de projetos setoriais específicos, “[...] o processo de cooperação do Banco inclui a assessoria aos órgãos centrais de decisão em áreas de política, planejamento e gestão” (FONSECA, 1996, p. 223).

Essa tendência indica a subordinação das políticas sociais ao objetivo econômico da competitividade, na qual o modelo implementado pelo Banco define os projetos baseado em um “[...] estudo empírico dos “insumos escolares” e de seus custos, relacionando suas variações às do nível de aprendizagem alcançado” (CORRAGIO, 1996, p. 107). Nas palavras de Torres (1996, p. 126), estes projetos não “apresentam ideias isoladas, mas um pacote de medidas- para melhorar o acesso, a equidade e a qualidade dos sistemas escolares”.

Todavia, é preciso admitir que se alguns resultados positivos foram alcançados em projetos determinados pelo Banco, eles foram restritos, já que de modo geral o seu desempenho tem si mostrado muito aquém do esperado (FONSECA, 1996). O próprio Banco, segundo Corragio (1996, p. 103), “[...] tende a classificar essas incongruências em duas categorias: como resistências políticas (ou culturais) a uma mudança desejável ou como imperfeições no funcionamento do mercado educativo”.

Na percepção de Souza (2016, p. 96), por trás destes projetos observa-se claramente, uma concepção de educação,

[...] ligada aos interesses declarados pela teoria do capital humano, na qual importa que os indivíduos, considerados como recursos humanos, qualifiquem-se, obtenham competências técnicas e habilidades necessárias para desenvolver com presteza, eficiência e rapidez os exercícios de sua profissão.

Além disso, a ausência do professorado na definição, decisão e tomada de destes projetos termina por selar esse discurso, em que a educação é analisada sobre os critérios

próprios do mercado e a escola é considerada uma empresa, isto é, subordinada à lei da oferta e da procura (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2004).

Não por acaso, desde a década de 1990, as políticas educacionais têm causado uma diluição da formação inicial e um maior financiamento a programas de capacitação em serviço. Segundo Torres (1996, p. 162), tomando este posicionamento, “[...] o BM desaconselha o investimento na formação inicial dos docentes e recomenda privilegiar a capacitação em serviço, considerando mais eficiente em termos de custo”.

4.2 Aspectos conceituais sobre a formação continuada de professores

Nas palavras de Gatti (2008, p. 57), “[...] nos últimos dez anos, cresceu geometricamente o número de iniciativas colocadas sob o grande guarda-chuva do termo educação continuada”. De acordo com a autora, as discussões em torno desse termo não ajudam a precisar bem o seu conceito, pois ora se restringe a cursos estruturados e formalizados após a graduação ou ingresso no exercício da docência e ora compreende qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional²¹, por meio de discussões, trocas ou reflexões, em qualquer situação, ganhando aí, um caráter mais amplo e genérico.

Por outro lado, Menezes (2003), em sintonia com Marin, resgata alguns termos comuns vinculados à educação continuada, seja nos discursos dos educadores, nas escolas ou entre os envolvidos na administração da educação. Resumidamente, os termos explicitados pela autora, são os seguintes:

I. Reciclagem: Um termo que representou principalmente na década de 1980, um modismo do discurso pedagógico, pois implicitamente existia uma concepção do senso comum, de que para haver reciclagem, era preciso haver profundas alterações, existindo a possibilidade de manipulação, passível de destruição, para posterior atribuição de nova função ou forma. Na perspectiva da autora, os debates que envolvem as ações educativas e seus significados já sinalizam para a redução e desaparecimento do termo, sobretudo nos discursos dos educadores.

II. Treinamento: Tem por sinônimo tornar destro, apto, capaz de determinado trabalho que se deve concluir num prazo estabelecido e, algumas vezes, por castigo. Trazendo

²¹ Gatti (2008) cita alguns exemplos dessa forma de compreender a educação continuada, como: “[...] as horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, minicursos, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pela Secretaria de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferência, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional [...]” (Ibidem, p. 57).

implicitamente a noção de automatismo, a fim de modelar comportamentos ou esperar reações padronizadas. Para a autora, em se tratando de educadores, existe inadequação no contexto de aquisição e aportes profissionais como treinamento, quando desencadeiam ações com finalidades meramente mecânicas, distanciadas de manifestações inteligentes e emotivas.

III.Aperfeiçoamento: Conjunto de ações que seria capaz de completar e tornar perfeitos todos os envolvidos nela. A autora destaca inadequações de significados nesse termo, é preciso segundo ela abandonar essa noção de perfeição e conviver efetivamente com a concepção de erro construtivo.

IV.Capacitação: Por um lado, significa tornar capaz, adquirir as condições para obter patamares mais elevados de profissionalização. Por outro lado significa ser persuadido ou convencido de ideias. A primeira concepção, segundo a autora, parte da noção de que para exercer as funções de educadores, é preciso que as pessoas tornem-se capazes, ou seja, que adquiram as condições de desempenho nas atividades intrínsecas à profissão. Contudo, a segunda concepção caminha no sentido oposto e sobre isso a mesma afirma que os professores não podem e não devem ser persuadidos ou convencidos de ideias; eles devem conhecê-las e analisá-las. De outra forma, por convencimento ou persuasão, estaria ocorrendo doutrinação, no sentido pejorativo do termo.

V.Educação permanente, formação continuada e educação continuada: Manifestam-se a partir do eixo de educação ao longo da vida. **A educação permanente** está ligada, segundo Gadotti (1981), de um lado à noção de progresso, desenvolvimento, crescimento, portanto, à mudança e ao projeto da modernidade, como também se justifica pelo passado, o que jamais foi feito e o que sempre se fez, concepção ligada ao senso comum. Ao mesmo tempo, em que retoma o mito da educação, ligada à utopia social de que o homem se liberta por meio do conhecimento. **A formação continuada** é um termo bastante utilizado por autores brasileiros e estrangeiros como Nóvoa, Perrenoud, mas na concepção de Chantraine- Demailly ao contrário da educação permanente, essa concepção de formação continuada prevê a separação entre tempo escolar, preparação para a vida e tempo de exercício profissional da vida, direcionada para a mudança. Enquanto que a **educação continuada** é a perspectiva cada vez mais aceita e valorizada, por que é ela que, segundo a autora, prepara adultos para que adquiram consciência crítica da sociedade em que atuam e possam transformá-la, não se restringindo aí, ao sistema formal ou profissional, mas antes, engloba todas as atividades da vida social que são ou podem ser portadoras de educação.

Além destas concepções elencadas, acrescentamos ainda, o conceito de autoformação que, nas palavras de Pimenta (2000, p. 174-175), envolve o professor em um duplo processo: o primeiro “[...] com base na reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares; e o segundo de formação nas instituições escolares onde atuam”.

Como é possível notar, as concepções de formação continuada tiveram ao longo da história uma variedade de sentidos, correspondentes ao momento político e a concepção de educação predominante na época. Apesar dessas tantas variações, como diz Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010), “formar-se”, é um processo para toda vida; é um processo de aprendizagem, de desenvolvimento humano, portanto, profissional.

Logo, a formação docente é uma contínua caminhada dos profissionais da educação. E nesse caminhar espera-se que ela “[...] contribua com a manutenção, criação e alteração das relações estruturadoras do desenvolvimento profissional coletivo na instituição escolar” (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p. 370.).

4.2.1 A EaD na formação continuada de professores

Se educar no breve histórico aqui explicitado significa, segundo Mercado (1999), preparar o indivíduo para enfrentar o amanhã. A consequência imediata disto, “será a necessidade de desenvolver um plano de formação dos professores adequado à nova realidade sócio-educacional” (Ibidem, p. 102). Nessa direção, EaD revela-se como instrumento estratégico para a formação de professores, tornando-se sob a hegemonia liberal signo de modernidade, de melhoria de qualidade e democratização do ensino (BATISTA, 2002).

Como escreve Mercado (1999), o uso disseminado da Internet encontrou nos Cursos de Especialização a sua maior forma de disseminação, uma vez que houve a necessidade por “[...] uma formação docente mais flexível e condizente com o mundo globalizado: preferencialmente a distância e em menor tempo” (BARRETO; LEHER, 2003, p. 420). Em outras palavras, seria uma forma do professor:

[...] tomar consciência do papel da tecnologia na vida cotidiana, compreender a construção do conhecimento na sociedade da informação e descobrir como participar efetivamente desse processo como inseri-lo em sua prática pedagógica, com o propósito de contribuir para a qualidade da educação e da inclusão social, atendendo às reais necessidades e interesses da nova geração (ALVES; SOUSA, 2016, p. 40).

Essa seria, portanto, a forma de certificar o professor para o desenvolvimento de competências que o habilite a refletir sobre as características dos nativos digitais (idem).

A EaD, no entanto, não é um fenômeno recente no Brasil, há de se considerar bem antes, como aponta Souza (2016), os modelos de cursos desenvolvidos por correspondência, rádio e

televisão, que certamente contribuiriam para consolidação da sua identidade no país. Contudo, na década de 1990, a partir da LDB de 1996 é que essa modalidade adquire relevância social no cenário da educação superior, ocupando lugar de destaque nas políticas educacionais.

A referida Lei, para Giolo (2008, p. 1212) “[...] concedeu estatuto de maioria para a educação a distância. Garantiu-lhe o incentivo do poder público, espaço amplo de atuação (todos os níveis e modalidades) e tratamento privilegiado [...]”. Ainda segundo o autor, em conformidade com esta Lei “[...] os requisitos para a realização de exames e registros de diplomas seriam dados pela União e as demais dimensões (produção, controle, avaliação e autorização) seriam regulamentadas pelos respectivos sistemas de ensino” (Ibidem, p. 1213). No artigo 80, diz a LDB (BRASIL, 1996, n.p.):

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diplomas relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens e em outros meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público;

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

Pela lei, percebemos então que a EaD é colocada como uma das estratégias para a formação de professores em serviço. Assim, “[...] o contexto da Educação a Distância no Brasil tem sido tratada como uma forma de oferecer aprendizagem contínua aos indivíduos geograficamente distantes de instituições tradicionais” (COSTA, 2012, p. 50), uma vez que:

[...] pelas tecnologias disponíveis, pode-se flexibilizar os tempos formativos e os alunos teriam condições, quando se trata de trabalhadores, de, em algumas modalidades de oferta, estudar nas horas de que dispõem, não precisando ter horários fixos, o que permitiria compatibilização com diversos tipos de jornadas de trabalho (Ibidem, p 24).

Posto isto, o Decreto nº 2494 (BRASIL, 1998), destinado a regulamentar o artigo 80 da LDB é quem conceitua a EaD como uma modalidade de ensino. Fixando diretrizes gerais para a autorização e reconhecimento de cursos e credenciamento de instituições (art. 2º, §§ 2º a 6º); distribuindo competências (art. 11 e 12); tratando das matrículas, transferências, aproveitamento de estudos, certificados, diplomas, avaliação de rendimento (art. 3º a 8º); definindo penalidades para o não atendimento dos padrões de qualidade e outras irregularidades

(art. 2º, § 6º) e determinando a divulgação da listagem periódica das instituições credenciadas e dos cursos autorizados, pelo Ministério da Educação (art. 9º) (GIOLO, 2008).

No entanto, apesar do seu crescimento sobre a EaD existem discussões e opiniões diversas e por muito tempo esta modalidade foi hostilizada como uma educação de segunda ordem. Para Araújo Filho (2015), o seu processo de expansão, mediante a venda de pacotes de educação superior, corroborou para a negação do conhecimento à classe trabalhadora. Costa (2012) admite, que EaD vem se fortalecendo deixando de ter um caráter apenas supletivo e emergencial para adquirir reconhecimento, a partir de suas próprias especificidades (COSTA, 2012).

Como primeiro grau de seu fortalecimento, Araújo Filho (2015) aponta no mesmo ano da nova LDB (1996) a criação da Secretaria de Educação a Distância (SEED)²², como um órgão específico, vinculado ao Ministério da Educação, que trata diretamente dos interesses da Educação a Distância. No governo de Fernando Henrique Cardoso, o Plano Nacional de Educação- PNE (2001-2010) conseguiu implementar em prol de uma educação a distância, um conjunto de ações que buscava interligar vários ministérios (educação, cultura, trabalho, ciência e tecnologia, comunicação) gerando informação às populações mais distantes e formando professores, a baixo custo.

Já no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), com desatque para a criação do Projeto de Lei da Reforma Universitária que fortaleceu as metas do PNE e estabeleceu normas gerais para a regulação da educação superior no sistema federal de ensino (OLIVEIRA; SILVA 2012). Temos, dando continuidade às ações da SEED, a criação do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública em 2004 e da Universidade Aberta do Brasil (UAB)²³ em 2005.

Importante frisar, que nos dois governos supracitados o projeto que vigorava era de que a “globalização econômica” e a “sociedade da informação” deveriam eliminar as fronteiras, fazendo com que todos tivessem acesso a todas as tecnologias e informações em tempo real (LIMA, 2005a).

²² É importante pontuar, que essa Secretária atuou, conforme Oliveira e Silva (2012), em três pontos principais: regulação e supervisão em Educação a Distância; infraestrutura em tecnologia educacional e produção de conteúdos e formação em Educação a Distância. A sua principal meta era “[...] levar para a escola pública toda a contribuição que os métodos, técnicas e tecnologias de Educação a Distância podem prestar à construção de um novo paradigma para a educação brasileira” (MAIA, 2003, p. 109).

²³ Conforme Costa (2012), o Sistema Universidade Aberta do Brasil, criado em 2005, “[...] foi um dos primeiros programas do país autorizado pelo Ministério da Educação a oferecer cursos de graduação a distância em parceria com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e Empresas Estatais, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação, com foco nas políticas e na gestão da Educação Superior” (Ibidem, p. 31).

4.3 O Programa Nacional Escola de Gestores para Educação Básica como política de formação de gestores escolares

É possível dizer que a formação continuada de gestores ganha maior espaço na agenda governamental brasileira, no período do governo Lula, em 2003 (AGUIAR, 2010). É nesse contexto, que ainda segundo Aguiar (2010) vários programas que focalizavam a gestão escolar e a formação de gestores foram revisados e/ou formulados. De um lado, em decorrência dos acordos internacionais firmados entre o Brasil e os organismos multilaterais e por outro lado, devido ao movimento da sociedade civil que conseguiu inscrever a gestão democrática da educação como princípio constitucional (Ibidem).

Foi nessa direção que o Ministério da Educação, especialmente, a partir da LDB/96 e de reivindicações de entidades como: a ANFOPE, Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e a União Nacional dos Dirigentes Educacionais (Undime) veio “[...] assumindo o papel indutor na formulação e institucionalização de uma política nacional direcionada à formação continuada dos gestores escolares em articulação e colaboração com os sistemas públicos de ensino” (BRASIL, 2009a, p. 4).

Segundo Fernandes (2015), em julho de 2004, o Ministério da Educação apresenta o projeto básico Escola de Gestores que em parceria com Instituições Públicas de Ensino Superior e por meio da educação a distância, foi desenvolvido, a princípio, para qualificar diretores e vice-diretores das escolas de educação básica. A justificativa encontrada para o projeto era de se reverter os quadros dramáticos apresentados por avaliações e indicadores educacionais levantados pelo Instituto Nacional Estudos e Pesquisas Pedagógicas Anísio Teixeira (Inep).

Em 2005, ainda conforme a autora, na gestão do ministro Tarso Genro o projeto-piloto do Programa foi implementado em caráter experimental, através de um curso de aperfeiçoamento de 100 horas para 400 dirigentes de escolas em dez estados²⁴ da federação. O suporte tecnológico utilizado para a realização do curso foi o ambiente virtual de aprendizagem e-proinfo, ministrado pelo MEC em cinco módulos (três de atividades presenciais e dois de atividades a distância). Ao final do projeto, segunda a autora, a avaliação feita pelo Inep foi utilizada para a reelaboração do Programa Nacional Escola de Gestores e para análise comparativa de outros programas²⁵ de formação de gestores escolares.

²⁴ Santa Catarina, Ceará, Pernambuco, Bahia, Piauí, Rio Grande do Norte, Mato Grosso, Espírito Santo, Rio Grande do Sul e Tocantins.

²⁵ São eles: o Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares –PROGESTÃO, Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, o Programa de Formação Continuada de Gestores da Educação Infantil

Desde então, já era clara, segundo Silva (2007, p. 229),

[...] a necessidade da formação em ação dos cursistas- gestores, respeitando as realidades das diferentes regiões dos envolvidos, considerando a história e a trajetória já percorrida dos participantes, bem como o seu repertório sobre gestão e acesso às tecnologias de informação e comunicação.

Posteriormente, em 2006, já com a assunção do Ministro Fernando Haddad e com o objetivo de assegurar maior unidade aos programas direcionados à educação básica, esse Programa é transferido do âmbito do Inep para a coordenação da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), com o apoio da Secretaria de educação a Distância e do Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA²⁶/ FNDE). Logo em seguida, com seu grau de importância no contexto dos programas desenvolvidos pela União, articula-se ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, do PDE (AGUIAR, 2011).

Face ao exposto, pode-se dizer que o Programa Nacional Escola de Gestores passou por algumas alterações desde a sua formulação em 2005. Conforme Souza (2016), a reorganização instrumental do Programa iniciada em 2006, por meio do Curso de Pós-graduação (lato sensu) em Gestão Escolar, foi somente revisada e ampliada em 2009, com a criação do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, ano em que também ocorre, segundo Fernandes (2015), a regulamentação do Programa, pela Portaria nº 145.

Para Souza (2016) o diálogo do MEC com representantes dos cursos de pós-graduação de instituições públicas e outras organizações que agregam lutas históricas no campo político educacional foi fundamental para reformulação desse Programa e para definição das parcerias com as Instituições Públicas de Ensino Superior, sendo este considerado o lócus privilegiado para a formação de gestores educacionais.

Deste modo, o Programa Nacional Escola de Gestores entra para a agenda governamental do país, trazendo como objetivo básico “[...] contribuir com a formação efetiva de gestores educacionais da escola pública, de modo que disponham de elementos teórico-práticos que viabilizem uma educação escolar básica com qualidade social” (BRASIL, 2009a, p. 9). Para isto, tendo como eixos: o direito à educação e a função social da escola básica; as políticas de educação e a gestão democrática da escola; o Projeto Político-Pedagógico e as

e Fundamental – PROGED, o Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores–CINPOP, o Programa de Formação de Gestores da Educação Pública–UDJF (BRASIL, 2009a, p. 4).

²⁶ O FUNDESCOLA, conforme afirma Teixeira (2011, p. 26) citando Oliveira, “[...] é um programa oriundo de um acordo de financiamento entre o Banco Mundial e o MEC que teve início em 1997, e foi desenvolvido por meio de parcerias com as secretarias estaduais e municipais de Educação. Os estados e os municípios que aderissem a esse programa deveriam adotar um modelo de gestão que privilegiasse a racionalização, a eficácia e a eficiência da gestão e do trabalho escolar”.

Práticas Democráticas na Gestão Escolar, de modo geral, o Programa pretende conforme as suas Diretrizes (BRASIL, 2009b, p. 10):

- Aprimorar a formação do gestor escolar das escolas públicas da educação básica.
- Contribuir com a qualificação do gestor escolar na perspectiva da gestão democrática e da efetivação do direito à educação escolar básica com qualidade social.
- Estimular o desenvolvimento de práticas e gestão democrática e de organização do trabalho pedagógico que contribuam para uma aprendizagem efetiva dos alunos, de modo a incidir, progressivamente, no desempenho escolar.

E de modo específico:

- Incentivar os gestores a refletirem sobre a gestão democrática e desenvolverem práticas colegiadas de gestão, no ambiente escolar, que favoreçam a formação cidadã do estudante.
- Propiciar, aos gestores, oportunidades de lidar com ferramentas tecnológicas, que favorecem o trabalho coletivo e a transparência da gestão da escola.
- Propiciar oportunidades aos gestores para o exercício de práticas inovadoras nos processos de planejamento e avaliação da gestão escolar
- Possibilitar, aos gestores, oportunidades para ampliação de capacidades para analisar e resolver problemas, elaborar e desenvolver projetos e atividades na área de gestão com o suporte das novas tecnologias de informação e comunicação.
- Desenvolver uma compreensão pedagógica de gestão escolar, situada nos contextos micro e macro da escola, superando as concepções fragmentadas do processo educacional e contemplando as dimensões da construção e formação como objeto do trabalho pedagógico e
- Estimular o desenvolvimento de práticas de gestão democrática e de organização do trabalho pedagógico, que contribuam para uma aprendizagem efetiva dos alunos, de modo a incidir, progressivamente, na melhoria do desempenho escolar.

A partir desses objetivos, Souza (2016, p. 8) ressalta “[...] que um dos princípios básicos defendidos no programa é que a gestão escolar traga consigo o aspecto pedagógico e que o gestor seja, antes de tudo, um educador, e a gestão pedagógica, um espaço legítimo de aprendizagem democrática.” Nesses termos, os conteúdos do curso são organizados em salas virtuais/ ambientes com estrutura pedagógica padronizada, sendo facultativo, as universidades incluam conteúdos e avaliações, desde que se mantenha o conteúdo básico disponível pelo MEC por meio dos *CD-rom* ou do seu portal pela internet (FERNANDES, 2015).

No que diz respeito à operacionalização do Programa, é necessário conhecer o papel dos entes envolvidos. O MEC, por meio da Secretaria de Educação Básica e da Diretoria de Fortalecimento Institucional e Gestão Educacional – DFIGE/SEB/MEC é responsável por oferecer suporte pedagógico, técnico e financeiro, coordenando e avaliando o desenvolvimento dos cursos oferecidos pelo Programa a nível nacional (BRASIL, 2009b). As Instituições Públicas de Ensino Superior, convidadas e selecionadas pelo MEC devem apresentar um Plano de Trabalho e o Projeto Pedagógico do Curso, de acordo com as necessidades em que ele será ofertado (SOUZA, 2016) assumindo assim “[...] um papel extremamente relevante na construção, implementação, acompanhamento e avaliação dos processos de formação continuada” (BRASIL, 2009a, p. 5). As secretarias municipais e estaduais trabalham em regime

de colaboração com o MEC, embora as suas funções não sejam bem definidas nas Diretrizes do Programa (SOUZA, 2016).

Pelo exposto, cabe dizer que o êxito de um programa de formação continuada desta natureza é condicionado a vários fatores, sobretudo, aqueles externos aos sujeitos participantes e que dependem da organização de meios que o auxiliem neste período de estudos e de dedicação a sua formação (AGUIAR, 2010).

A respeito da modalidade a distância, para Teixeira (2011) a EaD assume um papel de importância, sendo talvez a condição necessária para a realização do Programa. Desta maneira, sem excluir os momentos presenciais para aprendizagem coletiva, a autora revela que “[...] o MEC tem interesse na divulgação e uso da modalidade, e justifica sua posição afirmando a necessidade de uma flexibilização na organização e desenvolvimento dos cursistas ao longo dos seus estudos” (Ibidem, p. 25).

Tal interesse, está sinalizado segundo Gatti (2008) na própria LDB (lei nº 9.394/96), que, em seu artigo 80, propõe que “[...] o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (Ibidem, p. 64). O que inclui não apenas os professores, responsáveis pela gestão da sala de aula, mas também todos aqueles que apoiam o processo de ensino aprendizagem como os diretores, os supervisores, os coordenadores e orientadores educacionais.

Este enfoque conferido na LDB é reforçado também no PNE (2001- 2014), mais largamente nas Metas 15 e 16, a qual, segundo o documento: “[...] a implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade e, portanto, para o desenvolvimento do país” (BRASIL, 2014, p.77).

A formação do Programa destina-se então a função de diretor e vice-diretor ou demais profissionais que integram a equipe gestora da escola. No entanto, esses profissionais devem estar em efetivo exercício e atuar em escolas de baixo IDEB, preenchendo outros requisitos como:

- Ter concluído o curso de graduação plena;
- Ser gestor, em exercício, de escola pública municipal e /ou estadual de Educação Básica, incluindo aqueles de Educação de Jovens e Adultos (EJA), de Educação Especial e de Educação Profissional;
- Ter disponibilidade para dedicar-se ao curso;
- Estar disposto a compartilhar o curso com o coletivo da escola;
- Evidenciar disposição para construir, com a comunidade escolar e local, o projeto político pedagógico no estabelecimento de ensino onde atua, entre outros (BRASIL, 2009a, p. 11).

Costa (2012, p. 55) considerando as diretrizes do PDE, aponta ainda como requisitos especiais para a participação nos processos de formação a distância do Programa:

- a) escolas municipais e estaduais com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação - IDEB;
- b) escolas municipais e estaduais dos municípios com baixo IDEB; e
- c) escolas municipais e estaduais de capitais com mais de 200.000 habitantes

Atendendo a estes requisitos, as equipes gestoras podem se submeter ao processo seletivo para ingresso nos cursos do programa que, conforme as suas Diretrizes, terão como previsão mínima a duração de 12 (doze) meses e máxima de 18 (dezoito) meses, correspondendo ao regime acadêmico de cada instituição participante. A certificação do cursista também obedecerá às normas de cada instituição pública de ensino.

Diante do que foi exposto, nota-se que:

[...] é uma iniciativa importante e inadiável do poder público oportunizar um espaço de construção coletiva para que as escolas e seus profissionais problematizem e ressignifiquem, a partir de suas práticas e de suas concepções pedagógicas, as questões pertinentes à gestão democrática. (SCHOLZE, 2007, p. 54-55).

A par dessas considerações, não podemos perder de vista, de “[...] que em se tratando de uma política educacional existe um fosso entre aquilo que propõe e o que realmente ocorre quando da sua operacionalização e incorporação pelos sujeitos envolvidos no processo” (DAMASCENO *et al*, 2013, p. 14). Neste sentido, parece ser necessário, sem desconsiderar a importância dos investimentos feitos no campo da formação continuada, que ampliemos as nossas reflexões sobre os princípios, finalidades e pressupostos teóricos subjacentes às estas políticas.

4.3.1 A implementação do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica no contexto Maranhense

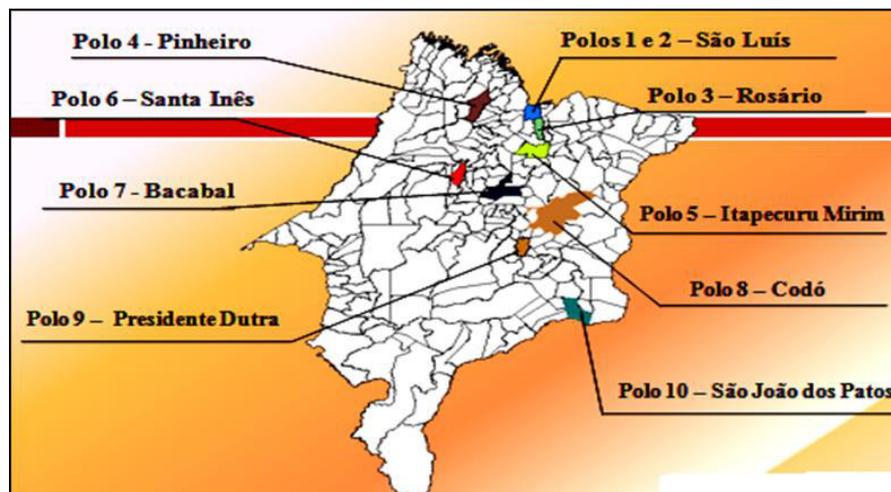
No estado do Maranhão, o Programa Nacional Escola de Gestores foi estabelecido em parceria com a UFMA desde o ano de 2008, com a oferta de dois Cursos de Especialização voltados para a Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica. Na presente pesquisa, como já evidenciamos trazemos como recorte a experiência do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica.

Segundo Relatório Final direcionado ao MEC, o referido Curso teve seu projeto apreciado na UFMA, de março a junho de 2014, com a previsão de que iniciaria apenas em agosto do mesmo ano. No entanto, o seu financiamento somente foi aprovado e liberado pelo MEC, no final do mês de dezembro de 2014. Durante esse período, a coordenação geral do Curso agilizou outras demandas relativas às articulações institucionais e encaminhamentos externos necessários a sua execução.

Com o apoio do MEC, a proposta pedagógica e instrumental do Curso foi então estudada, analisando-se dentre vários aspectos: as estratégias de acesso à internet em todos os polos envolvidos, a forma de seleção dos tutores e supervisora dos tutores e os momentos de formação para a equipe pedagógica do Curso. Nesse período, de planejamento das atividades, foi definida também a organização dos polos e quais municípios estariam envolvidos no Curso, sendo priorizados aqueles de baixo IDH²⁷. Em âmbito nacional, além do auxílio do MEC, esse momento ainda envolveu a participação local, do Programa de Pós- Graduação em Educação (PPGE/ UFMA), das Secretarias de Educação municipais e estadual do Maranhão (Semed/ Seduc) e da UNDIME. Deste modo, foram seguidas as orientações do Programa Nacional Escola de Gestores para que o Curso contasse com a colaboração de instituições parceiras para a sua operacionalização.

Assim, tendo em vista as demandas para a oferta do Curso no Maranhão, foi elaborado o Edital de seleção nº 20/2015 para tramitar no âmbito da UFMA. Após aprovação da Resolução nº 1223/2014 – CONSEPE/UFMA, o referido Curso iniciou suas atividades pedagógicas em junho de 2015, ofertando cerca de 400 vagas, 200 para atender os profissionais de cada esfera estadual e municipal no estado maranhense. E envolvendo dez polos²⁸, conforme distribuído na figura 1 e setenta e cinco municípios (Apêndice G).

Figura 1 - Polos de funcionamento do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica no Maranhão



Fonte: Relatório Final do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica/ UFMA/ 2007

²⁷ Ressalta-se que oito municípios de baixo IDH foram contemplados nesta experiência, foram eles os municípios de: Aldeias Altas, Belágua, Brejo de Areia, Marajá do Sena, Pedro do Rosário, Primeira Cruz, Santa Filomena e São Raimundo do Doca Bezerra.

²⁸ Vale dizer que no caso da UFMA, a organização dos polos acompanhou as mesmas estruturas das UREs da Seduc com suporte pedagógico e equipamentos tecnológicos locais (UFMA, 2017).

No processo seletivo, os candidatos tiveram que demonstrar conhecimento prévio na área de coordenação pedagógica, bem como atender a requisitos mínimos tais como:

- 1) Ser graduado em Pedagogia ou outra licenciatura plena;
- 2) Pertencer à rede pública municipal e/ou estadual de educação básica, incluindo a Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação Profissional;
- 3) Integrar a equipe gestora ou estar no exercício da função de coordenação pedagógica;
- 4) Ter disponibilidade para dedicar, no mínimo, 10 horas/semanais ao curso;
- 5) Ter disponibilidade para participar dos encontros presenciais nos locais previstos;
- 6) Ter acesso à internet (UFMA, 2017, p. 15).

A inscrição para o Curso foi gratuita e ocorreu no período de abril a maio de 2015. Aproximadamente foram 1.500 candidatos inscritos, mas apenas 700 inscrições foram homologadas e 619 candidatos realizaram a prova escrita que se constituiu de uma redação, cujo tema foi: “O coordenador pedagógico e sua atuação na educação básica: desafios atuais”, realizada no dia 30 de maio de 2015 (UFMA, 2017). Apesar das vagas ofertadas terem sido igualmente distribuídas entre as esferas municipal e estadual, vale destacar, que foi na esfera municipal em que se encontrou o maior número de candidatos inscritos e aprovados²⁹, 73%, enquanto que na esfera estadual, apenas 27%. Assim, com uma média de 80 excedentes, no decurso da primeira sala mais 30 cursistas foram chamados para ocupar as vagas dos desistentes.

Nessa experiência, a equipe de trabalho foi composta por: dois coordenadores gerais (doutores); uma secretária; dois técnicos de informática e uma supervisora dos tutores (Semed). A equipe pedagógica por: 10 tutores presenciais (especialistas) e 62 professores (mestres e doutores) que, em sua maioria, pertenciam ao quadro de professores da UFMA, desse grupo apenas 31 ministraram disciplinas, 10 foram escolhidos para coordenar salas ambientes/disciplinas e os demais foram incorporados no processo de orientação de monografias.

De acordo com o seu PPP o objetivo geral do Curso foi formar, em nível de pós-graduação *lato sensu*, coordenadores pedagógicos que atuavam em instituições públicas de educação básica no Maranhão, visando à ampliação de suas capacidades de análise; resolução de problemas, elaboração; desenvolvimento de projetos e de atividades no âmbito da organização do trabalho pedagógico e do processo de ensino-aprendizagem. Como objetivos específicos, o Curso buscou conforme indicado a seguir:

²⁹Os candidatos classificados no Curso tiveram que preencher uma ficha on-line por meio de formulário disponibilizado no site da UFMA e apresentar, além de documento oficial, uma declaração de exercício na função (como coordenador pedagógico ou função equivalente), assim como um “termo de compromisso” de dedicação, no mínimo, de 10 horas/semanais para participar do Curso. Esses e outros documentos exigidos em Edital e recebidos pelos tutores nos polos-sede foram posteriormente enviados para a coordenação geral do Curso em São Luís.

a) promover a reflexão sobre o trabalho pedagógico e gestão democrática que favoreçam a formação cidadã do estudante; b) possibilitar a vivência de processos de produção de conhecimento que busquem uma melhor compreensão da escola em suas determinações; c) estimular o desenvolvimento de práticas de coordenação do trabalho pedagógico que contribuam para uma aprendizagem efetiva dos alunos, de modo a incidir, progressivamente, na melhoria do desempenho escolar; d) contribuir para a reflexão e a prática do coordenador pedagógico junto ao professor na realização do processo de ensino-aprendizagem; e) possibilitar o aprofundamento dos debates sobre a construção coletiva do projeto pedagógico, bem como da articulação, integração e organização das ações pedagógicas (UFMA, 2014, p. 2).

No que se refere ao seu desenvolvimento operacional, assim como em seus objetivos observa-se que o Curso segue a maior parte das recomendações propostas pelo MEC, já que foi realizado na UFMA através da modalidade a distância, via plataforma moodle, com um total de 420 horas e apresentação de TCC em forma de monografia.

Em se tratando particularmente da plataforma moodle, na percepção de Silva (2015, p. 35),

[...] é possível encontrar diversos recursos para a interação entre o formador e o formando, e entre todos os participantes do ambiente. Por ser um espaço pensado e desenvolvido para proporcionar o desenvolvimento da aprendizagem, ele não limita as possibilidades de interação somente à postagem de textos, de imagens, de *links* ou vídeos. Além disso, oferece espaços de comunicação, de reflexão, de avaliação, entre outros.

No caso da UFMA, professores, tutores e alunos, foram devidamente qualificados para interagir neste ambiente³⁰. Para a equipe pedagógica, a coordenação geral viabilizou oficinas e plantões tira-dúvidas, enquanto que os cursistas tiveram como primeira sala do Curso, a sala ambiente - Introdução ao Ambiente Virtual (ICAV)³¹. A respeito dos encontros presenciais, nesta experiência esse momento além de fundamental para apresentação das salas ambiente/disciplinas do Curso era também utilizado para que os cursistas, por meio do aporte teórico, pudessem discutir e socializar as principais demandas desta função. No entanto, esses debates não se encerravam ali, pois os cursistas poderiam continuá-los em outros espaços interativos como, por exemplo, nos fóruns.

No que diz respeito a sua organização curricular (Apêndice H), o Curso foi estruturado a partir de três ciclos temáticos: Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico (105 h/a); Projeto Pedagógico e Avaliação (135 h/a); Práticas e Aprendizagem Escolar (180 h/a). Deste modo, a referida experiência que contou com 10 Salas Ambiente/Disciplinas- 9 salas temáticas e a sala ICAV de acordo com suas ementas (Anexo B) buscou abranger temas cujo foco era a intervenção do coordenador pedagógico no espaço da escola e da sala de aula.

³⁰ Todo esse processo de interação com a plataforma moodle contou com a supervisão e o trabalho efetivo dos dois técnicos em sistemas de informação do Curso.

³¹ Destaca-se que nessa experiência, a referida sala/disciplina foi trabalhada com uma carga horária superior a proposta do MEC (30 horas), a fim de atender as principais necessidades dos cursistas.

Segundo a proposta do MEC (BRASIL, 2009a, p. 11), essa organização curricular significa situar o Trabalho Pedagógico “[...] não apenas como o domínio sobre o qual incidirão os estudos e reflexões propostas, mas também como uma indicação do caminho a seguir neste processo de formação”. Na experiência da UFMA, os conteúdos teóricos das salas foram desenvolvidos tomando por base os textos, as atividades e referenciais propostos pelo MEC³². Contudo, antes da abertura de cada sala ambiente/ disciplina, via plataforma moodle e da realização dos encontros presenciais, havia a organização do planejamento pelo coordenador de sala, seguida de outras reuniões³³, junto aos professores e tutores para fins de estudo, discussão do planejamento e esclarecimentos de dúvidas.

A frequência dos cursistas, tomando por base a Resolução da UFMA que regulamenta a dinâmica dos Cursos de Pós- Graduação era aferida conforme a sua participação nos encontros presenciais. E no que se refere à forma de avaliação, esta ocorria por meio de atividades realizadas no ambiente moodle atribuindo-se notas de 0 a 10 e acompanhamento permanente dos cursistas, por meio de relatórios parciais dos coordenadores de sala, professores e tutores. Desta maneira, de acordo com a coordenação geral era possível construir um panorama geral do desenvolvimento dos cursistas e pensar em estratégias que pudessem auxiliá-los no cumprimento de suas atividades e na superação de certas dificuldades.

Além da plataforma moodle, o registro das notas era realizado em outro sistema chamado SIMEC³⁴ (Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle) / SISFOR (Sistema Nacional de Bolsa Formação). E ao término de cada ciclo temático, aqueles cursistas que por algum motivo não atingissem a nota mínima teriam a oportunidade de rever os conteúdos e refazer suas atividades em data determinada pela coordenação geral.

A esse respeito, a proposta do Curso pelo MEC é enfática ao dizer que a sua prática avaliativa deve evidenciar o caráter formativo e processual da avaliação, ou seja, as atividades desenvolvidas pelos cursistas devem ser acompanhadas de modo contínuo pelos professores, tutores e coordenadores gerais e de salas/ disciplinas. Assim, essa equipe de trabalho, “[...] deverá manter-se em constante interação, visando à troca de informações, à apreciação conjunta

³²Todo esse material que continha, especialmente o conteúdo das salas ambiente/disciplinas foi encaminhado à coordenação geral pelo MEC em formato digital, sendo posteriormente readaptado pelos professores e coordenadores de sala visando atender a realidade maranhense.

³³ Em termos quantitativos, nessa formação, foram realizadas em média 60 reuniões de trabalho, visando à discussão, o planejamento e a avaliação de ações do Curso (UFMA, 2017).

³⁴ Em relatório a coordenação geral chamou atenção para as dificuldades de se migrar as notas dos cursistas do moodle para esse sistema gerando um trabalho duplicado ao professor e a coordenação, pois “[...] *melhor seria se o sistema permitisse uma adaptação à forma de organização do curso em cada instituição, por exemplo, na nossa foi por polo, aproveitando-se a estrutura das Unidades Regionais da SEDUC, mas o sistema foi organizado por ordem alfabética, e dificultou bastante o trabalho. Enfim, é uma questão técnica, mas que facilitaria bastante o trabalho do coordenador e professor*” (UFMA, 2017, p. 10).

do desempenho e à busca de soluções relacionadas às dificuldades dos cursistas em cada componente curricular” (BRASIL, 2009a, p. 14).

Como exigência legal da UFMA, o trabalho de conclusão do Curso ocorreu mediante produção e apresentação de monografia. Por orientação da coordenação geral estas monografias deveriam envolver temáticas³⁵ relacionadas à realidade de trabalho do coordenador pedagógico articulando-se ainda as discussões teóricas desenvolvidas nas salas ambientes/disciplinas do Curso. Para os cursistas, vale dizer, este foi um momento de muitas dúvidas e receios, visto que para alguns era a primeira vez que elaboravam um trabalho desta natureza. No entanto, o resultado obtido com essas monografias³⁶ foi considerado enriquecedor e naturalmente a variedade de suas problemáticas relacionavam-se com o próprio alargamento do campo de atuação deste profissional.

No contexto maranhense, segundo Relatório final, o referido Curso obteve um aproveitamento geral de 73,5% tendo um número de evasão considerado baixo (28,07%) com cerca de 294 concluintes. Em sua maioria, os cursistas egressos pertencem ao sexo feminino (79%), reforçando a predominância histórica feminina nas atividades docentes. Com faixa etária predominante de 40 a 50 anos (38%), revelando ser este um grupo jovem exercendo a função. E formação inicial em diversas licenciaturas/bacharelados (38%) e não necessariamente graduados em Pedagogia (20%).

Ainda em Relatório, a coordenação geral avalia alguns pontos positivos e negativos desta experiência ressaltando que essa formação transcorreu dentro do planejado, apesar de ter ocorrido certos ajustes no seu plano de trabalho, para melhor auxiliar os cursistas durante o desenvolvimento das salas- ambiente/ disciplinas.

Assim, como ponto negativo, a coordenação geral elenca alguns entraves, tais como: as disparidades quanto ao acesso à internet em alguns municípios³⁷; as dificuldades no deslocamento de alguns cursistas para os plantões e encontros presenciais³⁸; o apoio financeiro

³⁵ Para a produção dos livros que expressam os resultados do Curso, as monografias dos cursistas foram agrupadas em 15 eixos temáticos, a saber: a educação de jovens e adultos; as tecnologias de informação e comunicação; a educação especial; a gestão escolar; a formação continuada; o currículo escolar; o fracasso escolar; a avaliação escolar; a indisciplina; a violência escolar; as funções do coordenador pedagógico; a prática pedagógica; a educação infantil e alfabetização; a relação família e escola e as turmas multisseriadas, todos com foco no trabalho do coordenador pedagógico.

³⁶ Atualmente, todas as monografias do Curso estão disponíveis no Repositório digital de monografias da UFMA, algumas compuseram os livros produzidos sobre a experiência do Curso no Maranhão e outras foram indicadas para publicações em artigos.

³⁷ Diante desta dificuldade já prevista pela coordenação geral, no ato da inscrição, os cursistas tiveram acesso a todo material do curso impresso e a um CD composto por textos, links para vídeos e referências bibliográficas complementares do Curso.

³⁸ Sobre isso, cabe dizer, que no caso da UFMA a Seduc assumiu por um curto período a ajuda de custo de alguns cursistas da rede estadual de ensino para que estes pudessem se deslocar aos encontros presenciais. Já em relação

das instituições parceiras e o número de encontros presenciais. E como pontos positivos e aprendidos nesta experiência, a coordenação geral inclui a própria avaliação sobre os Cursos a distância, pois ficou evidente que “[...] só se obtém resultados favoráveis a aprendizagem dos cursistas, se houver um comprometimento profundo com o cursista, nas suas variadas condições e possibilidades de estudo” (UFMA, 2017, p. 10).

Logo, foi fundamental a atuação de toda a equipe de trabalho do Curso, motivando e acompanhando os cursistas através das devolutivas/feedback, no esclarecimento de dúvidas, na resolução das atividades e principalmente, ouvindo os seus relatos e angústias a respeito do trabalho que desenvolviam nas escolas.

Em face destas colocações, concordamos com Mill (2016), quando afirma que:

[...] podemos perceber cenários em mutação envolvendo a Educação e a Educação a Distância. Pode-se dizer que são cenários perceptíveis em termos de legislação e políticas públicas, em termos de literatura e produção científica na área e em termos de experiências práticas [...] e dos movimentos pró ou contra a efetivação dessa modalidade em Instituições de Ensino Superior públicas.

Nesse momento, torna-se relevante então dar voz aos protagonistas dessas políticas, a fim de conhecer as suas percepções e práticas após a participação em formações desta natureza, é o que discutiremos a seguir buscando descobrir, especialmente o que revelam os sujeitos egressos da primeira turma do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica no Maranhão, prescrito no referido Programa.

aos cursistas da rede municipal, apenas duas prefeituras disponibilizaram ônibus escolar e outro veículo para o deslocamento daqueles cursistas que pertenciam a municípios mais distantes do polo sede. Nessa direção, este auxílio das instituições parceiras ainda necessitava de uma ação mais integrada que pudesse atender, de fato, a todos os cursistas, principalmente aqueles que residiam em localidades mais distantes, já que esse foi um compromisso assumido para a oferta do Curso (UFMA, 2017).

5 FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICA PEDAGÓGICA DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS NO MARANHÃO: O QUE REVELAM OS SUJEITOS PESQUISADOS

Esta seção dedicada aos resultados da pesquisa de campo tem por base a literatura pesquisada e a análise qualitativa dos dados coletados a partir do exame de documentos, entrevistas e observações realizadas durante o estudo, aqui, apresentadas de maneira integrada. Para tanto, de início, como forma de reconhecer a identidade dos principais sujeitos desta investigação, situamos o perfil profissional de cada coordenador pedagógico pesquisado e em seguida, apresentamos os achados empíricos a respeito da formação realizada no Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, ofertado pela UFMA e da prática pedagógica dos coordenadores pedagógicos pesquisados. Deste modo, a discussão realizada organiza-se entorno dessas duas categorias de análise, a formação continuada e a prática pedagógica, compreendendo que elas se articulam entre si e relacionam-se diretamente com os objetivos da pesquisa.

5.1 O perfil profissional dos coordenadores pedagógicos pesquisados

Compreendendo que “[...] a busca por uma identidade profissional ou mesmo um perfil ocupacional comum do coordenador pedagógico apresenta-se como um desafio em todo o território nacional” (BRASIL, 2009a, p. 6), consideramos relevante traçar o perfil dos seis coordenadores pedagógicos participantes deste estudo.

Para o delineamento desse perfil, além de aspectos como: sexo, idade e rede de ensino em que atuam, explicitados na introdução deste trabalho, também foram considerados de cada um destes sujeitos: o tempo de exercício na função como professor (a) e coordenador (a) pedagógico, a carga horária de trabalho e a formação acadêmica. Tais informações, dispostas nos quadros 4 e 5, são oriundas do roteiro de entrevista e da ficha de inscrição destes coordenadores.

Quadro 4- Perfil profissional dos coordenadores (as) pedagógicos (as) pesquisados por tempo de exercício na função de professor, coordenador (a) pedagógico e carga horária semanal de trabalho

Coordenador (a) pedagógico Pesquisado	Tempo de exercício como professor	Tempo de exercício como coordenador (a) pedagógico	Carga horária de trabalho semanal
COMUNICAÇÃO	3 anos	9 anos	40 h semanais
LUZ	24 anos	8 anos	32 h semanais
PARCERIA	27 anos	1 ano e meio	40 h semanais

MEDIAÇÃO	8 anos	4 anos	60 h semanais
ARTICULAÇÃO	23 anos	5 anos	20 h semanais
DESAFIO	30 anos	4 anos	40 h semanais

Fonte: Dados da Pesquisa (2018).

Quadro 5- Perfil profissional dos coordenadores (as) pedagógicos (as) pesquisados por formação acadêmica

Coordenador (a) pedagógico	Formação inicial	Graduação/ Ano de formação	Disciplinas relacionadas a gestão escolar ³⁹ / carga horária	Outras especializações
COMUNICAÇÃO	Licenciatura em Química	Universidade Estadual do Maranhão-UEMA (2005)	Estrutura e funcionamento do ensino fundamental e médio (60h)	Não possui
LUZ	Licenciatura em Pedagogia	UFMA (2012)	-Princípio e Metodologia de Orientação Educacional I e II (75 h/ 90h) - Estágio em Orientação Educacional I e II (90 h/ 135h)	Não possui
PARCERIA	Licenciatura em Pedagogia	UEMA (2008)	-Gestão Escolar (60h) -Princípio e Metodologia de Orient. Sup. Escolar (60h)	Psicopedagogia
MEDIAÇÃO	Licenciatura em Pedagogia e Magistério	UEMA (2014)	-Gestão Escolar (60h) - Supervisão escolar (60h) - Orientação educacional (60h) - Estágio em áreas específicas-coordenação pedagógica (135h)	Não possui
ARTICULAÇÃO	Licenciatura em Geografia e Pedagogia	Instituição Superior de Educação São Judas Tadeu (2012)	-Organização e Gestão do Trabalho escolar (80h) - Princípio e Métodos de Supervisão Educacional I (80h) e II - Estágio Super. em Supervisão Educacional (120h)	-Psicopedagogia - Gestão Ambiental - Gestão, Orientação e Supervisão pedagógica
DESAFIO	Licenciatura em Letras	UEMA (1998)	-Estrutura e Funcionamento do Ensino I e II graus (60h)	-Gestão Educacional -Consultora em Gestão de Pessoas e Coach Executiva ⁴⁰

Fonte: Dados da Pesquisa (2018).

³⁹ Essas disciplinas, que foram extraídas dos históricos das Licenciaturas dos coordenadores pesquisados são aquelas em que foi possível detectar relação com os conteúdos da gestão escolar.

⁴⁰ Liderança ligada ao meio corporativo que busca resultados de pessoas e um ambiente de trabalho favorável ao desenvolvimento dos profissionais. Mais informações no site: < www.ibccoaching.com.br/portal/coaching/o-que-e-coaching-executivo/>. Acesso em: 31/ 07/ 2018.

Percebe-se que o quadro dos coordenadores pedagógicos pesquisados é composto por pessoas experientes e que estão em pleno desenvolvimento profissional, pois a maioria tem mais de 10 anos de trabalho docente, exceto 2 dos coordenadores. Vale dizer que a característica destes sujeitos de possuírem uma boa experiência como docente, antes de se tornarem coordenadores, relaciona-se com a própria historicidade da coordenação pedagógica estruturada como uma função do Magistério e não como um cargo (ALVES, 2007). Assim, ela é desempenhada por professores que já fazem parte da rede de ensino e que na nova função não são totalmente inexperientes, uma vez que na docência já acompanhavam o trabalho de outros coordenadores. Na visão de Teixeira (2009), contudo, isto não significa negar as dificuldades inerentes ao início de uma nova profissão.

Segundo Huberman (1995), que discute o ciclo de desenvolvimento profissional docente, somente já passados os 4 anos iniciais da carreira profissional estes profissionais vivenciam momentos de consolidação de saberes e de habilidades, tendo em vista que as dificuldades inerentes ao início de carreira foram superadas. É nesta fase chamada fase de estabilização que é comum os professores se envolverem em novas atividades na escola diversificando o seu campo de atuação e apresentando com a nova função períodos de amadurecimento (FERRI, 2013). É o que também observamos com este grupo de coordenadores, já que o tempo de exercício na coordenação pedagógica da maior parte deles ainda se encontra na faixa dos cinco anos ou mais, com exceção apenas de três.

Quanto à carga horária semanal de trabalho, é importante destacar que dois dos coordenadores pesquisados trabalham em outras instituições desenvolvendo a atividade docente além da coordenação pedagógica (COMUNICAÇÃO e ARTICULAÇÃO) e apenas duas coordenadoras (LUZ e MEDIAÇÃO) desenvolvem esta mesma função em outra escola, as demais possuem carga horária total de 40 h na mesma instituição.

Deste modo, são levados a cumprir dupla e até mesmo tripla jornada de trabalho em mais de uma instituição e/ou rede de ensino, para terem melhores rendimentos salariais (ALVES, 2007). Segundo Alves (2007, p. 201), essa problemática é apontada como um dos fatores “[...] que interferem no desempenho profissional e na qualidade do ensino, dificultando a construção do trabalho coletivo e a identidade da instituição educacional [...]”.

No que diz respeito à formação acadêmica, há no grupo de coordenadores pesquisados, a predominância de profissionais formados no Curso de Pedagogia. Entretanto, a formação inicial desses sujeitos ainda não lhes proporcionava uma qualificação adequada para assumirem

a coordenação, pois essa lacuna como já discutimos deve ser contemplada com uma formação continuada capaz de suprir as necessidades desta função (FONSECA, 2013).

Portanto, todos eles no que tange a formação continuada atualmente possuem qualificação mínima exigida pela legislação para atuarem na função de coordenadores. No entanto, é possível dizer como afirma Fonseca (2013), que a maioria dos docentes que atuam em funções direcionadas a gestão só passam a adquirir esta formação específica na área, quando já estão exercendo a função, geralmente não havendo um interesse ou preparação anterior.

Além do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, a metade dos coordenadores pesquisados possuem outras especializações na área da educação e a maioria deles em entrevista também esboçou interesse em realizar especializações *stritu sensu*, como o Mestrado em Educação. Este dado revela que esses profissionais “[...] buscam garantir prática mais eficiente e melhores colocações no mercado de trabalho, o que os leva a corrida por melhor qualificação profissional, e, por conseguinte, a busca por profissionalização” (TEIXEIRA, 2009, p. 80).

Frente a estas colocações, na percepção de Dotta, Lopes e Giovanni (2011, p. 575), as diferentes formas identitárias que se podem encontrar dentro de um mesmo grupo profissional “[...] torna cada vez mais difícil conceber a vida profissional como um padrão em que a ocupação de um mesmo emprego e a realização de uma mesma função, nos mesmos contextos, em toda a vida ativa, seja igual para todos os membros”. Neste sentido, achamos relevante evidenciar os motivos que levaram os referidos sujeitos a tornarem-se coordenadores pedagógicos.

O coordenador COMUNICAÇÃO de 2005 a 2008 atuava na escola E1 como professor de Química, mas, no ano de 2009, assumiu a coordenação pedagógica por indicação da gestora da escola. Segundo ele, num momento de crise em que passava a escola com problemas como: a rebeldia dos alunos, as dificuldades de relacionamento entre gestão e professores e a falta de pessoal administrativo. Para recuperar então a imagem da escola e dar conta dessa nova responsabilidade, ele nos revelou que no início desse trabalho como coordenador foi bem difícil, estudava por conta própria, participava de seminários e alguns cursos de curta duração sobre gestão. Atualmente, na mesma escola ele possui o cargo efetivo de gestor auxiliar, mas também atua como coordenador pedagógico no turno matutino, em que as demandas na escola são maiores.

A coordenadora LUZ ingressou como professora na escola E2 em 2006 e depois foi readaptada de função, com o afastamento da antiga coordenadora por problemas de saúde. Mas foi indicada pela gestora da escola a exercer essa função também por ter direcionado na escola,

ainda como professora, vários processos formativos. Vale dizer que para a coordenadora LUZ esse momento de readaptação de função representou uma ruptura muito grande, já que não estaria mais naquele espaço da sala de aula tendo agora que desenvolver, segundo ela, algo que admirava muito que era a coordenação, mas que ainda não se via fazendo. Contudo, nos dias de hoje, a mesma exerce esta função de coordenadora ainda em outra escola da rede municipal de ensino no Ensino Médio.

A coordenadora PARCERIA desde 1994 exercia na escola E3 a função de professora, foi indicada a trabalhar na coordenação pedagógica pela Unidade Regional de Educação (URE) de Rosário, mas já havia atuado antes como supervisora pedagógica em outra escola da rede estadual de ensino que foi municipalizada. Atualmente, na escola E3 no turno noturno ela possui ainda o cargo efetivo de gestora adjunta.

A coordenadora MEDIAÇÃO já ingressou na escola E4 como coordenadora pedagógica, no ano de 2014, assumindo essa função por indicação da gestora da escola. Esta indicação, contudo, partiu de recomendações feitas pelos gestores de outras escolas em que trabalhou da rede estadual de ensino que foram fechadas e municipalizadas na região. No entanto, mesmo sendo indicada nessa instituição a trabalhar como coordenadora ela nos confessou em depoimento que se pudesse escolher era só o que faria hoje.

A coordenadora ARTICULAÇÃO no ano de 2017 foi indicada a trabalhar na coordenação pedagógica na escola E4 pela Semed de Santa Inês, tendo em vista que esta escola passava por sérios problemas de evasão escolar com a modalidade EJA. Tal escolha se justificava pelo seu ótimo desempenho em outra escola da rede municipal com esse público. Mas segundo palavras da própria, nesta escola, ela foi afastada por problemas com a gestora que não aceitava a modalidade. Ainda assim, a mesma defende que apesar de ter sido indicada na escola E4, o que mais a motiva a permanecer na função é o interesse pela educação.

A coordenadora DESAFIO desde 2012 atuava na função de coordenadora pedagógica, numa escola da rede estadual de ensino, mas no período em que se desenvolveu essa pesquisa ela já atuava em outra função, como Supervisora e Técnica Pedagógica da URE de Santa Inês. Deste modo, ela realiza o acompanhamento pedagógico em 3 escolas da rede de ensino estadual de Santa Inês (duas escolas de Ensino Médio Regular e um Centro de Educação Integral de Ensino Médio) desenvolvendo formações com gestores e professores. Em depoimento, a mesma nos revelou que se sente realizada na atual função e acredita que pode contribuir bem mais propondo metodologias e dinâmicas de trabalho inovadoras aos coordenadores e professores nas escolas.

Diante do exposto, é possível dizer que:

[...] a identidade profissional passa por uma construção biográfica e relacional, resultante da participação dos indivíduos em relações sociais de trabalho. Nesse sentido, a trajetória profissional, mesclando elementos da história de vida de cada educador constitui referenciais importantes para o modo como se realiza o trabalho cotidiano, significando-o (ALVES, 2007, p. 218).

Logo, é possível dizer que o perfil profissional dos coordenadores pedagógicos desta pesquisa revelou parcialmente as suas identidades. Parcialmente, pois assim como assinala Teixeira (2009), em sua pesquisa dedicada aos supervisores pedagógicos, aqui esboçamos apenas aspectos que dizem respeito a um determinado papel desempenhado por esses profissionais. Ou seja, na medida em que desempenham o papel de coordenadores pedagógicos na escola em que trabalham apenas um de seus personagens se torna evidente não revelando a sua identidade por inteiro.

Não obstante, os dados colhidos para esta caracterização nos fazem perceber que a escolha para atuar na coordenação pedagógica se apresenta como resultado da relação dialética entre subjetividade e objetividade e no caso desses sujeitos, os fatores subjetivos tiveram um peso maior (TEIXEIRA, 2009). Isso por que mesmo que tenham sido indicados a trabalharem nesta função, eles decidiram permanecer o que implica também em decisão pessoal. Deste modo, é que temos revelada:

[...] a contradição, as múltiplas determinações que envolvem o todo, que é o processo de escolha profissional, evidenciando sua construção social por meio da articulação entre os nossos interesses e necessidades e às expectativas sociais e determinações exteriores (Ibidem, p. 88).

Com efeito, o processo de constituição da identidade é dinâmico e determinado por inúmeros fatores. E essa identidade, em se tratando do coordenador pedagógico, se constrói “[...] na ação e na reflexão de suas ações que não se desenvolve sozinha, mas sim em meio às trocas e vivências com os professores, diretores, alunos, pais e tantos outros colaboradores da escola” (SOUZA, 2016, p. 192).

Conforme Rivas (2009), tomando por base as análises de Vasconcelos, o coordenador pedagógico para exercer a sua profissionalidade precisa desenvolver três dimensões: conceitual, procedimental e atitudinal. A chamada dimensão conceitual relaciona-se aos conhecimentos e formação específica que os coordenadores pedagógicos precisam buscar para a realização do seu trabalho. A dimensão procedimental se refere ao saber-fazer, em que o coordenador preocupa-se com a intencionalidade de seu trabalho, escolhendo um caminho coerente para melhor desenvolver a sua função. Já a terceira e última dimensão, envolve a postura do coordenador pedagógico frente à possibilidade de mudança do outro, o que inclui a confiança de que os docentes podem modificar a sua visão e postura em relação à prática pedagógica.

Partindo desse entendimento, se procurou saber dos entrevistados o que deve compor o perfil profissional de um coordenador pedagógico. As respostas que resultaram no quadro 6, foram agrupadas em categorias, levando-se em consideração a frequência que foram ditas por esses sujeitos e as dimensões a pouco discutidas.

Quadro 6- Perfil profissional do coordenador pedagógico na percepção dos sujeitos entrevistados

Dimensões	Categorias
Conceitual	<ul style="list-style-type: none"> • Ter formação e conhecimentos na área pedagógica (10)
Procedimental	<ul style="list-style-type: none"> • Saber se relacionar e dialogar com as pessoas (8)
Atitudinal	<ul style="list-style-type: none"> • Líder (4) • Comunicativo (4) • Participativo (4) • Comprometido (3) • Parceiro (2) • Inovador (2) • Empático (2) • Dinâmico (2) • Afetivo (2)

Fonte: Dados da Pesquisa (2018).

Observa-se que mesmo vivendo em contextos tão específicos e singulares, para os entrevistados, além de adequado nível de relacionamento interpessoal, tendo como principais atitudes: liderança; comunicação; participação e comprometimento, a relevância do coordenador pedagógico possuir conhecimentos na área pedagógica é também posta como um elemento essencial para composição deste perfil profissional, visto que o seu trabalho “[...] é complexo e implica em preparo profissional sólido que lhe possibilite uma práxis política, pedagógica e organizacional, comprometida com a construção de um espaço educacional de qualidade” (RIVAS, 2009, p. 159). É sobre esse assunto, retomando aos objetivos e questões norteadoras de pesquisa, que adiante discutiremos na perspectiva dos sujeitos entrevistados a formação do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, ofertado pela UFMA e a prática pedagógica dos egressos pesquisados.

5.2 A formação continuada do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica na ótica dos sujeitos pesquisados

Como já foi mencionado, neste estudo, a formação continuada é essencial na busca de melhorias para a profissão docente ao favorecer o crescimento profissional e a mudança de práticas. Em se tratando do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica segundo a sua proposta pelo MEC (BRASIL, 2009a, p. 10),

a articulação teoria-prática indica uma reflexão que produz transformações na compreensão da realidade escolar e das ações concretas que se desenvolvem na escola, possibilitando profundidade teórica e abertura para novas formas de atividade [...].

Nesse ponto de vista, todos os coordenadores pesquisados quando indagados sobre o que representa a formação continuada para o seu desenvolvimento profissional reconheceram que esta formação simboliza uma atualização, um aperfeiçoamento, isto é, a base para sustentar o seu trabalho e revitalizá-lo. Dentre os relatos mais pertinentes, temos:

[...] é uma oportunidade que a gente tem de na maioria das vezes de aprofundar o que a gente já aprendeu no curso, na graduação primeira e em algumas situações a formação continuada é uma oportunidade de trabalhar um conteúdo ou uma temática que não foi objeto às vezes de uma disciplina que não foi objeto na graduação então nesse sentido a formação continuada ela favorece o crescimento profissional na área em que a gente atua (COMUNICAÇÃO).

[...] é necessária, por que me mantém atualizada a respeito das tendências educacionais, das inovações educacionais que a sociedade pede, por que o mundo vai evoluindo e a escola e a educação precisa evoluir junto e é importante que haja essa formação continuada, essa atualização de conhecimento (DESAFIO).

[...] A formação continuada ela é a base de tudo né, e falar em formação continuada é muito complexo..., por que a pessoa subentende... , o sujeito do fazer pedagógico ele acha que essa formação continuada ela tem de vir da URE ou da Semed, ele não tem ainda a consciência que a gente tem que promover isso, que a gente que tem que investir em si mesmo, para que ela realmente aconteça (ARTICULAÇÃO).

Contudo, a partir dessas falas há que se ressaltar como já discutimos em seção anterior que não por acaso tem ocorrido no cenário brasileiro diluições no financiamento da formação inicial e um maior investimento em Programas de formação em serviço. Diante desta tendência, na qual “[...] aos profissionais da educação são atribuídas todas as mazelas e problemas pela má qualidade da educação [...]” (SOUZA, 2016, p. 197) é que ressaltamos que:

[...] a ampliação e o aprimoramento da qualificação profissional não pode se tornar ônus individual, iniciativa exclusiva do educador que precisa adquirir “empregabilidade”, superando as possíveis lacunas em sua qualificação, como quer o atual discurso sobre empregabilidade e formação continuada do trabalhador [...] (ALVES, 2007, p. 208 e 209).

Para além dessa posição, mais fortemente expressa na fala da coordenadora ARTICULAÇÃO quando diz que “[...] o sujeito do fazer pedagógico ele não tem ainda a consciência de que é a gente tem que promover isso, que a gente que tem que investir em si mesmo, para que ela realmente aconteça” (ARTICULAÇÃO) evidenciamos que a formação continuada é também um direito do professor, devendo fazer parte das suas reivindicações e esperanças por uma educação de qualidade (LIMA, 2005a).

Achamos relevante também, perguntar aos gestores e professores entrevistados se perceberam modificações na prática do coordenador pedagógico após a sua participação no Curso e por unanimidade eles responderam que sim. No entanto, alguns dos entrevistados justificaram que essa mudança poderia se relacionar ao próprio perfil destes profissionais (5),

já outros que desconheciam a sua prática anterior reconheceram tais alterações ouvindo o relato dos próprios coordenadores participantes ou de outros profissionais da escola (4). Como notamos nas falas a seguir.

Sim, olha toda vez que o coordenador faz um curso, um curso que tem muitas contribuições e esse coordenador é daquele tipo que chega no horário, que traz realmente o que foi dado lá, para compartilhar com os professores e se esses cursos são consistentes né, então o resultado disso é a melhoria na escola (G2).

[...] Sim, a gente enxerga isso nos depoimentos dos professores, nos nossos momentos de encontro de reunião, os professores agradecendo a colaboração dela, que ela tem contribuído muito com o trabalho deles [...] e ela tem uma preocupação de tá sempre buscando melhorar mais e si ela buscou esse Curso ela sentiu a necessidade e contribuiu muito. (G4).

Ainda no que se referem a estas mudanças, os aspectos mais citados por esses entrevistados é que o Curso contribuiu para tornar os coordenadores pedagógicos mais dinâmicos, assertivos, seguros e participativos na escola, conseqüentemente isto acarretou em melhorias e contribuições para a escola, já que esses profissionais tiveram a chance de compartilhar no seu ambiente de trabalho os conhecimentos obtidos nesta experiência.

Corroborando estas informações, vale à pena indicarmos os motivos que levaram estes coordenadores a realizar a formação continuada em coordenação pedagógica. Para a maioria dos coordenadores pesquisados (5), a busca por referenciais teóricos que o ajudassem a desenvolver melhor a sua prática é posta como principal motivo para terem participado dessa formação. Somado a este motivo, estes sujeitos também enfatizaram como motivação o desejo de desempenharem com maior excelência o seu trabalho, de organizá-lo e de auxiliar as questões pedagógicas da sua escola, como notamos a seguir:

Bom, pelo fato de já tá assumindo a função pedagógica da escola desde 2009 [...] houve a necessidade realmente de conhecer marcos teóricos e históricos, de compreender qual era o trabalho do coordenador, de fato, numa... na instituição. E também ter os referenciais teóricos, os pesquisadores, os intelectuais da área que tem sua produção literária e ver se a prática que eu estava exercendo realmente tava de acordo com o que é a função do coordenador pedagógico. Então nesse sentido, não tenha dúvida que esse foi o grande motivador de fazer o Curso de Coordenação Pedagógica, me aperfeiçoar, trocar experiência, compartilhar por que também no curso a gente tem a oportunidade de conhecer outros profissionais que já atuam né, no meu caso até profissionais que de fato já tem a formação de coordenação então nesse sentido a troca de experiências é muito grande e o curso aí, na coordenação pedagógica veio a somar e muito (COMUNICAÇÃO).

Como eu mudei de função, estar como professora é diferente de acompanhar o desenvolvimento das outras colegas [...] então eu achava que eu não sabia nada mesmo sendo formada em Pedagogia, para desempenhar um trabalho de coordenação pedagógica, eu só via o lado do professor, certo? que o professor tem que ensinar e o aluno tem que aprender e o trabalho do coordenador ele se amplia vai mais além disso por que eu tenho que me preocupar com o desempenho pedagógico do professor, fazer com que o aluno aprenda, então eu achava que eu não sabia muita coisa não e eu ainda acho ainda que eu preciso aprender um montão de coisa ainda, por que eu me vejo mais ainda como professora, por que eu tenho muito tempo de sala de aula, então às vezes eu me pego mais como professora do que como coordenadora, eu tenho sempre que tá ali me policiando o tempo inteiro, por que pra

mim parece que esse bichinho que pica a gente de ser professor fica ali e a gente quer ficar todo tempo querendo estar ali em sala de aula (LUZ).

É pra fazer um trabalho com excelência, ajudar o pedagógico da escola e melhorar o andamento e o processo de ensino- aprendizagem (PARCERIA).

Eu sou docente, mas desde que eu cheguei aqui na escola me deram essa função e aí eu precisava também ter um aporte teórico, ter mais conhecimento da função que eu exercia aí de fato ampliou muito a minha visão sobre o exercício dessa função. Eu pude ver realmente o que eu fazia, reorganizar também e melhorar (MEDIACÃO).

Eu já exercia né, assim, informalmente na escola em que eu trabalhava esta função, por que eu trabalhava em sala de aula mesmo e um tempo me convidaram para eu ser informalmente a coordenadora pedagógica e eu gostei. E aí eu comecei a estudar de forma como eu posso ti dizer – autodidata, comecei a estudar, a comprar vários livros sobre gestão e depois eu fiz uma pós em gestão educacional e depois foi a oportunidade de fazer essa de coordenação pedagógica e eu fui me identificando cada vez mais com a função de coordenação pedagógica e aí eu fiz e gosto até hoje em dia dessa função (DESAFIO).

Já a coordenadora ARTICULAÇÃO destacou:

Paixão, eu sou apaixonada pelo que eu faço por que eu sempre vi essa deficiência, por que eu passei a maior parte da minha vida em sala de aula e não tinha aquela pessoa pra dar aquele suporte, acompanhar e... levar sugestões, técnicas diferenciadas e eu sempre pensei que eu poderia fazer isso, fazer a diferença por que eu já estive do outro lado, estou do outro lado e eu me coloco no lugar do professor e eu gostaria dessa comunicação que pudesse me estimular, articular juntinho a mim. Então essa paixão por tudo isso, me envolve e continua me conduzindo e é isso que eu quero para a minha vida (ARTICULAÇÃO).

Por estas narrativas, é possível verificar, de forma mais enfática, uma preocupação destes coordenadores em conhecer os fundamentos teóricos que embasam a prática da coordenação, principalmente por terem começado nesta função de maneira informal. Especialmente, pelas falas dos coordenadores COMUNICAÇÃO e DESAFIO pudemos observar ainda em outros momentos que esse desejo por uma formação específica na área da coordenação pedagógica se relacionava ao fato de não terem tido antes, na sua formação inicial, a oportunidade de se aprofundar em aspectos relativos à gestão pedagógica.

Mas, igualmente as coordenadoras formadas em Pedagogia participantes da pesquisa esboçaram uma preocupação em ampliar os seus conhecimentos pedagógicos sobre a função. Particularmente, sobre a coordenadora LUZ há que se ressaltar que os vários anos de trabalho como docente, atividade na qual estava satisfatoriamente envolvida e segura, representou para ela um dilema no exercício da coordenação. E neste ponto, o Curso parece ter lhe ajudando a identificar mais claramente o seu papel “[...] o trabalho do coordenador ele se amplia vai mais além disso por que eu tenho que me preocupar com o desempenho pedagógico do professor, fazer com que o aluno aprenda” (LUZ). No entanto, este processo de construção da identidade como vimos não é estável, pelo contrário, é dinâmico e marcado por diversas interferências.

Já pela fala da coordenadora ARTICULAÇÃO fica expresso que “[...] a identificação e o desejo com a profissão motivam o profissional na busca de novas possibilidades para os conflitos do dia a dia [...]” (DORNELES, 2013, p. 62). Ou seja,

[...] o processo de mobilização do sujeito para a ação tem suas origens nas relações objetivas do seu mundo social, em seu contexto sócio histórico, sendo que as emoções dele também fazem parte como componente fundamental” (MELO, 2015, p. 107).

Ao serem perguntados sobre o que o Curso representou para a sua prática a maioria dos coordenadores pesquisados (5) acentuou como positiva esta experiência, já que ela atendeu as suas necessidades e anseios em vários aspectos quanto à coordenação, tais como: no enriquecimento teórico, na troca de experiência com os pares e no confronto com a realidade. Como relevantes ressaltamos as seguintes falas:

O Curso representou bastante, primeiro, me fez fazer leituras, o que me confrontou com a minha realidade, fez também eu trocar de experiências com os outros colegas e saber que muitas coisas que são desenvolvidas a nível nacional e a nível de leituras que foi feito eu já fazia aqui, entendeu, então isso me enriqueceu bastante. E pensei, poxa, o que eu faço não tá tão errado, poxa o que eu faço tal teórico vem ajudar no que diz respeito a melhorar o trabalho do coordenador, então ampliou bastante no que diz respeito às questões teóricas, mas também ajudou a confrontar o que eu já faço, com aquilo que já tem nas teorias [...] (LUZ).

Só me enriqueceu, me enriqueceu muito como pessoa, como profissional, tudo que foi dito, que foi falado, que foi estudado, que foi pesquisado, que foi discutido só enriqueceu o meu trabalho que na época eu trabalhava no município, em outro município em Axixá e eram duas realidades diferentes então eu tive a oportunidade de ampliar a minha experiência profissional, de me enriquecer também como profissional, né, com a convivência com os outros, na troca de experiências, pra mim o curso foi muito rico e agregou muito de conhecimento também para o meu trabalho, muito mesmo (MEDIACÃO).

Ele veio me aperfeiçoar, ele assim (pausa) foi mais um degrau nesse processo de formação como coordenadora pedagógica, que não acabou, por que todo dia continua, todo dia eu aprendo e reaprendo né, troco experiências com os colegas (ARTICULAÇÃO).

A partir destas colocações, quando indagados se a metodologia do Curso, de fato, atendeu as suas demandas na função, a maioria dos coordenadores pesquisados respondeu que sim (5). Dentre os relatos, destacamos as seguintes falas:

[...] o fato de ser a distância, de ter essa flexibilidade por que como a gente tem muitas atribuições as nossas como coordenador e mais aquelas outras que a gente faz [...] e aí, isso exige um dinamismo do coordenador [...]. Então a metodologia ajudou bastante [...]. (COMUNICAÇÃO)

[...] a metodologia ajudou, pois o conteúdo era trabalhado de forma dinâmica e isso foi o mais relevante. E no caso do Curso ter sido a distância também foi bom por que requer muito do aluno, tem que estudar, se esforçar por que senão... (pausa) (PARCERIA).

[...] a metodologia foi bastante adequada embora a distância, mas isso não foi um empecilho, por que a gente estudou mais, leu mais, teve que correr atrás, tinha lá um professor que vinha a cada quinze dias, teve disciplinas que foram só uma vez no mês, mas eu acho que a gente não perdeu nada não e não houve perdas não, eu particularmente gostei bastante. E a gente tinha também outros canais pra tá conversando com professor [...] (MEDIACÃO).

Destas narrativas é possível dizer que os coordenadores demonstram certa consciência de que um Curso dessa natureza, a distância, tem especificidades que se diferem do ensino presencial. Nos dizeres de Silva (2015, p. 30),

[...] considerando o contexto de trabalho do coordenador pedagógico, é provável que as propostas de formação continuada organizadas pela integração de encontros presenciais e a distância, sejam recebidas de modo favorável e contribuam para o desenvolvimento profissional dos professores.

No entanto, sabemos que em algumas situações a formação por intermédio da educação a distância pode representar um motivo de desistência ou de dificuldade para o cursista ao longo da formação. Por essa razão, é importante ressaltar que nesta experiência também houve relatos de cursistas que tiveram dificuldades em lidar com certos recursos disponíveis na plataforma. Assim, para que a interação no Curso pudesse se realizar de maneira mais efetiva foram utilizadas como estratégias outras ferramentas interativas, tais como: o e mail, o uso de ligações por telefone, grupos no *whatsApp* (aplicativo de conversação para celulares), flexibilizando-se também os cronogramas de atividades das salas ambiente/disciplinas a serem enviadas na plataforma.

Diante disso, assim como Feldkercher (2012, p. 1),

[...] Reconhecemos nas tecnologias de informação e comunicação um potencial formativo que pode contribuir para a ampliação dos espaços, dos tempos e das práticas pedagógicas, para a flexibilização do currículo, para o aumento da interação entre professor-alunos e alunos-alunos, tanto na educação presencial quanto na educação a distância.

Para tanto, esta tecnologia “[...] precisa ser reinventada, pela maneira como for aplicada e metodologicamente organizada” (BASTOS, 1997, p. 3). Ou seja, professores e alunos devem estar preparados para ensinar e aprender com e pelo uso de tecnologias percebendo suas possibilidades e limites para, então, utilizá-las nos processos de ensino e aprendizagem de maneira mais consciente (FELDKERCHER, 2012).

Nessa direção, é que chamamos atenção às colocações feitas por uma das coordenadoras pesquisadas. Para a coordenadora DESAFIO, apesar de a metodologia a distância ter sido relevante para a sua formação, preferindo muitas vezes estudar sozinha durante os encontros presenciais do Curso, segundo ela, “[...] *faltou muito essa questão dos debates, teve em algumas disciplinas que foram excelentes, mas a maioria não*” (DESAFIO). Assim, completa dizendo:

[...] *a metodologia usada ainda considero muito tradicional, por causa do meu perfil que é assim, eu sou uma pessoa que eu não aprendo ouvindo, eu não aprendo olhando eu aprendo fazendo eu sou sinestésica então, eu não tô criticando se é bom ou certo, se é certo ou não, mas pra mim, não atendeu as minhas necessidades por que eu funciono desse jeito que eu tô ti dizendo eu sou totalmente sinestésica, então se eu não tiver escrevendo, se eu não tiver discutindo, se eu não tiver debatendo, se eu não tiver me sentindo produtiva, sabe no sentido assim de errar, de acertar de aprender*

coisas novas, de duvidar, se eu não tiver desse jeito eu não me sinto completa no processo de formação e eu vi isso muito poucas vezes nesse trabalho, é um trabalho muito ainda na sala de aula, muito com o professor lá na frente explicando, com slide, lendo slide (DESAFIO).

Em outro momento, a mesma revela:

[...] a maioria dos professores eram muito tradicionais ainda, muito como é que eu posso dizer? Muito inflexíveis às vezes, com metodologias ultrapassadas, e a gente hoje tem ensino híbrido, sala de aula invertida, e a gente vai na universidade lendo slide, lendo slide não tem movimento, não tem discussão, não tem quebra de paradigmas nenhum e aí isso é totalmente divergente do que eu já faço a muito tempo com a minha prática. O que eu tô falando é a minha verdade pode ser desconsiderada por qualquer um é apenas a minha verdade enfim [...] (DESAFIO).

Acreditamos que os diálogos, as trocas e as discussões nos encontros presenciais são fundamentais para promover e estimular o processo de ensino- aprendizagem. De acordo com Alves (*et al*, 2013), esses encontros não “[...] podem ser meros “tira-dúvidas” ou exposições de conteúdo. Podem ser também momentos de muita interatividade com atividades em grupos colaborativos, exposições participadas, entre outros [...]”. Portanto, frente a esta colocação, longe de uma formação que somente valorize os aspectos práticos ou técnicos, como talvez evidencie esta última coordenadora, acreditamos que:

*[...] o professor necessita priorizar temas significativos que promovam a reflexão crítica e a produção do conhecimento, trazendo para o ambiente de aprendizagem questionamentos e problematizações. Tal atitude fundamenta a compreensão de que o professor está reconstruindo o conhecimento, desencadeando assim, um dos aspectos mais ricos da aprendizagem (ILHA *et al.*, 2009, p. 4437).*

Oliveira e Mercado (2010), trazendo maiores aprofundamentos sobre essa temática, destacam que o professor para atuar nas salas de aula online devem se apropriar de alguns instrumentos, por exemplo, autoria em EAD, mediação pedagógica e produção de conhecimento coletivo, o que exige destes profissionais, segundo os autores, grande disponibilidade de tempo para realizar a leitura do material; enviar orientações aos alunos; acompanhar suas atividades; interagir nos fóruns; avaliar e fazer as devolutivas das atividades comentadas, realizando ainda um esforço extra para manter o interesse dos alunos.

No caso da UFMA, em relatório, a própria coordenação geral desmistifica a ideia de que um Curso a distância se fará apenas no tempo em que os professores, coordenadores e alunos se planejam, pelo contrário, “[...] o trabalho não inicia somente quando se coloca a relação dos cursistas na plataforma, assim como não finaliza quando se encerra a atividade direta de salas ambiente com os cursistas” (UFMA, 2017, p. 10). Deste modo, tendo em vista que o volume e a dinâmica de trabalho na educação a distância, em muitos casos, tornam-se até maior do que num Curso presencial, é preciso estar atento ao trabalho docente desenvolvido nesta modalidade. Como ainda alertam Oliveira e Mercado (2010), este é um trabalho que costuma ser realizado em casa, demandando tempo e disposição. Logo, a remuneração através de

bolsas⁴¹, para os autores, torna-se incompatível com a responsabilidade e o trabalho realizado por estes profissionais.

Ao serem perguntados se a proposta curricular também atendeu as suas demandas na função, a maior parte dos coordenadores pesquisados disse que sim (5). Contudo, a coordenadora ARTICULAÇÃO, faz uma ressalva, justificando que apesar do currículo do Curso ter atendido as suas necessidades na função, ela gostaria que esta formação tivesse dado maior ênfase na parte financeira, já que “[...] foram vistas muitas questões administrativas e pedagógicas, mas não houve um tratamento específico no que diz respeito às questões financeiras” (ARTICULAÇÃO). Ainda conforme esta coordenadora,

O coordenador pedagógico como ele termina trabalhando um pouquinho aqui, ali, fazendo um pouco de tudo e eu vejo que há uma necessidade do coordenador ele atuar nas três instancias: no administrativo, no financeiro e no pedagógico. Atuar no sentido de ter conhecimento, de saber fazer, eu penso que o Curso poderia ter suprido essa lacuna que se você for ver dentro da nossa cidade só existe um profissional que faz a prestação de contas de todas as escolas (ARTICULAÇÃO).

Em termos de aquisição de conhecimentos visando uma formação mais sólida dos profissionais da educação, esse posicionamento chega a ser pertinente, pois sempre é necessário buscar entendimentos sobre os assuntos que se referem à educação. No entanto, para autores como Libâneo (2004, p. 219), é o diretor dentre as suas várias atribuições que deve “[...] supervisionar e responsabilizar-se pela organização financeira e controle de despesas da escola, em comum acordo com o Conselho de escola, pedagogos especialistas e professores”.

Os demais coordenadores (4), demonstraram claramente a sua satisfação com o currículo do Curso. Segundo o coordenador COMUNICAÇÃO ele recorreu a muitos dos textos utilizados nessa formação, relendo e utilizando-os posteriormente em discussões com os professores em sua escola, para ele, isto representou uma forma de se aproximar e ampliar os diálogos com estes profissionais que, como ressalta, viram com “bons olhos” esta formação.

Segundo a coordenadora LUZ,

[...] dentro da minha função o que me ajudou a melhorar foi a organização dos materiais, pensar melhor na proposta de formação com as temáticas, não que... quer dizer eu trazia algo que eu tinha segurança em passar mas tem que ser aquilo que atende a demanda do professor, então me fez refletir mas acerca disso, às vezes eu queria estar tomando a decisão que não era pra eu tomar, por que dizia respeito ao âmbito de sala de aula, do professor, eu tinha que orientar o professor a fazer isso e na verdade o que me levava as vezes a tomar a decisão por ele era o exercício da sala de aula, entendeu, e aí eu via que a colega não fazia e eu ia lá e fazia, então depois do curso eu vi que tinha que ter mais coragem, de chegar e dizer para a colega que

⁴¹ Especialmente sobre o pagamento de bolsas pelo MEC, a coordenação geral cita em Relatório: “[...] passamos por momentos difíceis de longos atrasos e o que manteve o ânimo dos professores, tutores e coordenadores de sala a continuarem no curso, foi o clima de comprometimento e respeito entre a equipe [...]” (UFMA, 2017, p. 10). Porém, todas as bolsas foram pagas.

ela não tá certa, que não é isso que tem que ser feito, pra conversar com ela e não ir lá e fazer pra ela e isso às vezes atrapalhava, por que às vezes elas acabavam me vendo como uma colega, não tava tendo até um momento a postura do coordenador mesmo, tem que separar as coisas, eu acabava que atropelava muito essa relação, então o currículo [...] me ajudou, então o currículo e metodologia me ajudou bastante, na verdade voltar a estudar me ajudou bastante (LUZ)

Especialmente por essa fala, compreendemos mais uma vez o quanto o conteúdo ministrado nesse Curso ajudou essa coordenadora a identificar melhor qual seria o seu papel como coordenadora. E sob este foco, coadunamos com Geglio e Neves (2011, p. 2) quando dizem que o coordenador pedagógico,

[...] é um profissional que está, ao mesmo tempo, dentro e fora do contexto imediato do processo de ensino e de aprendizagem. Ele possui uma visão ampliada do desenvolvimento pedagógico da escola, do conjunto do trabalho realizado pelos professores. Sua ação se efetiva em uma dinâmica de cumplicidade com os professores. É uma relação entre pares, de trocas de informações e conhecimentos, de elaboração, aplicação e acompanhamento de planejamentos, projetos e propostas pedagógicas.

Desta maneira, ele maximiza as potencialidades da ação docente, procurando desenvolver no professor a autonomia necessária para que tome as decisões pertinentes ao processo de ensino-aprendizagem. A nosso ver, esse processo exige uma capacidade de observação, de reflexão e de olhar atento sobre a realidade, na pretensão de se chegar a um objetivo comum, a melhoria da aprendizagem dos alunos.

A coordenadora PARCERIA sobre o currículo também apontou que este a ajudou bastante ao enriquecer sua prática aumentando os seus conhecimentos. Na visão da coordenadora MEDIAÇÃO, o Curso não ficou só na teoria houve a utilização de trabalhos de pesquisa, vista por ela como uma oportunidade de também rever a sua prática e melhorá-la. Por esse relato, em especial, entendemos que a pesquisa pode ser “[...] um elemento de formação, aprimorando o questionamento, a curiosidade científica, a busca de rigor, a responsabilidade social” (GHEDIN, 2005, p. 29).

Já a coordenadora DESAFIO foi a única que declarou que o Curso, em termos de currículo não atendeu as suas demandas na função. Assim, ao mesmo tempo em que ressaltou que: “[...] os professores do curso tiveram uma sacada muito boa eles investiram em orientar a gente, orientar não, eles trouxeram bons referenciais de filme, de livro então isso botaram” (DESAFIO), pontuou:

A minha opinião é que o currículo ele tá desatualizado da nossa história, do nosso momento contemporâneo [...] o que eu quero dizer com isso é que eu não me senti muito desafiada em buscar coisas novas, em fazer coisas novas. (DESAFIO).

Diante da sua insatisfação, perguntamos a ela qual sugestão daria ao Curso nesse sentido.

A minha sugestão é que haja uma atualização do currículo da própria universidade que a universidade considere o contexto atual, todos os segmentos sociais estão se adequando, financeiro se adequa, saúde se adequa e a educação ainda é uma resistência muito grande, é uma (pausa) enfim e a educação é a matriz de tudo então se a matriz não se evolui a gente busca as evoluções quando a gente sai da universidade, por que na universidade a gente se quer é apresentada a isso, e aí quando a gente sai a gente sai sem rumo [...] (DESAFIO)

Podemos inferir com relação a esta fala que essa coordenadora possui um descontentamento geral quanto ao currículo, não apenas do Curso, mas também das universidades incumbidas da formação inicial dos profissionais da educação. No que diz respeito ao aspecto da atualização mencionado por ela, sabemos que a educação deve seguir se movimentando em ação constante para acompanhar a imprevisibilidade da sociedade e do mundo (MALDONADO, 2015). Por sua vez, não apenas se adequando como menciona, mas incitando a reflexão crítica dos sujeitos frente às mudanças sociais de ordem capitalista.

No caso do Curso, há que se ressaltar que os conteúdos das salas ambientes/disciplinas traziam uma abordagem a respeito dos desafios da educação na contemporaneidade, também com ênfase em questões pontuais para que os cursistas tivessem a possibilidade de analisar as suas realidades, intervindo e propondo melhorias.

Em se tratando do tema inovação, para autores como Maldonado (2015), existem, de fato, certas resistências no campo da educação. Nessa direção, o mesmo propõe que em termos de currículo e metodologia as inovações precisam ser revistas com mais atenção e olhares menos céticos pelos pares.

No que tange a fase final do Curso, perguntamos aos coordenadores pesquisados se em algum momento pensaram em desistir e se tinham críticas positivas e negativas a fazer em relação a esta formação. A grande parte dos coordenadores pesquisados (5) nos relatou que em algum momento pensaram em desistir do Curso e que essa desistência se daria mais por questões de caráter pessoal. Apenas a coordenadora LUZ destacou que a falta de tempo nos finais de semana poderia ser um motivo que a levaria a desistir.

Aliás, a coordenadora PARCERIA sobre o momento de elaboração da monografia e no cumprimento de algumas atividades do Curso revelou o seguinte “[...] deu só um medinho da monografia e fazendo atividades também, por que a gente trabalha assim, e como eu tô ti falando requer tempo, às vezes entregava atividade atrasado e passei por algumas recuperações durante o Curso” (PARCERIA). O restante dos coordenadores pesquisados declarou:

Sim, [...] teve um momento ali crítico que foi no último ano quando eu perdi minha irmã de forma repentina, a mais nova, certo. Então aquilo ali foi muito forte, um impacto e isso, com a dinâmica ainda daqui naquele momento eu achei que eu não ia

concluir e já foi na parte final da monografia. E eu agradeço muito a coordenadora do Curso pela compreensão que teve e paciência. (COMUNICAÇÃO).

Sim, eu pensei, mas não por conta do curso por conta, das minhas dificuldades pessoais mesmo, lá no finalzinho quase que eu pensei, mas a minha orientadora sempre dizia não, mas você vai, já coloquei teu nome lá e você vai ser a primeira, eu tinha acabado de ter um bebê e tudo, mas graças a Deus e eu agradeço muito a ela também, a gente conseguiu mas foi o único momento que eu pensei, por que quando eu olhava pra trás e via todas as noites que eu tinha passado estudando não dava vontade de desistir não e eu precisava também, a minha necessidade e todo o tempo dispendido, não poderia ser desperdiçado não (MEDIACÃO).

Hanrãm, sim. Por que eu não me sentia motivada (DESAFIO).

Pela maioria das falas, podemos evidenciar que no momento de quase desistência desses coordenadores o apoio que receberam dos seus orientadores de monografia e da coordenação geral do Curso foi fundamental para que prosseguissem.

Para Tori (2010), a sensação de proximidade é um importante parâmetro motivacional e de apoio ao aprendizado, especialmente em formações a distância já que influencia na qualidade das aprendizagens e promove pertencimento, estreitando as relações entre as pessoas e entre essas e as instituições. Certamente, esse ingrediente humano que também se encontra presente nas formações a distância é capaz de reduzir o número de evadidos.

Já a coordenadora ARTICULAÇÃO, ao contrário dos referidos coordenadores, foi enfática em suas colocações ao declarar que não pensou em desistir do Curso.

Não, em nenhum momento por que eu sabia o que eu queria, eu tava buscando uma formação continuada dentro do meu sonho, daquilo que eu gosto, que eu me realizo. E o fato de ter sido a distância era mais complexo, por que ele exige muito de você, disciplina, horários para estudar, a pontualidade com as tarefas, ajustar meu trabalho com as rotinas do curso, mas não foi um obstáculo, na verdade me tornou assim mais detalhista, tendo um cronograma de estudo, por que tinha que tá tudo dentro do tempo certo. E um curso a distância exige mais (ARTICULAÇÃO).

Sobre as críticas a essa formação, dentre os coordenadores pesquisados a coordenadora MEDIACÃO foi a única que se negou a fazer uma crítica negativa ao Curso, dizendo “[...] eu não tenho crítica negativa, agregou muito pra mim, então, eu não tenho nenhuma negativa não” (MEDIACÃO). Portanto, como positivo destacou:

[...] eles sempre foram muito solícitos, coordenação, professores e os professores muito bons também, sempre vieram com o aporte teórico muito bom, eu tive um conhecimento da prática também muito bom, aí eu só tenho críticas positivas. Os professores sempre muito esclarecedores, vocabulário muito bom (MEDIACÃO).

Os demais coordenadores (5), a respeito das críticas positivas destacaram:

Eu acho assim todo o material trabalhado, a divisão das disciplinas foi muito boa, tinha uma sala que falava do PPP outra ali que você falava de avaliação, ou seja, essa divisão das disciplinas era um ponto positivo que eu achei por que elas batiam exatamente naquelas dificuldades que o coordenador tem na sua atuação então tinha uma série de conteúdo, de acordo com as angústias e vivências do coordenador. Então assim todo o aspecto positivo que eu vejo, que eu friso né, por que tem vários outros então eu friso aí esses aspectos das disciplinas e dos conteúdos que eu acho que foi uma boa divisão (COMUNICAÇÃO).

A crítica positiva é exatamente essa questão dos materiais, a questão dos ambientes virtuais, ter a liberdade de você entrar nos ambientes e postar suas atividades, trabalhar com autonomia, então não tinha ninguém ali ti cobrando, você tem que ir lá ser autônomo pra fazer isso e isso me ajudou mais ainda por que, como eu já não gosto de ser cobrada, de tá com alguém dizendo que eu tô devendo atividade, então eu já queria fazer tudo já com muita antecedência pra evitar isso, tanto é que eu entrava várias vezes pra ler os textos, pra refletir acerca dos textos, pra construir as atividades que estavam lá e eu tinha muito prazer em fazer (LUZ).

A riqueza do Curso né, como eu te falei, foram os conteúdos abordados. A equipe também era muito boa, compreensiva, pelo fato da gente trabalhar eles tinham muita paciência, nas questões das atividades davam um prazo maior, deram muita chance pra gente, graças a Deus (PARCERIA).

O currículo era adequado, tudo que eu vi lá (pausa) foi a primeira vez na minha vida e eu já tinha feito não sei quantas pós que eu vi lá a diferença entre o que é uma proposta e o PPP da escola [...] então pra mim aquilo ali foi muito bacana você vê essas coisas que você já tinha duas graduações, três pós e coisas que só naquelas discussões a gente pode trocar. Teve outro momento que a gente passou para a construção dos blogs, e isso tudo foi inovador pra mim (ARTICULAÇÃO).

Eu sou muito inovadora e compreendo que, veja que tô falando sempre a minha compreensão, é a minha verdade não é a verdade absoluta, sobre os prós, os professores muito responsáveis, chegavam no horário, e em relação ao conteúdo davam todo o conteúdo que tava na ementa, isso daí pra mim foi positivo. Responsabilidade, o compromisso e o conteúdo que eles propuseram foi todo trabalhado e tinham relação com a minha prática (DESAFIO).

Pelo que podemos perceber desses depoimentos, esse grupo de coordenadores mais uma vez apontam como positiva a organização curricular do Curso e os conteúdos trabalhos já que, segundo eles, tinham relação com a sua prática. Além disso, a equipe de trabalho do Curso e a autonomia que essa formação lhes proporcionou foram consideradas igualmente relevantes.

Particularmente, acerca da autonomia em processos formativos a distância, Coimbra e Sá (2009, p. 3) salientam:

Para que o aluno possa alcançar essa condição de autonomia plena, ou se aproximar o máximo possível dela, sendo capaz de promover sua autoformação, as ações propostas pelo professor precisam viabilizar a integração entre os saberes discentes e as propostas da educação formal.

Todavia, esta condição não se dá de modo linear, pois durante todo o processo formativo o sujeito perpassa por experiências que o aproximam mais ou menos de uma prática autônoma e no caso dos adultos, eles podem ter desenvolvido alto grau de autonomia em outras áreas de suas vidas, mas ainda assim se sentirem inseguros quanto à sua escolarização (idem). Compreendemos então, com ajuda destes autores, que a construção da autonomia na vida acadêmica de alunos de EaD será facilitada:

[...] pela capacidade de estabelecerem seus estudos como parte de suas vidas cotidianas, pela possibilidade deles se sentirem confortáveis nos espaços de aprendizagem e poderem perceber/formular interações com suas experiências cotidianas, especialmente de trabalho, também pelos meios e parceiros de que puderem dispor (Ibidem, p. 4).

No que diz respeito às críticas negativas ao Curso, os coordenadores COMUNICAÇÃO e LUZ apesar de terem anteriormente reconhecido as vantagens da modalidade a distância,

destacaram que nessa formação sentiram falta de mais encontros presenciais para a troca de experiências e debates.

[...] mais encontro presencial era o que no meu ponto de vista era o que precisava ter mais, por que ali você permitia, falava uma coisa no encontro que na hora o professor corrigia, o professor que tá lá na frente, ou ele complementa ou ele mostra os vícios daquela linha de pensamento de um coordenador, as vezes um coordenador traz uma experiência bem sucedida que utilizou e aquilo ali vale a pena, então a gente por mais que tenha fóruns, que tenha grupos de discussão na plataforma não é a mesma coisa de tá ali fisicamente então como o curso era a distância tudo bem, mas mais encontros presenciais seria ali ideal (COMUNICAÇÃO).

[...] algo que eu gostaria que tivesse mais era a questão do debate mesmo, da troca de experiências entre os colegas eu acho que faltou ter um pouco mais, entendeu, mas o Curso foi bom fiz muitas amizades, voltei a ver alguns colegas que não via a muito tempo, vi até que tiveram colegas que já passaram no mestrado e eu um dia entro lá (LUZ).

Percebemos então que nessas formações a distância existe uma necessidade de um diálogo e contato mais direto com os pares por intermédio dos encontros presenciais. E nessa linha de argumentação, o uso das tecnologias na EaD como já sinalizamos não pode ofuscar a importância das relações humanas (ALVES *et al.*, 2013).

As coordenadoras ARTICULAÇÃO e DESAFIO como pontos negativos do Curso retomam falas anteriores. Assim, a primeira destaca mais uma vez a falta de um conteúdo voltado para os aspectos financeiros e a segunda, novamente diz:

[...] esperava mais em relação a metodologias inovadoras por que se eu tô aprendendo a ser coordenadora pedagógica e se eu vou dar essas orientações para os professores que estão sob a minha responsabilidade nada mais justo que eu tenha realmente muita carta na manga pra poder apresentar para os gestores, os professores e eu não vi isso (DESAFIO).

Pela ênfase dada à questão da inovação, depreendemos que a coordenadora DESAFIO traz uma concepção de formação que pode ter forte relação com a sua vivência como líder coach, inclusive, a sua monografia de conclusão do curso⁴² traz alguns indicativos de que para ela o coordenador pedagógico deve assumir esse papel com o objetivo de influenciar a postura da equipe docente. De fato, esta posição de “líder coach” cujo foco é a eficiência no desempenho e nos resultados sob a qual se perde a dimensão de totalidade do processo se contrapõe aos pressupostos do Curso em questão, que defende o coordenador pedagógico como um profissional que, além de refletir sobre as mudanças de suas práticas, deve ser um instigador do crescimento e desenvolvimento dos professores por meio do estudo e crítica da realidade.

⁴² A monografia da coordenadora DESAFIO traz como título “O coordenador pedagógico como líder coach”. No que diz respeito aos demais coordenadores pesquisados, a monografia do coordenador COMUNICAÇÃO é intitulada “O coordenador pedagógico e os desafios e perspectivas na reelaboração do PPP da escola”; da coordenadora LUZ traz como nome “A importância do coordenador pedagógico no processo de inclusão de alunos surdos”; da coordenadora ARTICULAÇÃO traz como título “O coordenador pedagógico entre a formação docente e a prática pedagógica” e da coordenadora MEDIAÇÃO é intitulada “Os desafios do coordenador pedagógico na implementação de uma gestão democrática”.

Já a coordenadora PARCERIA, destaca o seguinte: “[...] os textos eram muito extensos e as atividades também a gente tinha que fazer muitas”. Na realidade, mediante a documentação referente ao Curso é possível dizer que as atividades propostas nessa formação foram reelaboradas e reduzidas em relação às do MEC, com objetivo de adequá-las a realidade dos cursistas. E nessa direção, a leitura e a escrita foram estimuladas por serem “[...] instrumentos imprescindíveis para que possamos elaborar conhecimentos, refletir sobre as informações e sistematizá-las numa perspectiva dialógica” (GHEDIN, 2005, p. 30).

Pelo exposto, como já tratamos anteriormente, os objetivos do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica coadunam com a proposta do Programa Nacional Escola de Gestores de se aprimorar, contribuir e estimular o trabalho de gestores e equipe gestora na perspectiva da gestão democrática. Contudo, após dois anos de finalização do Curso, importante destacar que aproximadamente 47 % dos egressos mudaram de função⁴³ passando a atuar novamente na docência ou em outros cargos/funções como de: técnicos em educação da Semed, coordenador de Programas/projetos educacionais, diretor (a) ou vice-diretor (a) de escola, ao passo que uma minoria (3%) encontra-se afastada devido a fatores como: aposentadoria, licença médica e ingresso no Mestrado. No entanto, nos casos em que os egressos retornaram a sala de aula à justificativa encontrada para o afastamento da coordenação pedagógica se deu principalmente por questões de ordem política. Souza (2016, p. 200), sobre o assunto sublinha:

Não podemos ignorar que os problemas sobre a permanência ou não dos profissionais da educação aos cargos de gestão educacional estão associados às práticas políticas de mando e desmando, típicas de uma sociedade com características patrimonialistas e clientelistas como é o caso do Brasil.

Desta maneira, podemos dizer que nem sempre a condição de uma formação específica para a área de gestão educacional é um indicativo de permanência na função (idem). No caso do coordenador pedagógico, essa alternância na função está sujeita a interesses particulares a forma de acesso então mais adequada a esta função deveria ser por meio de concurso público. Porém, sabemos que os sistemas de ensino possuem autonomia para definirem as formas de acesso e provimento de cargos e funções para o conjunto de seus trabalhadores (UFMA, 2014) e nesse sentido, deveria se respeitar o tempo que estes profissionais necessitam para que o seu trabalho expresse efeitos no espaço escolar.

⁴³ Destacamos que após a finalização do Curso, o polo de Pinheiro foi o que obteve o maior quantitativo de cursistas que mudaram de função, enquanto que o polo de São Luís 1, seguido do polo de Bacabal foram que os tiveram um menor quantitativo deste caso.

5.3 A prática pedagógica dos coordenadores pesquisados- o que dizem os participantes

Como se sabe, o trabalho do coordenador pedagógico guarda especificidades, mas as suas atribuições fazem parte do todo que é o coletivo da escola (ANDRADE; ANJOS, 2007). Nesse sentido, antes de explorar a prática dos coordenadores pesquisados e considerando que a gestão escolar precisa “[...] traduzir os esforços impressos em torno de objetivos educacionais e comuns que anseia a comunidade escolar [...]” (NASCIMENTO, 2013, p. 96) achamos relevante ressaltar o tipo de gestão adotado nas escolas investigadas.

No geral, gestoras e professores entrevistados classificaram a gestão em suas escolas como democrática (7). Contudo, houve uma parcela que a caracterizou como participativa (3); compartilhada (1) e também, democrática e participativa (2). Dentre as falas mais pertinentes trazemos as seguintes:

É uma gestão com padrões democráticos, uma gestão democrática que trabalha os valores, os princípios da escola e acima de tudo tem o compromisso com a aprendizagem do aluno, sem perder de foco a formação do cidadão (G1).

Olha é uma gestão democrática e participativa, uma gestão onde não é centrado o poder somente na mão do gestor né, as responsabilidades são divididas e com isso, a gente divide todos os problemas né, também se divide as vitórias, as conquistas, então, é uma gestão totalmente compartilhada aqui, ninguém tem o poder de nada nenhuma decisão é tomada somente por mim ou pela coordenação, as decisões são tomadas sempre em reuniões, com todos que fazem a escola, que trabalham pela escola (G2).

Eu vejo que é uma gestão participativa, né porque todas as atividades que são propostas para serem trabalhadas com os alunos sempre são pedidas a nossa opinião, a nossa colaboração, então, eu vejo que essa questão da hierarquia ela é muito bem resolvida não é preciso ninguém se impor, a gente reconhece, né o estado de cada um nessa questão da hierarquia e a gente desenvolve muito bem essa questão do relacionamento e sabe o nosso papel de colaborar pra que a coisa possa acontecer, cada um tem que fazer a sua parte, então, a gente é muito centrado nessa questão participativa e colaborativa, eu vejo muito nesse sentido (P9).

Considerando esses relatos, especialmente em se tratando da gestão democrática e participativa, segundo Lück (2009, p.71), ela é:

[...] o processo em que se criam condições e se estabelecem as orientações necessárias para que os membros de uma coletividade, não apenas tomem parte, de forma regular e contínua, de suas decisões mais importantes, mas assumam os compromissos necessários para a sua efetivação.

Dito de outro modo, a gestão democrática deve ser compreendida como [...] um objetivo a ser sempre perseguido e aprimorado, além de configurar-se como uma prática cotidiana nos ambientes educativos” (BORDIGNON, GRACINDO, 2000, p. 165). Assim, nas escolas pesquisadas esse tipo de gestão não é rejeitado enquanto princípio, pois em grande parte delas se busca decisões compartilhadas entre os integrantes da equipe escolar. No entanto, existem algumas restrições como podemos constatar em outras falas.

[...] existe uma preocupação, na verdade, existe um foco e a gestão tem se firmado em atividades que tem como foco o IDEB, com projetos direcionados a esse foco, que é exatamente de valorizar o aluno e a gente tem buscando também a questão dos números, né, de crescer enquanto número nacional, sempre dentro dessa demanda, [...] dessa questão do equiparar a escola assim a outras que já aparecem dentro de uma meta nacional com números para o MEC, por exemplo. Eu vejo isso como o foco aqui da gestão. (P1)

[...] eu acredito que seja uma gestão democrática, porém com algumas ressalvas, às vezes eu sinto que eu preciso um pouco mais tá é... dividindo atribuições. E aí, às vezes eu vejo que não faço isso em muitos casos, o que dificulta um pouquinho o trabalho. É pra ser uma gestão democrática e participativa, mas às vezes eu sinto um pouco de dificuldade, mas eu acredito que dá forma que eu faça pode não estar totalmente correta, mas eu sinto dificuldade nisso (G3).

Assim... a gestão ela é democrática por que é participativa, a gente tá participando, faz reunião, mas tem umas coisas que eles impõem, por exemplo, a SEMED determina algumas coisas, certo, mas a realidade é outra, por que a SEMED tá lá sentadinha no lugar dela, mas aí a gente vai, conversa, pondera alguns pontos e modifica alguma coisa (P3).

Nem sei ti dizer direito.... (pensativa) mas eu acho assim que a gestão daqui ela tem uma dependência, a gente age de acordo com o que o município fala com o que o sistema fala e tem essa gestão assim... até por que aqui não é uma escola particular (P4).

Eu penso que é um pouco de cada, às vezes autoritária quando é preciso ser, mas eu penso que ela tenta ao máximo ser democrática, mas às vezes quando o outro não quer se manifestar tem que ter um pouco de autoritarismo né. Então às vezes quando não funciona a espontaneidade de tudo o autoritarismo ele acaba prevalecendo (P7).

Por essas narrativas, fica nítido que a gestão democrática e participativa, na realidade, tem esbarrado em impasses que dificultam a sua materialização nas escolas públicas. Como possíveis entraves, identificamos: os efeitos das avaliações externas na organização do trabalho e prática docente; a atuação dos gestores em não promover nas escolas à assunção de responsabilidades de forma cooperativa e coletiva (LIBÂNEO, 2004) e a forte dependência da gestão escolar com os órgãos centrais, dificultando “[...] a liberdade de organização do sistema escolar voltada ao progresso grau de autonomia pedagógica, administrativa e financeira” (BARBA *et al.*, 2009, p. 133).

Particularmente durante a observação da prática do coordenador COMUNICAÇÃO, nas reuniões realizadas com os pais e professores percebemos uma forte preocupação sua e da gestora com os resultados das avaliações externas. Em alguns momentos, até mesmo enfatizando a competição com as instituições privadas. A nosso ver, o trabalho da gestão tem responsabilidades quanto aos resultados da aprendizagem, mas como alerta Alves (2007) esta responsabilidade não pode por si só se render à preparação dos alunos para o mercado de trabalho e vestibular. A escola para não correr o risco de tornar os processos de ensino excessivamente técnicos, planejados e avaliados apenas em seus produtos finais deve preocupar-se, antes de tudo, com o desenvolvimento global do sujeito, assim, pretendendo a sua formação omnilateral (FRANCO, 2015; ALVES, 2007).

Nessa direção, tal como Barbosa (2014), acreditamos que a própria ausência de uma sociedade efetivamente democrática pode ser considerada um obstáculo de maior envergadura para a não efetivação desta gestão democrática. Por essa razão, ela se constitui em categoria complexa cuja efetivação se articula a múltiplas dimensões no cotidiano escolar (ALVES, 2007).

Esclarecidas essas questões, achamos pertinente indagar os entrevistados sobre onde estavam registradas as atribuições do coordenador pedagógico na escola. Importante colocar que alguns dos entrevistados (6) desconheciam a existência de qualquer documento que expressasse na escola essas atribuições. Os professores (5), em grande parte, mesmo esboçando certa dúvida apontaram que tais atribuições poderiam estar expressas no PPP da escola ou em seu Regime Interno (1).

Já gestoras e coordenadores entrevistados, respondendo seguramente esse questionamento enfatizaram, em sua maioria, a existência de dois tipos de documentos que expressam estas atribuições na escola, são eles: os planos de melhorias da gestão (2) e o plano de ação do coordenador pedagógico (3). Mas, houve aqueles que também mencionaram o Guia de Orientações Pedagógicas (2). Em relação a estes documentos trazemos em destaque as seguintes falas:

[...] a gente tem o Regimento interno ele dita um pouco disso aí, no PPP também é falado, mas também é muito superficialmente, é de maneira muito superficial, muito raso por isso que eu digo que ele tem que ser revitalizado pra ontem [...] (MEDIACÇÃO).

[...] Olha eu não conheço, deve ter no PPP da escola, mas eu não sei não, não conheço (P5).

[...] nós temos o nosso PPP que tem as atribuições de cada um, da gestão, do coordenador, do professor (P12).

Apesar desses relatos, há de se dizer que não tivemos acesso ao Regime interno das escolas pesquisadas, mas no que se refere ao PPP não foi possível observar qualquer menção sobre as atribuições dos coordenadores pesquisados. Em compensação, estas atribuições estavam expostas em seus planos de ação e nos planos de melhorias da gestão da escola. Segundo os coordenadores COMUNICAÇÃO e LUZ, esses planos são organizados e construídos a partir do Guia de Orientações Pedagógicas disponível no site da secretaria de educação.

Na percepção de Lück (1991), os referidos planos caracterizam-se por apresentar o âmbito e o sentido geral da ação para o ano que se refere, servindo para orientar e direcionar o planejamento, apresentando aspectos mais abrangentes sobre a realidade e as ações a serem desencadeadas. Na opinião da gestora G2,

[...] o plano de ação do coordenador é bem mais flexível do que o planejamento do professor por que da sala de aula a professora tá se envolvendo só com aquele público e o nosso não, o plano da coordenadora e do gestor é o que acontece com a escola toda [...] (G2).

Cabe destacar, acerca disso, que a coordenadora PARCERIA admitiu desconhecer a existência do plano de ação em sua escola⁴⁴ e quando perguntada se utilizava outro tipo de instrumento para planejar suas atividades, a mesma respondeu que não. Por outro lado, como pertinente, a coordenadora ARTICULAÇÃO além de elaborar o seu plano de ação anual também organiza planos de ações mensais referentes às suas atribuições. Inclusive, na observação de sua prática ela nos apresentou com muito entusiasmo um portfólio, nele continha todos os planos mensais trabalhados por ela durante o ano e também havia textos de formações passadas, algumas avaliações da escola e relatórios referentes à sua prática na coordenação da EJA.

Para autores como Alarcão e Tavares (2003), a organização de um portfólio é uma construção pessoal do seu autor que seleciona os seus trabalhos, os organiza, os explica e lhes dá coerência podendo gerar importantes reflexões, já que implica em decisão e sistematização do seu trabalho. Nesse ponto, para essa coordenadora o arquivamento desse material se fazia necessário, sendo também uma forma de organizar os instrumentos da sua prática.

No entanto, a coordenadora DESAFIO diferente dos demais coordenadores pesquisados tem as suas atribuições expressas no relatório de acompanhamento pedagógico que realiza junto as escolas. Assim, em articulação com o plano de metas da URE⁴⁵ faz o acompanhamento e encaminhamentos necessários a respeito de 21 itens/ ações a serem desenvolvidas na escola.

Em suma, analisando destes documentos a forma de organização e as atividades pedagógicas de responsabilidade do coordenador (Apêndice I) pode-se destacar que estes sujeitos tentam especificar aquilo que é de exigência da escola e dos órgãos centrais (Secretaria de educação, URE). E, em face do quantitativo de atribuições a serem trabalhadas por eles, compreendemos que o coordenador pedagógico tem sido, de fato, chamado a exercer na escola uma gama de atribuições. Ainda assim, o atendimento destas atribuições como indicam Bella e Pena (2007, p. 83), apoiados em Ball, “[...] depende das condições concretas e também da subjetividade de cada indivíduo que faz a releitura daquilo que lhe é imposto de formas diferentes”.

⁴⁴ Apenas na escola desta coordenadora o plano de ação da coordenação pedagógica foi apresentado pela gestora da escola, os demais foram mencionados e mostrados pelos próprios coordenadores pesquisados.

⁴⁵ Propondo melhoramentos alinhados às metas propostas pelo Programa Escola Digna.

Em que pese esse posicionamento, perguntamos aos coordenadores pesquisados sobre quais são as suas reais atribuições na escola e aos gestores e professores, como tem sido realizada a prática pedagógica destes profissionais. Especialmente, dois dos coordenadores pesquisados admitiram que carregam em suas atribuições fortes resquícios da supervisão escolar. Para o coordenador COMUNICAÇÃO, que destaca como suas principais atribuições as reuniões com os pais e professores “[...] o coordenador tem medo de falar hoje em dia essa palavra supervisão... é assustadora parece, por que tem um histórico com o nome supervisor escolar [...]” (COMUNICAÇÃO) e acrescenta:

[...] essa separação de supervisão e coordenador gerou um medo do coordenador em atuar analisando se o professor tá trabalhando o conteúdo previsto no projeto pedagógico da escola, se o professor utiliza a filosofia da escola com os alunos, então, isso é uma prática que o coordenador tem que acompanhar e o coordenador tem que dar o retorno do professor em relação a isso, por que não adianta o coordenador ir lá e, por exemplo, perceber que a pratica do professor está errada e não sugerir para o professor nada e aí não anda o processo.

Sobre a prática desse coordenador, gestora e professoras entrevistadas destacam o seguinte:

A prática do coordenador COMUNICAÇÃO tem sido assim gigantesca, por que além de gestor adjunto ele se desdobra pra trabalhar nessa parte da coordenação e pela manhã temos 18 salas de aula, eu sempre dou um suporte, nós estamos sempre discutindo, eu dou orientações, informações e ele fica na linha de frente pra tratar com os professores essa questão do pedagógico, de monitorar o trabalho dos professores e eu também, sempre com foco no desenvolvimento moral e intelectual dos alunos (G1).

Eu observo ele acompanhando, eu observo ele direcionando, ele planejando e há uma cobrança também em relação aos professores, o que é muito natural. E a gente tem aqui um trabalho de comunicação, é uma gestão aberta. Então ele é a pessoa que ouve e também que vai trabalhando junto com o professor e como existe um foco, o grupo todo trabalha em prol desse foco, assim existe uma direção do trabalho que é feito aqui dentro. Então a gente tá sempre coordenando ações dentro de um plano que é gerido pela gestão da escola com o apoio dos professores (P1)

[...] até então nós estávamos soltos, à tarde sempre teve um supervisor, mas pela manhã era precário e foi aí que ele foi assumindo aos poucos e hoje ele é oficializado na função, por que é necessário, por que a gente fica muitas vezes sem ter alguém para recorrer [...] (P2).

Percebemos com estas colocações, que a função do coordenador pedagógico é fundamental tanto na condução do trabalho pedagógico como na necessidade de se ter alguém para recorrer, principalmente nos momentos de maiores dificuldades. Logo, acreditamos que esse profissional deve acompanhar e direcionar os professores para que exerçam as suas atividades de acordo com a filosofia da escola, mas, esta não é uma prática que deva ser confundida com a supervisão como supõe o referido coordenador.

Conforme Lima (2016, p. 112), “[...] os professores precisam trabalhar em uma perspectiva de maior autonomia” e o coordenador pedagógico, neste caso, é o profissional que

deve melhor auxiliá-los na tomada de consciência das suas práticas distanciando-se, podemos acrescentar, de ações supervisoras que buscam apenas vigiar ou coibir as suas capacidades.

A coordenadora *MEDIAÇÃO* também relatou que, em sua prática realiza mais um trabalho de caráter superviso do que propriamente de coordenação junto aos professores e relatou:

[...] Como coordenadora eu faço mais um trabalho de supervisão, para mim a supervisão é mais esse acompanhamento mesmo, por que eu trabalho muito com os dados e a gente tem gráfico de rendimento, que tá na pasta do coordenador, a gente imprime os relatórios do SIAEP⁴⁶ pra fazer essa conferência durante o conselho de classe, rendimento dos alunos, nota, onde ficou com baixo rendimento, alunos que são faltosos demais, a gente também verifica isso e déficit de aula de professor eu é que faço essa contagem também e eu sei que isso é mais do administrativo do que pedagógico e é eu que faço, eu que informo também olha fulano não veio então é pra fazer remanejamento, e eu faço esse trabalho que eu vejo muito de supervisão [...] (*MEDIAÇÃO*).

Em relação à prática dessa coordenadora, os demais entrevistados da sua escola reforçam pontos interessantes. Conforme a gestora G4,

*O trabalho da coordenadora *MEDIAÇÃO* é muito dinâmico, ela é preocupada, inclusive, tenta colocar o aluno pra opinar sobre o trabalho desenvolvido na escola, conversa individualmente com eles, pra colher alguma coisa pra melhorar o nosso trabalho na escola [...] e para que o próprio aluno seja fonte pra isso (G4).*

Entretanto a professora P7, sobre a prática dessa coordenadora deu ênfase às cobranças, especialmente em relação ao sistema SIAEP. Segundo ela, esta é a: “*[...] parte chata da coordenação gerando um mal-estar ao professor*” (P7), apesar disso, pontuou: “*[...] ela cobra por que é um sistema em cadeia, a Secretária de educação cobra a URE, que cobra a gestão, que cobra a coordenadora que cobra os professores.*” (P7).

Para o professor P8, contudo, apesar desta coordenadora se cobrar muito quanto a uma melhor presença com os professores ele considera que o seu trabalho é bem participativo e positivo “*[...] visto que dentro da competência dela como coordenadora e o trabalho de orientação dentro do que ela gere nessa escola ela tem feito isso com muita eficácia*” (P8). Mas em alguns momentos admite que “*[...] ela sai um pouquinho da parte da coordenação e vai um pouquinho pra essa parte de orientação educacional*” (P8).

Por esses relatos, percebemos que essa coordenadora traduz a sua prática em supervisão, porque em dados momentos busca fiscalizar os professores no cumprimento de algumas

⁴⁶Segundo o Caderno de Orientações Pedagógicas da Seduc (2018), O SIAEP (Sistema Integrado de Administração de Escolas Públicas) instituído a partir da Portaria nº 705, em 19 de abril de 2017, é a principal ferramenta escolar para registro das atividades pedagógicas, desempenho dos estudantes, dentre outros registros necessários à organização pedagógica da escola. Esse documento deve ser de conhecimento de todos os educadores da escola, cabendo ao gestor escolar, em primeira instância, gerir as normas relativas a esse sistema no âmbito da escola. Nos casos em que o SIAEP não for devidamente preenchido, após a data-limite em que o gestor emitir advertência ao professor, este profissional estará passível a responder processo administrativo e suas penalidades.

atividades. Assim, inferimos que a sua prática oscila, ora com foco numa função de orientação perante a qual o seu trabalho ganha caráter de estímulo e incentivo aos docentes, ora com ênfase nas exigências do sistema, ganhando aí um caráter de supervisão. Mas no que diz respeito ao sistema SIAEP, entendemos que esta ferramenta pode ser ressignificada na escola, tornando-se um instrumento pedagógico relevante para que o coordenador proponha novas estratégias ao trabalho docente.

Já os demais coordenadores pesquisados (4), exceto a coordenadora DESAFIO destacaram como atribuições prevalentes: a orientação e o acompanhamento de atividades pedagógicas, tais como: o planejamento; as reuniões pedagógicas e a formação continuada de professores. Assim, relatam:

[...] As minhas principais atribuições é a formação continuada, o acompanhamento do planejamento dos professores, o acompanhamento do desenvolvimento de aprendizagem dos alunos, a reunião de pais, o acompanhamento do desenvolvimento dos alunos especiais, organização das atividades didático-pedagógicas com os professores para os alunos de educação especial, organização dos projetos da escola. (LUZ)

Eu estou junto ao professor, orientando, ajudando quando necessário e orientando nas áreas de planejamento, avaliação, eu e o outro gestor sempre em parceria, ajudando também no conteúdo (PARCERIA).

A verdadeira atribuição seria a formação continuada do professor, mas diante de vários fatores externos e internos né, a gente tenta promover essa formação de uma forma mais simples, mas que ela aconteça [...] traz algumas sugestões no planejamento o que não deixa de ser uma mini formação aonde eles recebem informação de orientações de como pôr em prática isso na sala de aula, lembrando que são sugestões né, que eles podem acatar ou não e melhorá-las. E pra mim, eu coloco o pedagógico sempre em 1º lugar por que a meu ver ele é a essência de tudo, se ele funciona bem as demais coisas vão se encaixando (ARTICULAÇÃO).

Aqui na URE a gente faz as formações, se as escolas precisam de alguma formação continuada é da nossa alçada fazer essa formação dependendo da necessidade, a gente faz a formação com os coordenadores e os coordenadores fazem com os professores, no caso, eles replicam essa formação. E a gente tem uma ferramenta de acompanhamento que tem vários itens descritos, por exemplo, tem o item plano de melhoria do gestor, tem PPP atualizado, têm todas essas questões pedagógicas tem meta de aprendizagem, tem acompanhamento das metas e vários outros itens. E aí a gente vai com essa ferramenta pra ver se algum item desses foi pensado, se foi concluído na escola e aí a gente vai com esses resultados e com esses dados coletados e aí a gente faz relatórios para a URE, se precisar dar alguma flexibilidade para a escola a gente dá (DESAFIO).

Por essas narrativas, notamos em especial que a coordenadora DESAFIO desenvolve um trabalho mais direcionado para o acompanhamento e formação da equipe gestora nas escolas. Assim, gestora e professores acrescentam que a maior contribuição da sua prática para a escola estar em organizar o trabalho da gestão e conseqüentemente, o trabalho dos professores trazendo novidades e estimulando o crescimento pessoal e profissional destes sujeitos, “[...] Na verdade, a coordenadora DESAFIO junto com o pessoal da URE fazem a sistemática e a nossa coordenadora é que fica trabalhando ela com a gente a cada planejamento” (P12).

Em relação aos demais coordenadores citados, apesar de seus relatos terem coincidido em alguns pontos com as falas de gestoras e professores, tais sujeitos nos revelaram questões relevantes, principalmente sobre o distanciamento dos coordenadores pesquisados das atividades estritamente pedagógicas.

Portanto, com relação à prática da coordenadora LUZ, a gestora G2 apontou que além das formações e reuniões coletivas com os professores, ela também realiza na escola um atendimento individualizado aos pais, professores e aos alunos. No que diz respeito aos alunos nos chamou atenção o seguinte relato:

[...] a coordenadora LUZ trabalha também com os alunos que tem muita dificuldade de aprendizagem, por que nós já tivemos casos aqui dela tirar grupos de crianças que em 1 mês a criança que tava com dificuldade passar a dominar a leitura, por que tem a sala de aula e tem essa ajuda da coordenação com atividades específicas e assim, crianças que não deslancharam de jeito nenhum em 1 mês trabalhando ali com ela passou a dominar a leitura, as atividades de sala de aula. Então esse acompanhamento individual com a criança é algo que eu acho muito positivo do trabalho dela [...] (G2).

Nos depoimentos das professoras, achamos pertinente a fala da professora P4:

É muito bom entende ela dar apoio pra gente em tudo que a gente (pausa) tá aperreado, ela vai e socorre a gente, vai atrás de material pra gente estudar, pra gente pesquisar, até ajuda a gente a fazer. Ela é muito participativa, às vezes eu acho que ela faz até o que não é da conta dela. Por que ela se envolve tanto que ela termina fazendo além do que é a parte dela que é pra fazer, dando muita assistência pra gente, por exemplo, ficando na sala de aula pra gente (P4).

Nesses trechos narrativos, fica expresso aquilo que a literatura trabalhada e os planos de ação/melhorias da escola já anunciavam de que o coordenador pedagógico no seu cotidiano assume diversas atribuições. No caso desta coordenadora, na busca por suprir a deficiência de aprendizagem dos alunos ela se desdobra também na realização de várias atividades, inclusive, naquelas específicas do professor.

Já com relação às duas coordenadoras pedagógicas que atuam com o público da EJA desta pesquisa, as coordenadoras PARCERIA e ARTICULAÇÃO, é importante frisar que as gestoras de suas escolas foram às únicas que não souberam especificar bem as suas práticas. Isto por que ambas não acompanham suas atividades no turno noturno, apesar da gestora G3 admitir que a coordenadora PARCERIA também frequenta a escola no turno vespertino. A fala a seguir traduz esse posicionamento.

Eu sei que ela trabalha a questão administrativa e a questão pedagógica também por que é ela quem faz reunião com os professores, é ela que faz planejamento, é ela que acolhe as necessidades, as dificuldades dos professores, mas ti dizer precisamente como ela foca esse trabalho pedagogicamente ela vai ti responder aí, mas a contento. Mas ela também vem durante o dia e assim ela desenvolve o trabalho dela, ela participa, ela vem conversar, mas o trabalho dela mesmo, onde ela tá focada é no noturno e aqui temos um supervisor também, que fica só um turno que é no vespertino, mas o nossos gestores adjuntos eles servem também como coordenador pedagógico né e aqui temos dois, que é a PARCERIA e outro (G3).

Sobre a prática desta coordenadora, como importante, o professor P5 destacou:

A coordenadora PARCERIA é muito participativa, muito solicita sempre estar nos dando apoio quando a gente precisa, apesar de nós já sabermos o nosso trabalho, já sabermos como desenvolver o nosso trabalho, mas ela tá sempre disposta a nos ajudar sempre que nós precisamos, eu mesmo quando cheguei na escola não conhecia ainda o grupo e ela foi uma das pessoas que realmente abriu as portas pra mim na escola juntamente com a diretora (P5).

Contudo, o professor P6 define a prática dessa coordenadora ainda como uma prática “intermediária” na gestão da sua escola,

[...] O poder decisório dela em alguns quesitos não é total, é como se ela mesma se colocasse em um determinado patamar e ela precisa sempre da opinião dos outros dois gestores. Mas não é culpa dela, tu sabe por quê? como ela é meio-termo dentro do processo ela não tem uma certa autonomia então o poder decisório dela perpassa antes pelos outros gestores e não é completo. (P6).

Quando perguntado sobre quais são então as atribuições dessa coordenadora na escola, ele destaca:

[...] a parte da coordenadora PARCERIA é cuidar da merenda escolar, da parte financeira, ela é tesoureira da escola, mas cuida também do SIAEPE da noite, é o meio termo, [...] por que os outros gestores não pisam aqui e ela fica ali como se fosse apoio administrativo e pedagógico deles (P6).

Por estas falas, compreendemos que essa coordenadora mesmo realizando um acompanhamento pedagógico na escola, ainda parece não ter uma identidade clara da sua função como coordenadora atuando sem autonomia sobre o que lhe compete na gestão. Este fato, talvez explique a falta de um plano individual para realizar suas ações. Além disso, também é preciso chamar atenção para outro fato de que nas escolas públicas o quadro de profissionais é insuficiente, ou seja, falta número adequado de servidores para o atendimento das demandas diárias da escola (LIMA, 2016) e nessa direção, tanto a coordenadora PARCERIA como o coordenador COMUNICAÇÃO não se encontram oficialmente na função de coordenadores pedagógicos desdobrando-se também no cargo de gestor adjunto, o que demanda outras atribuições.

No que se refere à prática da coordenadora ARTICULAÇÃO, a gestora G5 pontuou que: “Do pouco que eu acompanho ela desenvolve sim o trabalho pedagógico juntamente com professores e alunos [...] ela tem um aprendizado e ela procura sempre repassar isso para o corpo pedagógico da escola”. Esta colocação é, portanto, confirmada pelas professoras desta escola, como pertinente, destacamos o apoio que a professora P9 recebeu logo quando começou o seu trabalho na EJA.

[...] eu passei esse longo período sem trabalhar no EJA, com os adultos, com os idosos, então quando eu cheguei aqui ela me deu assim uma pressão, mas também ela me ajudou muito disponibilizando materiais e também compartilhando suas experiências com este público (P9).

A professora P10, nesse sentido, ressaltou alguns aspectos de dificuldade para trabalhar com esse público “[...] a gente tá sempre procurando resgatar esse aluno para que ele possa sempre voltar para a sala de aula” (P10). E apesar de algumas cobranças da coordenadora ARTICULAÇÃO enfatizou que “[...] ela tem aplicado a coordenação pedagógica de forma muito ativa, a gente sempre trabalha em parceria, de uma forma que a gente possa ter êxito com esses alunos [...]” (P10).

Neste ponto, cabe enfatizarmos que principalmente com relação a esta última coordenadora verificamos que apesar da fala da gestora, ela não se sente totalmente amparada pela gestão da sua escola. Tal sentimento de isolamento encontra respaldo nas colocações de Pereira (2013) quando diz que o coordenador pedagógico e os gestores precisam de momentos para troca, para o diálogo e socialização de ideias e experiências, pois “[...] se os professores encontram apoio uns nos outros, com quem o coordenador pedagógico iria compartilhar suas angústias?” (idem: 76).

Todavia, mesmo não se sentindo completamente apoiada pela gestora da escola, observamos em sua prática o seu grande empenho quanto a esta modalidade. Inclusive, fazendo questão de apresentar os alunos da EJA para que ouvíssemos dele como era o trabalho pedagógico desenvolvido na escola e estimulando o compromisso dos professores com este público, sob o agravante de que este tem maiores dificuldades de se manter na escola.

Em se tratando particularmente dos anseios e necessidades de jovens, adultos e idosos que integram a modalidade da EJA sabemos, então, tal como analisam Sena e Rodrigues (2013), que esse público não deve ser tratado com negligência.

[...] Isto nos conduz a pensar sobre a responsabilidade que tem os coordenadores pedagógicos que atuam na EJA, pois devem assumir o encargo tanto no trabalho pedagógico quanto nas ações socioeducativas, envolvendo a comunidade ao seu entorno, no sentido de propiciar a formação cidadã, sensibilizando os sujeitos de seu papel sociopolítico na escola e na sociedade como um todo (Ibidem, p. 117).

Por esse recorte, em que pese também os desafios com os vários níveis e modalidades de ensino evidenciamos até o momento, quais são verdadeiramente as atribuições consideradas inerentes à função do coordenador. Entretanto, retomando discussões anteriores, como Ferri (2013), acreditamos que a questão de formar e de ser um formador necessita ser o centro de destaque na prática da coordenação pedagógica. E sob essa perspectiva, achamos relevante perguntar aos entrevistados, gestoras e professores, se haviam em suas escolas processos formativos realizados pelo coordenador pedagógico.

Nas escolas pesquisadas, segundo esses entrevistados, existem sistemáticas de formação continuada dos professores, contudo, elas não são necessariamente organizadas e conduzidas pelo coordenador. Na maioria das escolas é a coordenação quem conduz e sistematiza as

formações (E1, E2, E5 e E6). Em outras, o coordenador pedagógico apenas planeja e convida um palestrante para tratar sobre determinado assunto de interesse dos professores (E4). E há também casos, em que é principalmente a gestora geral que propõem as formações (E3).

No que diz respeito à participação nestas formações, grande parte dos entrevistados (12), especialmente os professores nos disseram que costumam participar de todas as formações continuadas desenvolvidas na escola, mas houve aqueles que admitiram não participar (2) e os demais, especialmente as gestoras declararam que nem sempre participam (4). Como observamos em algumas falas a seguir.

[...] Não participo. A coordenadora PARCERIA é a gestora adjunta e é ela que tá tomando conta dessa parte pedagógica do noturno, por que eu ficava os três turnos, né, mas ficava muito ruim pra mim sair à noite e eu tenho um filho especial, e aí ela ficou responsável por esse turno [...] (G3)

Participo de todas menos no noturno tá, por que eu trabalho só 40 horas, às vezes eu venho, a coordenadora ARTICULAÇÃO ela fica a noite e com ela tem só mais um agente administrativo e uma professora que tá afastada de sala que acompanha ela também. (G5)

[...] não participo de todas por que eu tenho atividades extras e geralmente essas formações acontecem nos sábados e existe essa dificuldade de alguns professores e eu sou uma delas (P1).

Vale frisar, que segundo o caderno de orientações da Seduc (2018), o gestor precisa participar efetivamente das atividades escolares. E no que diz respeito à modalidade EJA, isto também inclui a sua participação em seções de estudo e de formação continuada na escola. É nessa direção, que a relação entre gestores e coordenadores pedagógicos pode possibilitar a implantação de uma gestão, de fato coletiva como está previsto na legislação vigente (SOARES, 2012).

Contudo, essa participação dos gestores como destacou a professora P4 pode ser meramente acessória “*[...] é a coordenadora LUZ que ministra e vai dizendo toda a pauta, a diretora também sempre ela tá, mas pra dar recado [...]* (P4)”. Na contramão disso, a gestora G6 ao falar sobre a sua participação nas formações afirma:

[...] eu sempre procuro estar presente no momento, até mesmo pra estar sabendo o que está acontecendo, estar mais perto do professor e saber (pausa), por que o gestor tem que saber de tudo que está acontecendo na escola, inclusive, do que será realizado (G6).

Para autores como Dálmas (1994), ainda no que tange os processos formativos realizados na escola, o apoio dos gestores é fundamental, pois a falta do seu envolvimento ou a sua participação tão somente acessória pode ser um fator que gere descontentamento ou desânimo por parte do grupo.

Na concepção de Lima (2016, p. 114), os professores também “[...] não podem ser meros expectadores do que será discutido no seu espaço de formação na escola. Sua participação

precisa ser efetiva, sua autonomia requer o entendimento de que cada um precisa buscar a autoformação e a formação coletiva”.

Como já discutimos anteriormente, essa formação coletiva na escola estar integrada as condições institucionais, técnicas e materiais para o desenvolvimento permanente dos docentes (DOMINGUES, 2009). Entretanto, é comum principalmente nas escolas públicas termos um coletivo de professores marcado pela itinerância e rotatividade e, nesse contexto, em que os professores são levados a “pular” de uma escola para outra para dar aulas o coordenador pedagógico, muitas vezes, se vê impossibilitado de realizar no coletivo essa função formativa (FERNANDES, 2007).

Aliás, em se tratando também de outras atividades como o planejamento esta questão foi uma das reclamações feitas em reunião quando observávamos a prática do coordenador COMUNICAÇÃO. Na escola E1, alguns professores de Língua Portuguesa e Redação não participavam dos planejamentos realizados na escola, já que são realizados aos sábados coincidindo com o trabalho que realizam no interior. Assim, notamos que para eles isto representava um grande entrave, pois perdiam comunicações importantes e o poder de decidirem sobre questões relativas à própria disciplina que ministravam, tornando-se também um empecilho para o trabalho do coordenador.

A respeito da periodicidade destas formações, a maioria dos entrevistados relatou que elas são realizadas mensalmente (10). Apenas em três escolas houve respostas diferentes entre os sujeitos. Na escola E1, a gestora, ao contrário do que informou as professoras, nos disse que estas formações ocorriam bimestralmente. Na escola E3, apesar do professor P6 ter relatado que estas formações ocorrem por semestre e o professor P5 não ter precisado um período em que elas ocorrem.

[...] sempre que a gente pode a gente tá discutindo questões pertinentes a educação aqui na escola, independente de um momento único, no momento que a gente se encontra aqui a gente tá debatendo, planejamento, vendo como tá o andamento do trabalho, a questão da gestão da aula, a gente não para um só momento no final do ano, no início do ano seguinte pra gente debater problemas da educação, por que às vezes os problemas surgem de imediato e não vai se esperar o final do ano pra resolver o problema, né, às vezes tem que ter medidas mais rápidas né, pra poder solucionar os problemas (P5).

A gestora G3, por outro lado foi enfática ao afirmar que nesta escola não ocorre formações a algum tempo, segundo ela: “[...] agora o que gente trabalha em continuidade são as questões do planejamento e o encontro para a avaliação dos projetos [...]” (G3). Já na escola E4, diferente dos professores entrevistados que afirmaram que as formações são mensais, uma das professoras relatou: “Olha ultimamente não tava tendo aí teve uma no mês passado, eu acho. Mas elas não são mensais, a gente teve a sorte de ter logo uma ainda no primeiro

bimestre, mas isso não é comum não” (P7). A gestora G4 confirma essa informação dizendo que, na verdade, as formações nessa escola ocorrem por bimestre.

Vale notar, que na escola E5 os entrevistados concordaram que na maioria das vezes as formações nesta escola ocorrem mensalmente, contudo, pode haver mudanças dependendo das atividades da escola ou de alguma outra necessidade. Essa imprecisão na frequência das formações também foi revelada por uma das professoras da escola E2.

[...] é assim há dois anos a gente não tem uma data certa, por que a gente passou ano passado seis meses, mais de seis meses sem trabalhar por causa de uma reforma. E esse ano já teve reforma de novo então quebrou assim as formações, não tem agora uma data certa [...] (P4).

Como podemos perceber a presença do coordenador pedagógico na escola, não garante que essa formação docente aconteça com a periodicidade adequada. Mas como Geglio e Neves (2011), consideramos que com a presença destes profissionais a possibilidade delas ocorrerem é bem maior, uma vez que a dinâmica dessa função impõe a este profissional o compromisso de promover atividades que visem à formação do professor. Para tal, essa atividade não deve fazer parte de uma ação isolada na escola e sim, como vimos deve integrar-se ao conjunto de estratégias fundamentais em cada instituição.

Sobre quem determina o que vai ser objeto de estudo nas formações, grande parte dos entrevistados afirmou que é o coletivo da escola (17). Assim, professores e gestores opinam e sugerem temas variados de acordo com as necessidades da escola e, principalmente dos alunos. No entanto, na escola E3 um dos professores admitiu que o objeto de estudo dessas formações, na maioria das vezes, tem sido determinado pela gestora e pela URE *“[...] no tempo que eu estou na escola só me lembro de duas vezes eles terem perguntado para nós professores (P6).* Na escola E2, a gestora G2 também acrescentou que a Semed sugere temas para estas formações, mas nestas situações a equipe gestora verifica a possibilidade de elas serem trabalhadas ou não com os professores.

A respeito de como são realizadas essas formações, com exceção da gestora G3 que preferiu não responder esse questionamento por não participar das atividades pedagógicas do turno noturno, os demais entrevistados colocam que elas ocorrem por meio de seminários, debates e principalmente nos planejamentos⁴⁷ mensais. Deste modo, como ressaltaram a sua

⁴⁷ No que diz respeito aos planejamentos, de acordo com o Caderno de orientações pedagógica da Secretaria de Educação do Maranhão (2018, p. 6), deve haver a realização de “[...] um Plano de Ensino Anual nas escolas construído no início de cada ano letivo e consolidado após as primeiras semanas de aula e um plano de atividade docente, o plano de aula, que deve ser realizado semanalmente, quinzenalmente ou mensalmente, de acordo com o PPP de cada escola”. Assim, o planejamento é coletivo, mas também por área de conhecimento, “[...] o que facilitaria a realização da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, aproximando as disciplinas na definição de problemas” (idem: ibidem).

realização depende de quem está conduzido à formação, mas geralmente se trabalha com material impresso, uso de Datashow e em alguns casos também são realizadas dinâmicas. Havendo sempre uma comunicação inicial feita pela gestão e um encerramento com a avaliação geral do grupo sobre a formação realizada.

Grosso modo, sobre a formação continuada dos professores, o grupo de coordenadores pesquisados confirma estas informações passadas pelos gestores e professores das suas escolas. No entanto, achamos válidas as considerações feitas pela coordenadora MEDIAÇÃO que admitiu não realizar essa formação na escola.

[...] vem sempre alguém de fora, esse ano, a gente teve uma só né e teve esse momento, mas foi com uma formadora que veio de fora, contratada por que aí tem que gerar certificado, tem que ter empresa pra justificar o gasto, com material gráfico. Então, vem alguém de fora que tem CNPJ, essas questões mais burocráticas (MEDIAÇÃO).

A gestora G4 reforça esta colocação da coordenadora dizendo que: “[...] nós trazemos professores de fora para termos uma formação assim de peso maior de informações” (G4) e ainda acrescenta: “a coordenadora MEDIAÇÃO em alguns casos reproduz o apanhado que a gente tem pela Seduc, que a URE nos repassa e em outros momentos ela prepara mesmo essas formações” (G4).

Quando provocada sobre o porquê não realiza essa atividade na escola a referida coordenadora nos colocou:

[...] eu acabo deixando muito de lado essa questão da formação por que eu acabo me envolvendo em outras questões até administrativas mesmo, justamente por essa escassez de pessoal administrativo a gente faz trabalho de secretaria, a gente faz trabalho de supervisão [...] a gente sai distribuindo esses pesos e acaba tendo um desvio de função também e aí a principal função a gente acaba deixando de lado e a gente tem conhecimento disso, tem consciência disso. (MEDIAÇÃO).

Como contraposição a esta situação, Domingues (2009) propõe que o planejamento desta atividade na escola inclua: a organização do tempo/espço na escola; a aproximação com as necessidades formativas da escola; a corresponsabilidade dos professores pelo seu desenvolvimento profissional e o investimento num profissional habilitado, neste caso, do coordenador pedagógico a fim de promover uma reflexão que ultrapasse a mera troca de “receitas de atividades”. Considerando esses aspectos, adiante evidenciamos como três dos coordenadores pesquisados desempenham esta atividade formativa em suas escolas.

A coordenadora LUZ, a respeito desta atividade nos relatou muito descontente que sente falta das formações com o grupo de professores da sua escola.

[...] A prefeitura reorganizou nosso calendário de formação [...] para as escolas maiores que tem um número maior de turmas é benéfico porque hoje é o dia de formação dos professores de primeiro ano, eu vou lá pegar coisas específicas de alfabetização para um número maior de professores, mas aqui às vezes eu tenho que fazer a formação só com a professora de 1º ano, eu falando pra ela então fica muito mais um bate papo do que uma formação deu dando às orientações, no segundo dia

a mesma coisa por que eu só tenho um segundo ano e no terceiro dia é o terceiro ano e eu só tenho duas professoras, e assim vai, então na semana que tem formação pra mim tem sido um dia difícil “[...] eu dou sorte por que aqui eu tenho uma equipe de professores muito boa e o meu trabalho não aparece não por conta de mim, mas pelo trabalho dos professores [...]” (LUZ).

Foi o que constatamos durante a observação desta coordenadora, que realizou com a participação apenas de duas professoras do 1º ano uma formação, cujo tema era “Gestão de sala de aula e planejamento de acordo com o alinhamento construtivo”. A princípio, esta coordenadora preocupou-se em apresentar as professoras os objetivos da formação, assim, fundamentou as suas colocações e permitiu a todo o momento que as professoras participassem. Desta forma, propôs a leitura de um texto chamado “O sucesso da mala” (Anexo C) e dentre as suas falas mais relevantes destacou que o professor é um cientista por excelência e que deve registrar as suas experiências tendo como o foco o aluno. Para tal, reforçou a importância deste profissional refletir sobre a prática de sala de aula, principalmente sobre o planejamento evitando o improvisado. Em seguida, explorou com as professoras algumas técnicas de planejamento, destacando ao final a importância desse momento para a troca de experiências.

Importante notar, que o conteúdo desta formação na realidade tratava-se de uma “capacitação” que esta coordenadora recebeu na Semed e que foi proposta pela fundação Lemann. Os slides desta formação, inclusive tinham a logo dessa instituição e as leituras sugeridas (Livro intitulado Aula nota 10⁴⁸), bem como o vídeo exibido e alguns autores citados também estavam vinculados a essa fundação.

Na escola E4 a formação foi realizada juntamente com o planejamento, sendo conduzida pela coordenadora MEDIAÇÃO e também pela coordenadora da Semed do setor de jovens e adultos de Santa Inês. Assim, num primeiro momento, houve a discussão de um texto chamado “Pensando em alta performance” de autor desconhecido (Anexo D), que versava sobre como deveria ser uma equipe de alta performance. Deste modo, cada professor foi convidado a ler uma parte desse texto e a partir disto, foram explorados ainda com uma participação reduzida dos professores vários pontos, tais como:

[...] eficiência e eficácia são duas coisas indispensáveis para uma equipe que pretende ser a melhor.

[...] o líder precisa conhecer a sua equipe, ter visão de campo, de mercado, e claro, precisa se empenhar para superar desafio sem causar grandes transtornos para sua carreira e também seus colaboradores.

⁴⁸Nas palavras de D’ávila (2013), esse material desenvolvido pelo educador norte americano Doug Lemov é mais um manual didático que expressa na realidade, um receituário ao docente já que o autor não leva em conta se os professores dominam ou não os conteúdos pedagógicos mas segue na direção de que eles não possuem as técnicas adequadas para repassar os conhecimentos necessários para os alunos. Vale ressaltar que o livro em questão, apresenta 49 técnicas que e de acordo com a Fundação Lemann, é um material pedagógico que transformará o ensino público melhorando a aprendizagem dos alunos.

[...] o líder que possui uma equipe de alta performance, com certeza também é um líder de alta performance, somente dessa forma será possível ter o respeito e a atenção para que os resultados sejam alcançados

[...] o papel do supervisor assume uma posição politicamente maior, de líder, de coordenador [...]. (Fonte: Texto: Pensando em alta performance, planejamento da coordenadora (MEDIACAO)).

Após esse momento, vale dizer, que a coordenadora da Semed encerrou a sua participação elogiando os projetos desenvolvidos na escola para o público da EJA, ressaltando ainda a importância de os professores serem líderes de sala de aula, sempre com um olhar atento ao seu trabalho e acompanhando as mudanças e evoluções dos seus alunos. Nessa direção, destacou que a equipe sempre agisse em sintonia e de forma harmônica, recorrendo às instâncias quando fosse necessário para que os problemas fossem solucionados. Num segundo momento, a coordenadora MEDIACÃO tomou a frente à condução do planejamento, havendo uma maior participação dos professores.

Na atividade formativa desenvolvida pela coordenadora DESAFIO, ela deixou bem claro que a sua intenção não era ensinar, mas compartilhar experiências com os professores em formação. Contudo, antes de realizar a formação na escola, a mesma nos disse que aplicou diante de uma situação problema detectada na escola um método conhecido como ciclo de melhorias PDCA⁴⁹. Adiante, deu início a atividade formativa com os professores compartilhando com eles técnicas de leituras que poderiam ser aplicadas com os alunos.

Cabe ressaltar, que durante esta formação a coordenadora chamou atenção dos professores quanto aos resultados do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) dando ênfase a responsabilidade que tinham com estes resultados. Também mencionou o seu trabalho de consultorias nas escolas como líder coach, indicando a importância de os professores realizarem na escola, com a ajuda dos coordenadores de área, a autoavaliação dos alunos por meio de testes como o DISC⁵⁰ (Anexo E). Nesse momento, entregou a cada professor esta ferramenta para ser aplicada na escola e finalizou essa atividade pedindo que os mesmos avaliassem o encontro.

⁴⁹ O ciclo PDCA, também conhecido como ciclo de Shewhart ou ciclo de Deming, conforme Alves (2015, p.01), “[...] é uma ferramenta gerencial de tomada de decisões e de garantia do alcance das metas necessárias à sobrevivência de uma organização, sendo composto das seguintes etapas: Planejar (PLAN), Executar (DO), Verificar (CHECK) e Agir (ACTION)”.

⁵⁰ O DISC (Acrônimo em inglês que significa – Dominance; Influence; Steadiness, Conscientiousness) é uma ferramenta bem difundida em organizações quando o assunto é identificação das potencialidades do indivíduo, especialmente em seu ambiente de trabalho, cujo objetivo é promover a evolução contínua da performance, onde suas competências e habilidades possam ser mais bem aproveitadas. Mais informações em: <://www.ibccoaching.com.br/portal/comportamento/analise-comportamento-teste-perfil-comportamental/>. Acesso em: 04 set. 2018.

Como vimos, nos recortes e enunciações assinalados mesmo quando os coordenadores têm a formação continuada como objeto do seu trabalho, eles esbarram em entraves que os impedem de realizar uma formação, na qual teoria e prática estejam articuladas numa perspectiva de transformação da realidade. Diante disso, é relevante pontuarmos as considerações de autores como de D'avila (2013), segundo este autor as formações que exaltam as técnicas de “gestão de aula” e os professores como “bons líderes⁵¹”, na realidade, perpassam o caráter operacional do ensino, incorporando nas instituições escolares a lógica do mercado. Tal constatação, portanto, se refere à própria influência do terceiro setor nas políticas de formação de professores, da educação básica pública, o que teoricamente seria de responsabilidade do Estado brasileiro (idem).

Em outras palavras, quando empresas como a Fundação Lemann defendem em seus relatórios que o modelo de formação oferecido pelo Estado só terá significado e contribuirá para a melhoria da educação quando os professores forem formados, seguindo aí “padrões adequados de gestão”, para a cultura típica do setor empresarial, isto significa garantir o processo de mundialização e acumulação de capital (D'AVILA, 2013). Grosso modo, foi o que igualmente assistimos com o uso expressivo de ferramentas e modelos inspirados na gerência de qualidade total⁵².

Ainda sobre o assunto, concordamos que o coordenador pedagógico “[...] tem o privilégio de contemplar a totalidade da escola, rompendo o isolamento e individualismo dos docentes, a fim de intervir e contribuir no processo pedagógico” (FERRI, 2013, p. 113). A sua função formativa, deste modo não deve “[...] se limitar a repassar apenas as informações recebidas em palestras ou cursos promovidos pela secretaria da educação, sem uma elaboração pessoal [...]” (WALDMANN, 2006, p. 69) e que antes, incluía os principais dilemas encontrados pelos professores no espaço escolar.

Para tal, é preciso levar em consideração a sua relação com o corpo docente, é esta relação que contribuirá para o desenvolvimento de um ambiente interativo em que todos possam participar como atores. Acerca disso, no geral, professores e gestoras quando perguntados informaram que a relação da equipe gestora com o corpo docente em sua escola é positiva, justificando-a como: boa (6) e de muita troca, escuta e diálogo (5). Mas também, houve aqueles

⁵¹ Para Oliveira (2017, p. 45), a instauração da “liderança” carrega também uma nova concepção de gestores, “[...] que constituem equipes harmoniosas e produtivas na efetivação das metas e dos resultados”.

⁵² De acordo com Vieira (2008) este “[...] modelo adotado no intuito de obter maior retorno do capital não, necessariamente, se aplica à esfera do trabalho não- imaterial, como é o caso da educação”, uma vez que a educação não apresenta resultados totalmente mensuráveis ou em curto prazo.

que a caracterizaram como: saudável (2); ótima (2); respeitosa (2); tranquila (1); participativa (1); humana (1); forte e unida (1). Dentre as falas mais relevantes destacamos as seguintes.

Segundo a gestora G1, o coordenador COMUNICAÇÃO tem grande facilidade no convívio com as pessoas até mais do que ela, sendo mais aberto ao diálogo com os professores. A gestora G2, apesar de ter apontado que na sua escola existem divergências de opiniões entre professores e equipe gestora, também ressaltou da coordenadora LUZ a sua abertura ao diálogo e o respeito estabelecido entre todos na escola. Assim, costuma dizer: “[...] a gente precisa acordar e ter vontade de vir trabalhar e o nosso trabalho não é fácil, as famílias não nos ajudam muito, então entre a gente, a gente precisa pelo menos ter vontade de ficar perto uma da outra” (G2). Já a gestora G5, nos disse com grande alegria que toda a sua equipe na verdade representa uma família.

[...] todos sempre ajudando o outro, sempre e a coordenadora DESAFIO é prova disso, a nossa escola é uma escola assim muito unida, independente da situação principalmente nos momentos de dificuldade, ela sempre tá muito forte e cada situação a gente se fortalece (G5).

Para Pereira (2013), a união de uma equipe para a condução das atividades escolares deve ser fortalecida por meio do diálogo, do respeito e da escuta de todos. É esse sentimento de valorização que fará com que os sujeitos pertencentes à escola, se sintam responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem e “[...] que os frutos e/ou as decepções também sejam compartilhados entre todos” (Ibidem, p. 106). Todavia, ainda segundo o autor, a ideia de que as ações do coordenador pedagógico tenham que agradar obrigatoriamente a todos vai contra o próprio princípio da heterogeneidade, da pluralidade de ideias que são características de qualquer grupo. Como podemos constatar em algumas falas expressas principalmente pelos professores.

A professora P2, diferente dos demais entrevistados, em sua escola classificou essa relação como normal, embora com algumas discussões e conflitos. Foi o que pudemos verificar observando uma reunião pedagógica desenvolvida pelo coordenador COMUNICAÇÃO. Segundo Torres (2001), essas reuniões são um espaço privilegiado para que ambos, professores e equipe gestora, se debrucem sobre as questões que emergem da prática, refletindo sobre elas e buscando ao mesmo tempo novas respostas e novos saberes. Deste modo, notamos que na prática elas se tornam um espaço de escuta e discussão por meio da qual são realizados e sugeridos novos encaminhamentos para facilitar esta relação entre gestão e professores.

Ainda sobre o assunto, a professora P7 acentuou o seguinte:

[...] Eu acho que essa relação é bem aberta, mas aí eu não sei se é por que eu sou desse jeito falando pelos “cotovelos”. Mas eu penso que outros professores não tenham a mesma liberdade ou facilidade em falar [...] E acaba que não tem a mesma interatividade por que às vezes o professor fica na dele, ali quietinho eu penso que

vai de cada um e aí nesse de cada um, por exemplo, como eu disse eu sou mais espontânea e nesse sentido, acabo sendo ouvida mais, né [...] (P7).

Já o professor P8 da mesma instituição, ficou um pouco receoso em falar dessa relação, mas disse que apesar de boa, ela deveria ser mais participativa e avançar em outros pontos,

[...] eles fazem as devidas cobranças em relação a diário, planejamento, plano de aula, mas assim eu sinto que poderia se avançar nos seguintes aspectos como, por exemplo, é (pausa) fazer logo essa implantação do PPP da escola que não está tão de acordo como deveria estar e a gestão poderia fazer algo nesse sentido [...]. (P8)

Aqui cabe trazer também a fala da gestora G4, pois diferente das demais gestoras pontuou o seguinte:

Não posso dizer assim que é uma relação 100% por que a gente sabe que aqui e ali é necessário que a gente faça uma cobrança e às vezes cobrar nunca é bom pra quem cobra e principalmente pra quem é cobrado, mas a gente procura desenvolver da melhor forma possível né manter uma harmonia e um bom diálogo pra também fluir melhor o nosso trabalho (G4).

Sem dúvida, “[...] toda prática educacional se insere em um contexto sociocultural gerado de subjetividades e construído por complexas relações entre os homens” (BRUNO, 2001, p. 86). Mas quando esta gestão é aberta ao diálogo, como percebemos em alguns relatos, concluímos que ela obtém em relação ao corpo docente inúmeros benefícios. E neste caso, também é necessário avançarmos em outros aspectos que estão imbricados nessa relação, como na construção do PPP da escola atualizando-o e articulando-o com a prática dos professores.

Principalmente com relação a esta prática docente, indagamos os professores sobre quais contribuições percebem em suas práticas com a ação dos coordenadores. Em sua maioria, os professores destacaram que ela é significativa em muitos quesitos, sobretudo, na escuta e no apoio das dificuldades em sala de aula (4) e na organização e envolvimento com os conteúdos e atividades pedagógicas (4). Vejamos então alguns destes relatos.

Olha, eu acho que tem sido bastante significativa, até por que eu não tenho tantas formações assim, então a dúvida que eu tenho eu vou lá onde a coordenação ela me explica e eu não tenho vergonha nenhuma de dizer: Olha, como eu posso trabalhar isso? Tô com essa dificuldade. Tenho um aluno que desse jeito o que posso fazer? E peço auxílio e também destaco a organização da coordenação (P3).

Na minha prática eu acredito que a coordenadora vem contribuir é com a questão de organizar, não que eu não seja organizada, mas que ela vem organizar e dar mais um norte um sentido de fazer acontecer, entendeu, por que sem uma coordenação pedagógica ativa fica complicado pra gente chegar a algum um êxito né [...] por que aqui o nosso público- alvo é o EJA, é trazer esse aluno, é resgatar esse aluno pra sociedade (P 10).

Ainda foi possível notar particularmente na fala de dois professores que eles se sentem motivados e valorizados em seu trabalho pelas coordenadoras.

[...] eu sinto que a coordenadora não se preocupa só com o meu fazer pedagógico [...] consoante a isso ela não deixa de cobrar, de fazer o seu papel, mas eu sinto também que ela se sente responsável pela motivação dos professores, no caso, ela cultiva muito isso, tá sempre procurando isso, ela consegue enxergar habilidades minhas que muitas vezes não está em evidencia pra mim. Como por exemplo, de eu estar muito no papel

de alfabetizador em sala de aula, por que né nós temos uma clientela que é muito complicada em relação à questão de textos, da alfabetização e letramento então ela tá sempre orientando naquilo que eu posso contribuir para os meus educandos e aí, pra que consiga enxerga isso, motivando eles também os alunos (P8).

A contribuição é muito grande, por que ela trabalha o professor, ver se o professor está bem, pra ele fazer um bom trabalho, então eu gosto muito esse ano tem dito essas coisas [...]. E se a gente não tiver bem não tem como dar uma boa aula, trabalhar bem, alegre, por que você sabe que a educação hoje em dia não tem dado muitas alegrias para o professor. Ele é muito desvalorizado e quando ela faz isso ela tá valorizando o professor e ele se sentindo valorizado, ele trabalha melhor, com certeza e rende mais as aulas (P12).

Reiteramos com estes relatos, que é primordial um local de trabalho onde os professores possam refletir, discutir e tomar decisões coletivas. A construção desse espaço, certamente deve ser conduzida pela gestão que deve estar disposta a abrir momentos para o compartilhamento de ideias e para a condução do trabalho docente.

No entanto, para alguns professores esta contribuição na verdade tem sido sentida em outros termos. A professora P4, diferente do que pontuou uma das professoras disse:

Olha a coordenação serve mais pra apoio, apoio assim pra resolver algum problema, de pedir que intervenha com os pais [...] Por que a minha sala é a única de 1º etapa do ensino fundamental, então é eu e eu, mas sempre que peço ajuda ela ajuda, mas assim recursos não. Essa parte é tudo comigo, mas tem alguns materiais na escola e a gente pega (P4).

Já os professores P5 e P6 da escola E3, colocam:

A coordenadora PARCERIA auxilia nas questões de informação, de quando a gente precisa de algumas questões internas mesmo do regimento da escola, em algumas questões didáticas que às vezes a gente desconhece como lidar com certas situações da sala de aula, já que o turno que a gente trabalha é um turno praticamente diferenciado, muitos adultos, então há certas situações que ela deve intervir não situações drásticas nada que possa abalar o nosso trabalho, mas sempre que a gente precisa ela está ali pronta para nos ajudar [...] às vezes com uma xerox, sobre a falta de um aluno, nos fazendo ficar a par de alguns problemas que a gente desconhece na escola. Por que eles aqui fazem parte de uma comunidade a gente chega da aula e vai embora (P5).

A contribuição maior dela na minha prática é essa cobrança daquilo que está expresso no Regimento interno, por exemplo, na disciplina, [...], em relação ao comportamento do aluno ou a política de evasão escolar. Mas assim coisa relacionadas a minha metodologia, a forma do meu trabalho não [...] (P6).

Com estas falas, novamente reparamos a contradição imposta pela rotina dos coordenadores pedagógicos que são levados a atender outras demandas e solicitações na escola deixando de lado preocupações mais relevantes quanto às questões de cunho pedagógico, sendo por vezes encarados como um apoio ou suporte pedagógico⁵³ na escola.

⁵³Importante pontuar, que até pouco tempo nas escolas públicas da rede estadual de ensino no Maranhão, o suporte pedagógico, composto por um especialista em educação, supervisor escolar e orientador educacional era responsável pela coordenação, elaboração, implantação, implementação e acompanhamento da Proposta Pedagógica e demais processos pedagógicos. Fonte: < <http://www.educacao.ma.gov.br>>. Acesso em: 05 jul. 2018.

As gestoras entrevistadas, sobre o assunto também computaram significativa importância à função dos coordenadores pedagógicos para a prática docente, segundo elas, por serem compromissados com o ensino (2), acompanharem as atividades pedagógicas e incentivarem novas metodologias de trabalho dos professores (4). No caso específico da coordenadora DESAFIO, a gestora G6 enfatizou como contribuições para a prática docente: a troca de conhecimento, a questão do feedback e o estímulo de práticas que venham ajudar o trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula, até mesmo com o oferecimento de material de apoio. Ainda sobre o assunto, achamos relevante apontar, em especial às considerações feitas por três gestoras. Vejamos.

Olha o coordenador na escola é uma peça fundamental, por que nem sempre eu como gestora estou diretamente com os professores e o coordenador não, o coordenador está diretamente com eles e a gente sente essa diferença [...] então quando a gente vê que o coordenador realmente domina a questão da prática do ensino aprendizagem, ele domina determinadas ferramentas pra trabalhar com esse professor e tem envolvimento, ele gosta do que faz, ele passou por sala de aula, por que todo coordenador, diretor deveria ter passado por uma sala de aula, por que eu não consigo pensar num coordenador e diretor que não entende a questão do processo de ensino-aprendizagem, não passou por uma sala de aula, não esteve no chão de uma sala de aula, então quando o coordenador ele entende e domina isso, aí sim, ele faz as intervenções pedagógicas pertinentes e ele tem como eu posso dizer autonomia, pra chamar o professor, pra conversar, pra dizer tá bom ou não está, tá funcionando e dar as devidas contribuições e neste caso a gente entende que o coordenador deve ter um pouco a mais né e tem que ter uma visão de que o professor pode melhorar sim [...], então cabe a escola, a equipe gestora, observar o trabalho do professor, chamar dando sugestões para que possa melhorar o trabalho dentro de sala de aula[...] por que fingir que tá dando aula não dá e aqui a gente cobra resultados finais (G2).

[...] é ele que acompanha o planejamento, é ele que acompanha as dificuldades, é ele que dá as intervenções para as diferentes dificuldades que são encontradas e aí o pedagógico pra mim (pausa) por que o administrativo ele vai ficar nessa parte também, claro, por que ele tem que conhecer o todo, mas esse lado pedagógico é ele que vai dar o resultado para a escola, ele que vai trazer os benefícios maiores em relação a aprendizagem que é o nosso foco principal que é o aluno aprender, então, pra mim ele é de suma importância e tem um trabalho árduo viu, principalmente nos dias de hoje que tá bem complicado a nossa clientela (G3).

[...] Eu consigo observar que se em determinado momentos a gente não tivesse a colaboração dela é a situação do trabalho talvez não fluísse da forma como vem fluindo eu vejo e observo o trabalho dela e é um trabalho muito bom (G4).

Os dizeres destas gestoras, sobretudo, das duas primeiras reforça aquilo já sinalizávamos de que ser professor é condição *sine qua non* para exercer a função de coordenador pedagógico “[...] tanto em relação às exigências legais como para melhor compreender as relações e, mais especificamente, os aspectos pedagógicos na escola.” (WALDMANN, 2006, p. 91). Por esse ângulo, o coordenador pedagógico precisa ser “[...] um sujeito facilitador das mais variadas práticas pedagógicas, aquele que leva o grupo a refletir, a encarar desafio e que acima de tudo vê-se como parte integrante do todo” (CORRÊA; GESSER, 2012, p. 7).

Em suma, até o momento não restam dúvidas de que apesar dos vícios e rotulações que permeiam o cotidiano desse profissional, como indicávamos em seções anteriores, o coordenador pedagógico é fundamental para a dinâmica escolar. Ao serem indagados a despeito disso, todos os coordenadores pesquisados reconhecem que a sua função na escola é de extrema relevância.

Olha eu acho que os avanços que a escola tem conseguido de melhorias e dos indicadores de qualidade eles com certeza são consequência direta da atuação do coordenador pedagógico, ou seja da minha coordenação específica, onde principalmente depois do Curso de Coordenação Pedagógica em que eu intensifiquei ainda mais o planejamento e as ações do professor, de reuniões, de tá aliando as ações então isso aconteceu e isso passou a ser mais intenso e os resultados foram aparecendo e esses resultados são consequência dessa atuação direta, sem dúvida (COMUNICAÇÃO).

Olha eu acho que é importante, dizem que a gente só se sente importante quando a gente se ausenta, então, de fato quando tem os dois dias de formação, que eu me ausento, desligando o celular, dizendo que vou me ausentar pra não ter que atrapalhar lá esse momento, eles perguntam e querem tirar dúvidas comigo, então eu acho que para a escola o trabalho do coordenador é primordial, por que o trabalho não funciona, não flui [...] (LUZ).

De fundamental importância, por que o meu papel é de orientar, de tá ajudando e sem o desempenho desse papel a gente sabe assim que a situação complica e eu procuro sempre tá ajudando e melhorando sempre nas disciplinas com os professores e a gente conversa e tá sempre em parceria com a gestão (PARCERIA).

Eu acho extremamente importante [...] a gestão nem sempre pode tá acompanhando, mas eu consigo levar o que se passa, pra lá, [...] sem necessariamente ela acompanhar de perto por que às vezes não dá tempo e os professores também se eles precisam que eu leve algo pra lá [...] eu vou lá pra tentar articular e conseguir [...] E acho também que essa articulação de todas as pessoas que compõe a escola é muito importante eu acho que esse trabalho é o trabalho da coordenação pra articular todos os pares dentro da escola (MEDIÇÃO).

Assim, eu vejo o meu trabalho como fundamental pra esse alinhamento pedagógico, administrativo por que ocorre diante do que eu faço, diante da minha rotina, então eu vejo como fundamental (ARTICULAÇÃO).

Eu posso dizer que eu contribuo bastante e isso não são palavras minhas, por que depois que a gente terminou tudo eu voltei lá na escola e houve uma boa orientação, uma boa aceitação e uma disponibilização da equipe lá pra fazer e as coisas fluíram foi um [...]. como eu posso dizer, foi um trabalho harmônico por que um propôs, o outro aceitou, experimentou, gostou e aí deu certo e a escola tá evoluindo a cada dia, sobre minha percepção a escola a cada dia ela supera os desafios e busca novos e é uma escola que ao meu ver tá evoluindo muito (DESAFIO).

Como vimos, os coordenadores pedagógicos pesquisados conseguem dimensionar a relevância da sua prática para organização e funcionamento da escola. E, se por um lado a sua tarefa é permeada por tensões, na qual se veem submersos muitas das vezes em questões burocráticas e emergenciais. Por outro lado, a sua prática impulsiona a concretização de objetivos educacionais relacionados às especificidades de cada instituição (BELLO; PENNA, 2017) e do sistema de ensino como um todo. Por essa razão, não deixando de considerar o

contexto em que se inserem foi interessante ouvi-los sobre as suas principais dificuldades na função e como fazem para superá-las.

Para o coordenador COMUNICAZÃO, a sua grande dificuldade são os múltiplos papéis que desempenha na escola.

[...] o grande desafio é romper essa barreira de fazer essa separação dos papéis e que o coordenador, de fato ele atue naquilo que é atribuído a ele e esse é um grande desafio a gente não consegue e não é só aqui é também em outras escolas por que tem uma demanda enorme de trabalho e que não tem jeito o coordenador vai ter que um dia tá no portão, o coordenador vai ter que um dia ficar observando farda pra ver se o aluno entrou com a farda ou não entro com a farda, o coordenador vai tá ali até às vezes supervisionando lanche vendo coisas que não é atribuição do coordenador, então, o grande desafio que eu vejo hoje é esse da gente conseguir manter o coordenador nas suas funções exclusivas, na escola pública a gente não consegue (COMUNICAZÃO).

Desse modo, segundo ele, pela incapacidade de mudar essa realidade tenta superá-la levando trabalho para casa, *[...] aquilo que a gente teria que fazer assim no nosso ambiente de trabalho a gente tem que fazer fora, certo (COMUNICAZÃO).*

A coordenadora LUZ, igualmente nos confessa que realiza atividades além da sua atribuição.

[...] não é pra eu tá na frente recebendo pais de alunos, meu trabalho aqui é com os professores, então se eu for olhar para o lado do que me compete fazer, certo... eu não estaria em muitas situações da escola, ter que tá mediando algumas situações conflitos de direção e professores, dentro das questões administrativas de documento, de tá preenchendo, de tá elaborando coisas também [...] (LUZ).

Ainda segundo ela, mesmo as suas ações sendo planejadas existem uma grade dificuldade das pessoas em cumprirem as suas obrigações. No que se refere à gestora, ela nos diz:

[...] às vezes eu peço algo pra ela me entregar em tal dia e eu vejo que ela não vai fazer eu vou lá e faço por que uma coisa que eu nunca gostei e sempre trabalhei em escola particular, por longos anos e a gente precisa tá ali com produtividade, com tudo em dia, é a questão da cobrança, então eu sou daquelas que precisa tá com tudo organizado sempre [...] então se você tiver que fazer faça não espere que o outro faça, e às vezes eu estranho muito isso aqui, por isso que eu digo todo mundo que trabalha na escola pública deveria antes passar na escola particular pra aprender a ser cobrado (LUZ).

Nesse ponto, salientamos o compromisso que o coordenador pedagógico e os demais profissionais da escola devem ter para realizar suas atividades, sem dúvidas, esse fato é também requisito imprescindível para se construir na escola um ambiente colaborativo, ético, solidário e que esteja, sobretudo, orientado por um projeto pedagógico que tenha como norte a gestão democrática.

No caso desta coordenadora, ao mesmo tempo em que ela expôs que na escola pública não existem cobranças, notamos nas suas palavras um forte sentimento de preocupação com relação às solicitações feitas pelas nucleadoras de Alfabetização da Semed⁵⁴.

[...] eu digo as professoras, olha que eu não vou pegar carão por vocês, por que eu também sou cobrada por esse trabalho certo e agora é tudo via whatsapp e agora tira foto aí do que tu já recebeu e manda pra mim, agorinha eu tive que preencher uma ficha andar de turma em turma pra mandar, mesmo que eles não venham, mas não sei se eles fazem isso em outras escolas, mas aqui a cobrança é demais, aí tudo tem que tá tirando a foto pra mandar pra mostrar se eu fiz mesmo, se está acontecendo (LUZ).

Podemos dizer então, tendo em vista a frequência com que as cobranças foram ressaltadas pelos sujeitos de pesquisa, que os coordenadores pedagógicos “[...] vivem sob as sombras das cobranças dos outros e de si mesmos” (PEREIRA, 2013, p. 95/ 96). Em se tratando dos órgãos que administram as escolas, na percepção de Teixeira (2014), este controle tem sido historicamente um recurso utilizado como forma de garantir a implantação das políticas educacionais. Com este foco, as expectativas em relação ao desempenho desse sujeito “[...] acabam por contribuir para que suas preocupações centrem-se na modificação urgente de situações, na rápida resolução de problemas e na prestação imediata de serviços” (TORRES, 2001, p. 49).

Em relação a alguns entraves com os professores, a mesma coordenadora ressalta:

[...] quando o professor diz assim esqueci o planejamento, então eu digo assim hoje eu vou pra tua sala de aula, certo, pra ver se tu vai fazer no improvisado, por que se eu perceber isso eu ia dizer, viu a ausência que dá o planejamento, por que senão dificulta demais o meu trabalho e o trabalho do professor (LUZ).

Apesar do tom de ameaça, para superar esta situação ela nos diz que costuma dialogar com as professoras e conquistá-las.

[...] o trabalho do coordenador é uma conquista diária, e a gente sabe que quando a gente tá no papel à frente, numa liderança, a gente tem que se preparar para as duas coisas né, para ser amado e odiado, então tem dia que eu sou o amor, a paixão, mas tem dia que querem me ver pelas costas, aí eu tento que me acostumar com isso e eu sempre digo eu não sei por que que o povo é desse jeito tem que tá com o chicote do lado (LUZ).

Sobre essa última colocação, ressaltamos que todos os coordenadores pesquisados para atuar nessa função foram escolhidos por indicação. E essa forma de acesso, de acordo com Pereira (2013, p.90), “[...] implica para o coordenador pedagógico enfrentar muitos desafios, entre eles, a conquista do respeito e reconhecimento por parte do grupo de professores”. É por

⁵⁴ As nucleadoras de Alfabetização da Semed fazem parte do Plano de Intervenção Pedagógica criado em julho de 2017, no estado do Maranhão a partir do programa “Educar Mais”, “Juntos no Direito de Aprender”, assim realizam um trabalho permanente de visitas e acompanhamento nas escolas para possibilitar avanços na gestão pedagógica, propor estratégias de intervenção, apoiar os professores e garantir a aprendizagem dos estudantes no tempo certo. Disponível no site: < www.agenciasaoluis.com.br/noticia/21368.> Acesso em: 07/08/2018.

essa e outras razões, como vimos, que lidar com as relações interpessoais na escola exigem do coordenador certos cuidados.

Do mesmo modo, a coordenadora PARCERIA exalta como dificuldade em sua função também a falta de compromisso de alguns professores em cumprirem suas tarefas, além do desinteresse dos alunos e dos pais que, em sua opinião, não acompanham a vida escolar dos filhos. Sobre isso, sabemos que tanto a escola quanto a família são instâncias que se imbricam no processo de ensino- aprendizagem, “[...] sendo que quanto maior for à parceria, mais positivos e significativos serão os resultados” (PEREIRA; COSTA, 2013 p.154) na busca pelo aprendizado dos alunos.

Deste modo, buscando vencer estes obstáculos a coordenadora diz que tenta dialogar, principalmente com os pais *“converso e a gente tenta traçar estratégias, com ajuda dos professores e também sempre tem projetos aqui na escola e a gente incentiva os alunos”* (PARCERIA).

De acordo com a coordenadora MEDIAÇÃO, as dificuldades da sua função giram entorno de 2 aspectos: o desvio de função e a resistência de alguns professores, especialmente no que se refere ao planejamento e observação em sala de aula. Sobre este último, a referida coordenadora relata que durante um planejamento na escola ouviu a seguinte crítica: *“[...] uma professora disse olha, tudo bem, eu não vou dizer que não, mas eu não me sinto à vontade, eu não gosto e eu tô sendo aqui porta voz por que os outros não têm coragem de dizer”* (MEDIAÇÃO).

Apesar disso, na tentativa de sanar estas dificuldades ela nos diz bastante esperançosa, o seguinte:

Eu não desisto, eu continuo tentando e eu sei que em algum momento quem tem resistência vai ceder, vai experimentar e me coloco sempre como companheira de todos, sempre de igual para igual [...] e eu não desisto não, eu continuo persistindo, às vezes eu dou bronca, às vezes eu venho com o açúcar e a gente vai assim [...] (MEDIAÇÃO).

Vale aqui ressaltar, que mais duas coordenadoras durante as suas falas mencionaram a questão da observação dos professores em sala de aula.

[...] agora a gente vai ser obrigado a ficar em sala de aula, pra ficar analisando e vendo o que é que tá faltando aos professores, por que tá tendo aí umas pesquisas pra saber por que teve tantas reprovações nos anos anteriores e uma das etapas dessa pesquisa é essa observação em sala de aula, mas que pra mim não é novidade por que é uma prática que eu já faço certo e às vezes as professoras até pedem e vem me buscar pra ver [...] (LUZ).

Já a coordenadora DESAFIO, durante a formação com os professores entregou a cada um deles uma pauta com alguns itens a serem observados por ela em sala de aula (Anexo F). Tais itens faziam referência à interação entre aluno e conteúdo; a interação entre professor e

estudante e entre os estudantes, trazendo ao final sugestão de abordagens. Contudo, quando perguntados esses professores disseram não se sentirem ofendidos quanto a esta prática.

De acordo com Arroyo (2011), esse controle e estreitamento das autorias profissionais docentes acabam sendo apenas uma exigência da fidelidade dos currículos e de políticas aos ditames do mercado. No que tange, especialmente sobre a observação da coordenadora DESAFIO nota-se que a URE, “[...] ao mesmo tempo em que propõe desempenhar um papel de parceria e de apoio na construção de uma gestão autônoma nas escolas, acaba exercendo funções de controle e fiscalização do trabalho docente e da escola como um todo” (ALVES, 2007, p. 126), deste modo, acaba sendo mais uma instância de burocratização intermediária entre a escola e a Secretaria (Ibidem).

Como já indicava, a coordenadora ARTICULAÇÃO aponta como principal dificuldade no exercício da sua função, a parceria com a gestora em todos os sentidos: no pedagógico, no administrativo e no financeiro. Foi o que pudemos constatar na observação de sua prática, já que quem acompanha mais de perto as suas atividades na escola, lendo relatórios e participando das formações é a coordenadora da Semed da EJA. Durante essa observação, captando também algumas narrativas foi possível concluir que essa coordenadora juntamente com alguns professores tem custeado os materiais desenvolvidos nas oficinas e projetos da EJA nesta escola.

Outra dificuldade apontada por ela tem sido o “alinhamento dos professores”, “[...] *por que sempre vai ter aquele professor mais comprometido, aquele professor que é mais lento e que você tá ali orientando, ajudando, mas ele quer fazer ali de qualquer jeito*” (ARTICULAÇÃO). Assim, apesar da preocupação com o planejamento, ouvindo e discutindo conjuntamente com os professores ela diz que: “[...] *no dia a dia você não vê a aplicabilidade dessa discussão, e isso é um entrave também*” (ARTICULAÇÃO).

Para superar essas dificuldades ela evidencia que “[...] *o segredo é ter coragem e persistir e a cada planejamento tentar fazer diferente, trazer algo novo [...]*” (ARTICULAÇÃO). De fato, quando observamos o planejamento em sua escola notamos que houve da sua parte certa preocupação em tornar o ambiente agradável e o mais interativo possível aos professores, tanto que costuma trazer nesses momentos sempre uma dinâmica, com objetivo de descontrair o ambiente e ao mesmo tempo propor uma reflexão inicial sobre o tema a ser discutido.

Por fim, a coordenadora DESAFIO colocou que a grande dificuldade que enfrenta no exercício da sua função não é com os professores, mas sim na parceria com os gestores e indisposição do coordenador pedagógico para as mudanças. Contudo, a escola E6 para esta

coordenadora é uma exceção “[...] lá as coisas fluem, eles são bem abertos às novidades, as mudanças, colaboram, mas isso não é regra” (DESAFIO). Em outros casos, para superar os impedimentos elencados, destaca:

[...] a gente reúne, a gente conversa muito, a gente faz proposições, acompanha essas proposições e vai fazendo dentro dos limites e da adesão de cada um, a gente vai fazendo, dando o melhor da gente, só que o melhor da gente não chega no gestor, por exemplo, com a mesma intensidade, cada gestor dependendo da sua formação, da sua visão ele recebe de um jeito. Tem gente que não tem problema vai lá e faz e dar certo. Tem gente que fica protelando e aí o que não depende só de mim eu não posso me responsabilizar pelo resultado (DESAFIO).

Face ao exposto, identificamos então que nenhum dos coordenadores pesquisados diante de obstáculos como: o desvio de função, a falta de parceria entre gestores e coordenação e o apoio dos professores/ pais e alunos associou essas dificuldades a totalidade história e social em que se encontram inseridos, pelo contrário, atrelam a sua superação apenas a uma responsabilização individual. Para autores como Lima (2016), essa avaliação é ingênua ao desconsiderar o complexo da educação como estando articulada com outros complexos sociais, não levando em conta a totalidade da sociedade capitalista, em que estamos todos envolvidos.

Nesse ponto, achamos relevante ressaltar a proposição feita por Franco (2015, p. 606), segundo o autor, “[...] as práticas impõem posicionamento, atitude, força e decisão” e sob essa perspectiva, “[...] o sujeito, conforme cada tipo de instituição em que atua pode reconhecer, cooperar e reproduzir as condições vigentes, o que não significa que não pode empreender movimentos de resistência e de alteração da realidade” (DOTTA; LOPES, GIOVANNI, 2011).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Certas de que não chegamos à etapa final desta investigação, aqui, abrimos espaço para novas inquietações buscando conclusões, ainda que provisórias, a respeito da problemática escolhida- Em que medida a formação continuada desenvolvida no Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica da UFMA repercutiu na prática pedagógica de coordenadores, das redes estadual e municipal do Maranhão? Pretendendo responder tal questionamento a fim de desvelar a realidade supracitada, foi fundamental partimos dos objetivos e questões norteadoras de pesquisa definindo rumo às categorias específicas e metodológicas de estudo o caminho a ser percorrido.

Inicialmente, a discussão realizada sobre o coordenador pedagógico no Brasil nos levou a um entendimento acerca dos aspectos históricos e legais da coordenação pedagógica, além de uma compreensão a respeito de como esta função se desenvolve no contexto escolar. Com efeito, traçar este percurso nos deu indícios de que a formação continuada e a prática dos coordenadores pedagógicos carregam as marcas da sociedade sofrendo, assim, fortes influências de um contexto mais amplo, em que se firmam distintos projetos de sociedade e de formação humana. Nessa direção, é que assistimos a introdução de um novo modelo de gestão e de formação do gestor escolar assentada numa perspectiva democrática e de formação integral dos educandos, cujo foco tem sido a atividade coordenada e participativa.

Especialmente a respeito da função do coordenador pedagógico, o aporte teórico e as prescrições normativas já anunciavam que cabia a este profissional a tarefa de cuidar do pedagógico, sendo ele um agente formador e articulador do grupo docente. Contudo, os mesmos estudos também indicam que a falta de uma identidade profissional do coordenador pedagógico e as várias rotulações advindas desta função, como a do “faz-tudo” e a do “apagador de incêndios”, são fatores que tem corroborado para que esta função permaneça em estágio de consolidação nas escolas.

Por esse ângulo, a discussão a respeito da articulação entre teoria e prática foi essencial para um entendimento de que o sujeito coordenador pedagógico precisa obter maior consciência das intenções que presidem suas práticas. Desta maneira, como discutimos, a formação inicial e continuada deve ser encarada como um direito dos profissionais da educação, indispensável para a (re) construção dos conhecimentos e das práticas docentes. Em se tratando do coordenador pedagógico, esta busca pelo aprimoramento pessoal e profissional deve abarcar conhecimentos específicos que melhor direcionem estes profissionais para o desenvolvimento de suas práticas. Para tanto, esta função precisa se manifestar no esclarecimento reflexivo e

transformador da práxis, com o fim de que haja a revisão de posturas e a ação consciente de toda a equipe escolar.

Tal posição, ainda pelo que discutimos nessa seção se contrapõe a atual política de educação e de formação docente brasileira, que tem responsabilizado os profissionais da educação pelas dificuldades e fracassos da qualidade do ensino. Noutras palavras, a educação submetida à reestruturação produtiva com o agravante das privatizações e da gradual desresponsabilização do Estado para com as demandas educacionais, tem intensificado o surgimento de projetos formativos pautados na mera certificação, no individualismo e na dissociação entre teoria e prática provocando sérias implicações ao trabalho docente.

Frente a essas considerações, ressaltamos que a coleta e análise dos dados empíricos desta pesquisa por meio de documentos, entrevistas e observações nas escolas da rede pública de educação básica, no Maranhão, foram enriquecedoras e nos conduziram para uma reflexão mais profunda sobre o objeto desta investigação. Assim, nos referimos mais detidamente a esta seção é possível, a partir da literatura trabalhada evidenciar algumas lições conclusivas.

Verificamos que inserido no Programa Nacional Escola de Gestores, embora o Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica tenha tido sua origem, num contexto marcado por expressivas demandas formativas com o intermédio dos acordos internacionais para o fortalecimento da educação e reforma do estado, no cenário maranhense, esta experiência se revelou positiva, ainda que com algumas contradições.

Apesar de uma parcela dos egressos terem se afastado da função, sobretudo, por questões de ordem política acreditamos que foi dada a estes profissionais a oportunidade de terem acesso a uma formação diferenciada, centrada na gestão democrática e na inclusão social da educação. Para muitos, oriundos de realidades tão distantes e deficitárias este Curso, de algum modo, foi significativo para que pudessem reconhecer a sua função e refletir sobre suas práticas. No entanto, para que o coordenador pedagógico possa dar continuidade às suas ações proporcionando melhorias no espaço escolar chamamos atenção à rotatividade desta função, ainda encarada com um status de temporalidade nas escolas.

Outra questão relevante a ser pontuado nesta formação, é que a educação a distância sem minimizar os seus desafios e limitações, também pertinentes, de fato possui um papel estratégico na construção de uma nova cultura formativa. No caso da UFMA, desde a sua proposta até implementação foram pensadas estratégias que pudessem contribuir para uma aprendizagem efetiva dos cursistas. Deste modo, os seis principais interlocutores desta investigação, COMUNICAÇÃO, LUZ, PARCERIA, MEDIAÇÃO, ARTICULAÇÃO e DESAFIO demonstraram certa consciência quanto às peculiaridades de uma formação a

distância e confirmaram que a busca por referenciais teóricos que pudessem melhor auxiliá-los na mudança de suas práticas estavam de acordo com a proposta do Programa e com os objetivos do Curso. Sem dúvida, como vimos os seus efeitos foram sentidos pelas gestoras e professores entrevistados.

Nessa experiência, portanto, apesar das dificuldades de internet em algumas localidades e da pouca habilidade de certos cursistas em lidar com a plataforma moodle o uso diversificado das ferramentas interativas tornou essa formação mais dinâmica, não a deixando apenas em caráter virtual e impessoal. Na prática, em se tratando da metodologia utilizada se reconheceu que os coordenadores pesquisados adquiriram novos hábitos de estudos e modificaram suas posturas, sendo mais disciplinados e autônomos.

Em se tratando do seu currículo, ainda que obedecessem a uma ordem proposta pelo MEC os conteúdos trabalhados no Curso tinham extrema relação com a prática dos cursistas participantes e nesse sentido, a ênfase dada à organização do trabalho pedagógico foi essencial para que estes sujeitos tivessem a chance de problematizar a sua realidade, posteriormente socializando estas experiências no espaço acadêmico e sendo instigados a continuarem os seus estudos na busca por novas qualificações.

Logo, depreende-se que o grande diferencial desta formação, incluindo o potencial pedagógico das tecnologias, esteve no apoio das instituições parceiras, especialmente empenhadas em proporcionar a municípios distantes a formação do coordenador pedagógico e no engajamento de toda a equipe de trabalho, principalmente dos tutores e professores que possibilitavam um ambiente favorável de interação e de motivação aos cursistas.

Não obstante, é preciso considerar que diferentes implicações institucionais e pessoais marcam o fazer pedagógico dos coordenadores pedagógicos. Como sinalizou o aporte teórico, a gestão escolar na escola pública não está isenta da correlação de forças e de interesses presentes na sociedade capitalista. Neste cenário, constatou-se que o sujeito coordenador assume uma posição bastante contraditória, pois ao mesmo tempo em que busca atender aos interesses dos pais, professores e alunos propondo melhorias para o ensino- aprendizagem dos estudantes, ele também precisa cumprir as exigências determinadas pelo sistema, por vezes, dispostos a manter os interesses capitalistas.

Desta forma, este profissional vive um dilema constante para realizar a sua prática na escola, pois ele traz no seu fazer diário um conjunto de representações e vivências que tem fortes implicações na constituição da sua identidade. Dito de outro modo, junto a uma intencionalidade histórica e social o trabalho desenvolvido pelo coordenador na escola carrega elementos bem complexos, em que a mudança das práticas envolve vários determinantes.

Contudo, não se pode deixar de acentuar que mesmo o processo identitário sendo algo instável e dinâmico, ele implica numa profissionalidade evitando que, na prática, o coordenador pedagógico realize atribuições que não lhe competem. Nesse quesito, porém, os dados convergem para o fato de que, mesmo estes profissionais reconhecendo a sua importância para a escola, principalmente para aprendizagem dos alunos, o tempo que conseguem se dedicar às atividades estritamente pedagógicas tem sido reduzido na escola, já que são submetidos a uma sobrecarga de trabalho.

Na contramão disso, haja vista que a escola democrática que se almeja, é aquela que fomenta, na prática, a colaboração da comunidade escolar não reduzindo a participação apenas ao discurso, entendemos que seja necessário resistir a este processo que tem concentrado nas mãos dos coordenadores pedagógicos as decisões mais urgentes da escola, chamando a contribuição dos demais integrantes da escola, inclusive, dos pais e familiares.

Para tanto, destacamos a relevância deste profissional longe de referenciais de controle e fiscalização do trabalho docente realize a sua atividade primeira de planejar e promover a formação continuada dos professores. Nesta atividade, lhe cabe à função de estimular a reflexão, a (re) leitura da realidade e a troca de conhecimentos para o desenvolvimento de uma maior autonomia e criticidade dos professores. Tendo a chance de também ressignificar a sua prática para que haja verdadeiramente o compromisso de todos.

Entretanto, as formações em serviço observadas neste estudo ainda são insatisfatórias. Como discutimos, a participação do setor privado em propostas formativas tem causado sérias implicações a formação docente, no entanto, apesar de estimularem o diálogo, a parceria e a socialização das experiências, em sua essência, elas tem replicado práticas alicerçadas na reprodução e conservação social. É nessa direção, que fazemos um alerta sobre um trabalho mais efetivo das Secretarias de Educação, para que não apenas façam exigências e cobranças ao coordenador pedagógico, mas prestem no que diz respeito às atividades formativas desenvolvidas nas escolas um apoio mais significativo a estes profissionais.

Entendemos, neste caso, que a escola pública precisa organizar-se a partir de objetivos que se articulem aos interesses da classe trabalhadora, a fim de evitar que o sentido da organização capitalista continue a se fazer presente como um modelo neste ambiente. Torna-se então relevante oferecer ao coordenador pedagógico condições materiais e estruturais para que exerça a sua função.

Contudo, não se verificou por parte dos coordenadores pesquisados uma reflexão mais profunda sobre os aspectos supracitados, o que nos leva a concluir que a falta de entendimento da totalidade é um fator preponderante que distânciam estes profissionais de um trabalho mais

direcionado a emancipação humana, distanciando-os dos reais mecanismos e movimentos da práxis.

Deste modo, tendo em vista que entraves e dificuldades em relação à formação e prática docente ainda se fazem presentes, podemos dizer que o Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica significou um começo de uma grande jornada quanto às políticas de formação continuada destinadas a equipe gestora, no Maranhão. O que, talvez, só apresente resultados a longo prazo, pois, no geral, o discurso atual dos professores para superar suas práticas ainda não traz uma perspectiva de correlação com o todo social. A formação docente, até o momento, não tem oferecido ferramentas suficientes para o encaminhamento de novas práticas e persistem, no contexto brasileiro, políticas públicas de formação de professores realizadas de maneira verticalizada e sem correlação com a realidade única das escolas.

Novas pesquisas podem e devem ser realizadas com o objetivo de ampliar as discussões em torno destas categorias. No caso desta pesquisa, pudemos comprovar que os coordenadores pedagógicos são atores estratégicos na luta por um projeto direcionado a democracia, igualdade e inclusão social. Não defender esse argumento mesmo que haja forças contrárias e limitações impostas ao seu trabalho seria um retrocesso.

A nosso ver, é urgente então o reconhecimento desta função para a dinâmica do trabalho escolar. Especialmente no que se refere a nossa problemática de pesquisa, é necessário avançarmos em direção a novos projetos formativos, que superem a fragmentação entre teoria e prática sendo essa uma responsabilidade não só do coordenador pedagógico, sujeito formador e em formação, mas de todos os profissionais e instâncias envolvidas e comprometidas com a educação. De todo modo, essas medidas não são simples, fazendo-se acompanhar por outras, cujo foco maior seja a adesão dos profissionais da educação.

Sob este enfoque, reacende-se o debate sobre a possibilidade dos projetos antagônicos de sociedade e de educação superar a atual oposição estabelecida entre capital e trabalho. Para isso, torna-se relevante a transformação das relações humanas. É essa transformação, portanto, que nos conduz a ter esperanças de que novos horizontes devem e podem ser traçados no que diz respeito à formação e prática docente.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da S.; BRZEZINSKI, Iria; FREITAS, Helena Costa L; SILVA, Marcelo Soares Pereira da; PINO, Ivany Rodrigues. Diretrizes Curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação metodologia. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 819-842, out. 2006. Disponível em: <http://scielo.br/pdf/es/v27n96/a10v2796.pdf>. Acesso em: 03 out. 2018.

AGUIAR, Márcia Ângela da S. Formação em gestão escolar no Brasil nos anos 2000: políticas e práticas. **RBPAAE**, v.27, n.1, jan./abr. 2011, p. 67-82.

AGUIAR, Márcia Ângela da S. Política Nacional de Formação Docente, O Programa Escola de Gestores e o Trabalho Docente. **Educar em Revista**, n. 1, especial. Curitiba: 2010.

ALARCÃO; Isabel; TAVARES, José. **Supervisão da prática pedagógica**. 2. ed.. Coimbra: Almedina, 2003.

ALVARADO-PRADA, Luís Eduardo; FREITAS, Thais campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continua de professores: alguns conceitos, interesse, necessidades e propostas. **Rev. Dialogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n.30, p. 367-387, maio/ ago. 2010.

ALVES, Érika Andrade Castro. **O PDCA como ferramenta de gestão da rotina**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO, 9., 2015. Disponível em: <http://www.inovarse.org/sites/default/files/T_15_017M_7.pdf>. Acesso em: 12/09/2018.

ALVES, Juliana Nazaré; MARI, Izilda; FREIRE, Fábio Gongora. Encontro presencial no ensino a distância: possibilidades e fronteiras. In: **Fasci-Tech**, Periódico Eletrônico da FATEC-São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, v.1, n. 7, p. 53-66, mar./set. 2013.

ALVES, Nancy Nonato de Lima. **Coordenação pedagógica na educação infantil: trabalho e identidade de profissional na rede municipal de ensino de Goiânia**. 2007. 286f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

ALVES, Taíses Araújo da Silva; SOUSA, Robson Pequeno de. Formação para a docência na educação online. In: SOUZA, Robson Pequeno de; BEZERRA, Carolina Cavalcanti Bezerra; SILVA, Eliane de Moura. **Teorias e práticas em tecnologias educacionais**. Campina Grande: Eduepe, 2016.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742006000300007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 16 fev. 2017.

ANDRADE, Márcia Regina Selpa de; ANJOS, Rozidete Domingues dos. As interfaces da atuação do coordenador pedagógico: contribuições aos docentes. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., ENCONTRO NACIONAL SOBRE ATENDIMENTO ESCOLAR HOSPITALAR, 5., 2007, Curitiba **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2007. Disponível em: <https://docplayer.com.br/427846-As-interfaces-da-atuacao-do-coordenador-pedagogico-contribuicoes-aos-docentes.html>. Acesso em: 11 ago.2018.

ARAÚJO FILHO, Antônio José Albuquerque de. **A EAD e a mercantilização da universidade brasileira em Fortaleza-Ce.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARRUDA, Elenise Pinto de. **Coordenação Pedagógica: contradições e possibilidades para a construção da gestão democrática na escola.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2015.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, ANFOPE. **Documento Final: IX Encontro Nacional.** Belo Horizonte, 1998, mimeo. Disponível em: <http://www.gppege.org.br/ArquivosUpload/1/file/9%C2%BA%20Encontro%20-%20Documento%20Final%201998.pdf>. Acesso em 05 out. 2018.

BARBA, Clarides Henrich de; LIMA, Alaíde Saraiva de; NÓBREGA, Ana Maria da; BELARMINO, Eliane Maciel Souza. Gestão democrática e autonomia financeira na escola pública: avanços e retrocesso. In: COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; PACÍFICO, Juracy Machado; ESTRELA, George Queiroga (Organizadores), **Gestão escolar: enfrentando os desafios cotidianos em escolas públicas.** Curitiba: Editora CRV, 2009, p. 129-140.

BARBOSA, Andréa Haddad. **O tempo e o espaço da administração educacional na formação do pedagogo: um mapeamento a partir dos projetos político-pedagógicos de universidades públicas.** 2014, 175 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho (Campus de Marília), Marília, 2014.

BARBOSA, Andrea Haddad; ABDIAN, Graziela Zambão. Gestão escolar e formação do pedagogo: relações e implicações a partir da análise de projetos político-pedagógicos de universidades públicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte. v.29, n.4, p.245-276, dez. 2013
BARCELOS, Ana Regina Ferreira de. **Supervisão Escolar na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis: ascensão, declínio e ressignificação de uma função (1987-2010).** 2014. 321 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

BARRETO, Raquel Goullart; LEHER, Roberto. Trabalho docente e as reformas neoliberais. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BASTOS, João Augusto de Souza. Educação e Tecnologia. **Revista Educação e Tecnologia.** v. 1, 1997. Disponível em: <https://docplayer.com.br/9413572-Educacao-e-tecnologia-joao-augusto-de-souza-leao-a-bastos-2-resumo.html>. Acesso em: 10 ago. 2018.

BATISTA, W. B. Ensino a distância e ascendência tecnológica. In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 2., 2002. Natal. **Anais [...].** Natal: Editora Núcleo de Arte e Cultura, 2002, p. 1-8.

BELLA, Isabel Melero; PENA, Marieta Gouvêa de Oliveira. O papel do coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistanas: entre as questões pedagógicas e o gerencialismo. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 1, p. 69- 86, jun. 2017.

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. **Gestão da Educação: o município e a escola**. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Org.). *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000. P. 147-176.

BORGES, Fabiana Vigo Azevedo; REALI, Aline Maria de Medeiros. Formação de professores e educação a distância: uma parceria na formação de professores-tutores-regentes. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E ENCONTRO DOS PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2012, São Carlos. **Anais [...]**. São Carlos: UFSCAR, 2012. Disponível em: <http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/Trabalhos/177-898-1-ED.pdf>. Acesso em: 8 outubro de 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 1, de 15 de maio de 2006**. Brasília, DF: MEC/SESU, 2006.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais do Programa Escola de Gestores da Educação Básica**. 2009b. Disponível em: < <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/menu.htm> > - Acesso em 21 de janeiro de 2017.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação- PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto N.º 2.494**, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei n.º 9.394/96). Brasília, DF, 10 fev. 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto Pedagógico do Curso de Pós-Graduação lato sensu em Coordenação Pedagógica**. Brasília / DF, abril de 2009a.

BRAUNER, Clarice Francisco. **Supervisão pedagógica: prática e formação continuada**. 2014. 161 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2014.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. A reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. **Revista de Cultura e Política**, n.45, p.49-95, 1998,. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/ln/n45/a04n45.pdf>> Acesso em: 04 fev. 2018.

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira. Torna-se professora coordenadora pedagógica na escola pública. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro (org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2001, p. 81-86.

BRUYNE, Paul de; HERMAN, Jacques ; SCHOUTHEETE, Marc de. **Dinâmica da pesquisa em Ciências Sociais: os polos da prática metodológica**. 5. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1991.

CARDOSO, Ciro Flamarion S; PEREZ, Hector. **Os Métodos da história**. 3. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983. (Biblioteca de História; v.5)

CARVALHO, Marlene Araújo de. A prática docente: subsídios para uma análise crítica. *In*: MENDES, José Augusto de Carvalho Sobrinho; CARVALHO, Marlene Araújo. **Formação de professores e práticas docente: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Educação Continuada: função essencial do coordenador pedagógico. *In*: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

CLEMENTI, N. A voz dos outros e a nossa voz: alguns fatores que intervêm na atuação do coordenador. *In*: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 6ª Ed. São Paulo: Loyola, 2001, p. 53 – 66.

COIMBRA, Kellen Regina Moraes; SÁ, Sylvania Cavalcante. **Planejamento de estudos: subsídios para uma proposta de ação pedagógica com alunos de EaD do município de Porto Franco – MA, 2009**. Disponível em: <<https://repositorio.ufma.br/jspui/bitstream/1/397/1/60945.pdf>> Acesso em: 10 ago. 2018.

CORRAGIO, José Luís. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? *In*: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sergio (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

CORRÊA, Shirlei de Souza. **O assistente técnico-pedagógico: atribuições legais e prática profissional**. 2013. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Santa Catarina, 2013.

CORRÊA, Shirlei de Souza; GESSER, Verônica. O planejamento educacional e o papel do coordenador enquanto mediador neste ato político. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA PPE, 2012. **Anais [...]**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2012

COSTA, Alba Lúcia Nunes Gomes da. **O programa escola de gestores na UFPB: olhares e propostas dos gestores egressos**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

COSTA, Evanilda Ferreira de Negreiros da. **Angústias, dilemas e realizações: constituindo-se coordenador pedagógico**, 2013. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

D'AVILA, Jorge Luis. **Política de formação docente executada pelo terceiro setor: considerações sobre a Fundação Lemann**, *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., CONGRESSO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO, 2., SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFSSIONALIZAÇÃO DOCENTE, 4., 2013, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/10301_5770.pdf. Acesso em: 12 set.2018.

DÁLMAS, Angelo. **Planejamento participativo na escola: elaboração, acompanhamento e avaliação**. Petrópolis. RJ: Vozes, 1994.

DAMASCENO, Ednacelí Abreu; MELO, Lúcia de Fátima; SANTOS, Tatiane Castro dos. O Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica: uma análise da experiência desenvolvida no estado do Acre. *In: SIMPÓSIO DA ANPAE*, 26., 2013, Recife. **Anais [...]** Recife: ANPAE, 2013.

DAMASCENO, Maria Nobre. A construção de categorias no estudo da práxis educativa. *In: _____*. **O caminho se faz ao caminhar**: elementos teóricos e práticas na pesquisa qualitativa. Fortaleza: Editora UFC, 2005, p. 45- 64.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola**. 2009. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

DOMINGUES, Isaneide: **O coordenador Pedagógico**: e a formação contínua do docente na escola. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2014.

DORNELES, Tatiana Machado. Tessituras da identidade do coordenador pedagógico. *Revista Acadêmica Licencia&acturas-Ivoti*, v. 01, n. 01, p. 56-63, jul./dez. 2013.

DOTTA, Leanete Thomas; LOPES, Amélia; GIOVANNI, Luciana Maria. Educação Superior e formação de professores: o papel da investigação na constituição identitária profissional docente. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 29, n. 2, p. 561-594, jul./dez. 2011.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Shon não entendeu Luria). **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 601-625, 2003.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. *In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Orgs.)*. **Formação de Professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, março/ 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a05n115.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2018.

FELDKERCHER, Nadiane. **Tecnologias aplicadas à educação superior presencial e a distância: a prática dos professores**. *In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*, 16., 2012, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: UNICAMP, 2012. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/1327p.pdf. Acesso em: 10 ago. 2018.

FERNANDES, Cássia do Carmo Pires. **O Programa Escola de Gestores da Educação Básica e seus efeitos para a formação de gestores escolares em Minas Gerais**. Tese (doutorado). Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. 2015. 241 f.

FERNANDES, Maria José da Silva. **O professor coordenador pedagógico, a articulação do coletivo e as condições de trabalho docente nas escolas públicas estaduais paulistas. Afinal, o que resta a essa função?** 2007. Disponível em: <https://docplayer.com.br/15338762-O-professor-coordenador-pedagogico-a-articulacao-do-coletivo-e-as-condicoes-de-trabalho-docente-nas-escolas-publicas-estaduais-paulistas.html>. Acesso em: 12 set. 2018.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, ago. 2002.

FERRI, Thais Helena Jordão Bartiromo. **O trabalho e os desafios do professor coordenador na rede municipal de Rio claro**. 2013. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2013.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed., Tradução J. E. Costa. São Paulo: Artmed, 2009.

FONSECA, Emanuelle Oliveira da. **Os percursos formativos dos docentes que atuam na gestão escolar**. 2013. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

FONSECA, Marília. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sergio (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Coordenação pedagógica: uma *práxis* em busca de sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n. 1, p. 117-131, jan./ jun. 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Para um currículo de formação de pedagogos: indicativos. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0601.pdf>. Acesso em: 11set.2018.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; NOGUEIRA, Simone do Nascimento. Coordenação Pedagógica: marcas que constituem uma identidade. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 11., 2014, São João del-Rei. **Anais [...]**. São João del-Rei(MG): ANPED, 2014.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação docente e Formação do educador: Regulação e desprofissionalização. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a02v2485.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2018.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 7.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001, p 71-90.

GADOTTI, Moacir. **A educação contra a educação**. 5 ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1981. GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

GARCIA, Walter Esteves. **Educação: visão teórica e pratica pedagógica**. São Paulo, McGraw-Hill do Brasil, 1997.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n.37, jan./ abr. 2008.

GEGLIO, Paulo César. Análise temática das produções sobre o coordenador pedagógico no Brasil. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v.2., n.4, p. 245-265, jul.-dez.-2010.

GEGLIO, Paulo César; NEVES, José Achilles de Lima. **O trabalho do professor sem o apoio do coordenador pedagógico**. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25., CONGRESSO IBERO- AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2., 2011, São Paulo. **Cadernos ANPAE**. Niterói - RJ: Edições ANPAE, 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0438.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2018.

GHEDIN, Evandro. A reflexão sobre a prática cotidiana- caminho para a formação continua e para o fortalecimento da escola enquanto espaço coletivo. **Boletim Salto para o Futuro**, v.13, p. 24-32, 2005.

GHEDIN, Evandro.. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (orgs.) **Professor Reflexivo no Brasil: gestão e crítica de um conceito..** São Paulo: Cortez, 2002.

GIOLO, Jaime. A educação a distância e a formação de professores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 105, set./dez. 2008

GOMES, Romeu. **A análise de dados em pesquisa qualitativa**. In: MINAYO, M. C. S.(org). Pesquisa social. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, p. 67- 74.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In.: DESLANDES, S. F; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S.(org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. P. 79-108.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. (Org.) Vida de Professores. Porto: Porto Editora, 1995, p. 31-62.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **São Luís**: História e fotos. 2017a. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/sao-luis/historico>. Acesso em: 10 ago. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Rosário**: História e fotos. 2017b. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/rosario/historico>. Acesso em: 10 ago. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Morros**: História e fotos. 2017c. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/morros/historico>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Santa Inês**. 2017d. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/santa-ines/panorama>. Acesso em: 08 jul. /2018.

ILHA, Franciele Roos da Silva; BAPTAGLIN, Leila Adriana; SCHWAAB, Silvia Guareschi; DRABACH, Neila Pedrotti; PINTO, Denise Gonçalves; OLIVEIRA, Oséias Santos de. Educação a distância: a aprendizagem de professores, tutores e alunos no desenvolvimento do trabalho educativo. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 2., 2009, Curitiba. Anais [...].* Curitiba: PUCPR, 2009. Disponível em: < <https://docplayer.com.br/51244715-Educacao-a-distancia-a-aprendizagem-de-professores-tutores-e-alunos-no-desenvolvimento-do-trabalho-educativo.html>>. Acesso em: 10 AGO. 2018.

INSTITUTO MARANHENSE DE ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS E CARTOGRÁFICOS. **Enciclopédia dos Municípios Maranhenses**: microrregião geográfica de Rosário/ Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos. São Luís: IMESC, 2014. p. 124- 155

JACCOUD, Mylène; MAYER, Robert. A observação direta e a pesquisa qualitativa. *In: POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.* 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 254-294.

KAILER, Priscila Gabriele da Luz. **Formação inicial do coordenador pedagógico**: o egresso (2007 – 2010) da Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa-PR. 2016. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2016.

KOLOGY, Andressa; ROSA, Carla Buhner Salles; LUIZ, Danuta S. C. Relações entre estado e sociedade civil: reflexões sobre perspectivas democráticas. **Aurora**, ano 5, n. 8, ago. 2011. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/aurora/article/view/1270>. Acesso: 13 fev. 2018.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acacia. A formação dos trabalhadores no espaço de trabalho, 2016. **TrabalhoNecessario**, Niteroi, ano 14, n. 25. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/9620/6741>. Acesso em: 10fev. 2018.

LIBÂNEO, J. C. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. *In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas.* São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, J. C; PIMENTA, S. G. Formação dos Profissionais da Educação: visão crítica e perspectivas de mudanças. *In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas.* São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIMA, Emília Freitas de. Formação de Professores: Passado, Presente e Futuro: O Curso de Pedagogia. *In*: MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre (Org.). **Formação de Professores: Passado, Presente e Futuro**. São Paulo, Cortez, 2004.

LIMA, Kátia Regina de Souza. **Reforma da educação superior nos anos de contra-revolução neoliberal**: de Fernando Henrique Cardoso a Luís Inácio Lula da Silva. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2005a.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **Vida e trabalho – articulando a formação contínua e o desenvolvimento profissional de professores**. *In*: Formação contínua de professores. Boletim 13, 2005, p. 39-44.

LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Sandra Mendes dos. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. Educar e et educare: **Revista de Educação**, v.2, n.4, p.77-90, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://www.ufgd.edu.br/faed/nefope/publicações/o-coordenadorpedagogico-na-educacao-basica-desafios-e-perspsctivas>. Acesso em 29 out. 2018.

LIMA, Simone Moura Gonçalves de. **Coordenador pedagógico e seu processo formativo: perspectivas e limites de trabalho**. 2016. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília/UnB, Brasília-DF, 2016.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LÜCK, Heloísa. **Planejamento em Orientação educacional**. Petrópolis: Vozes, 1991.

LUZ, Anízia Aparecida Nunes; MELLO, Lucrécia Stringhetta. A identidade do supervisor pedagógico: um processo em construção. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO 25., CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2., 2011, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Biblioteca ANPAE, 2011. p. 01-11.2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0066.pdf>> Acesso em: 14 out. 2018.

MAIA, MARTA DE CAMPOS. **O Uso da Tecnologia de Informação para a Educação a Distância no Ensino Superior**. 2003. 294 f. Tese (Doutorado em Administração de Empresas) - FGV-EAESP, São Paulo, 2003

MALDONADO, Luciene. **Gestão escolar – para uma práxis transformadora: uma escola pública inovadora EMEF Desembargador Amorim Lima**, 2015. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação (PUCRS). Porto Alegre, 2015.

MARANHÃO. **Rosário**: Nossa história. 2018. Disponível em : <http://rosario.ma.gov.br/cidades>. Acesso em: 08 jul.2018.

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX pra a formação de professores. *In*: Martins, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MAY, Tim. **Pesquisa social**: questões, métodos e processos. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MEDEIROS, Luciene; ROSA, Solange. **Supervisão educacional**: possibilidades e limites. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

MEDEIROS, Marinalva Veras; CABRAL, Carmem Lucia de Oliveira. Formação docente: da teoria à prática, em uma abordagem sócio- histórica. **Revista E-Curriculum**, v. 1, n.2, jun. 2006. Disponível em:<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/download/3122/2060>. Acesso: 10 fev.2018.

MELO, Silvana Faria de. **Vivências do coordenador pedagógico iniciante no contexto escolar: sentidos e significados mediando a constituição de uma identidade profissional**. 2015. 188 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano) - Universidade de Taubaté, São Paulo, 2015.

MENDES, José Augusto de Carvalho Sobrinho; RODRIGUES, Disnah Barroso. A formação de professores no Brasil: aspectos históricos. *In*: MENDES, José Augusto de Carvalho Sobrinho; CARVALHO, Marlene Araújo. **Formação de professores e práticas docente**: olhares contemporâneos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MENDONÇA, Silva Lourenço Nelly de; ARAÚJO, Moulin Maria Pastora de. **Histórico, conceito e importância da supervisão escolar**. *Curriculum*, Rio de Janeiro, 12 (4): 23-33, out./dez. 1973.

MENEZES, Cecília Maria de Alencar. Educação continuada de educadores: superando ambiguidades conceituais. **Revista da FAEÉBA**. Educação e Contemporaneidades, Salvador, v. 12, n, 20, p. 311-320, jul./ dez. 2003.

MERCADO, Luiz Paulo Leopoldo. **Formação continuada de professores e novas tecnologias**. Maceió, EDUFAL, 1999.

MILL, Daniel. Educação a Distância: cenários, dilemas e perspectivas. **R. Educ.**, Cuiabá, v. 25, n. 59/2, p. 432-454, maio/ago. 2016.

MINAYO, M. C. S.(org). **Pesquisa social**: Teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 61-77.

MORAIS, Francisca Clemente de. **Caminhos da supervisão educacional**: um estudo de caso. São Luís: UFMA/ Secretaria Educação, 1984.

MORAIS, Francisca Clemente de. **Supervisão Educacional no Maranhão (1963-81)**. 1982. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1982.

NASCIMENTO, Roseany Diniz Barbosa do. **Educação de qualidade e gestão escolar**: desafios e perspectivas de atuação do gestor no município de Aparecida de Goiânia. 2013. 138 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagens e Tecnologias), Unidade de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas, Anápolis, 2013.

NÉRECI, Imídeo Giuseppe. **Introdução à Supervisão Escolar**. São Paulo: Atlas, 1976

OLIVEIRA, Carmen Lúcia de Araújo Paiva; MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. O trabalho docente na educação online. **EM TEIA – Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, v.1, n. 1, Recife, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/emteia/article/download/2184/1755>. Acesso em: 10 ago. 2018.

OLIVEIRA, Eloiza; SILVA, Renata Gomes. A EaD contribui para a democratização do acesso à educação pública? In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. 2012, São Paulo. **Anais** [...] São Carlos, SP: UFSCAR, 2012. p. 81-94. Disponível em: <sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/index.php/sied/article/download/171/81>. Acesso em: 12 ago. 2018.

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**, ano 1, edição 1, jan. 2013.

OLIVEIRA, Tatiana. **Gestão empresarial na educação pública paulista (2006-2016): uma análise dos efeitos da qualidade total no trabalho docente**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017

OLIVEIRA, Valdelice de. **O papel do Coordenador Pedagógico na ordenação política do cotidiano da escola**. 2010. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá. 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ORSOLON, L. A. M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, L. R. de.; PLACCO, V. M. N. de S.(orgs). **O coordenador Pedagógico e o espaço da mudança**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2001. p. 17-26.

PALHANO, Raimundo Nonato. **Cenário da Educação básica maranhense 2008-2017**. São Luís: IMESC, 2008 (Cadernos IMESC, 2). Disponível em:< <https://raimundopalhano.wordpress.com/category/estudos/>>. Acesso: 10/09/2018.

PATARRO, Rita de Cássia Ventura. **O coordenador pedagógico como mediador da práxis docente em escolas de educação e tempo integral**. 2013. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2013.

PEREIRA, Amarildo Gomes. **A relação do coordenador pedagógico e o trabalho coletivo com os professores e diretores: desafios e possibilidades**. 2013. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2013.

PEREIRA; Maria do Carmo Batista; COSTA, Sinara Almeida da. O papel do coordenador pedagógico na construção de boas relações entre família e escola. In: ROCHA-XIMENES, Solange Helena; COLARES, Maria Lília Imbirida Souza; DUARTE, Eliane Cristina Flexa.

Coordenação Pedagógica: vivências no cotidiano da escola. 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2013, p. 153- 164.

PHILLIPIS, B.S. **Pesquisa social: estratégias e táticas.** Rio de Janeiro, Livraria Agir Editora, 1974.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *In:* FAZENDA, I. (Org.) **Didática e Interdisciplinaridade.** 4. ed. Campinas: Papyrus, 2000.

PIRES, Álvaro O. Amostragem e pesquisa qualitativa: ensaio teórico e metodológico. *In:* POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p.154-211.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de.; SOUZA, Vera Lucia Trevisan Dde. (Coord.). **O Coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições.** (Relatório de pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita). São Paulo: FVC, 2011.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cad. Pesquisa.** São Paulo, v. 42, n. 147, dez. 2012.

PORTELINHA, Ângela Maria Silveira; SBARDELOTTO, Vanice Schossler. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores (Res. 2/2015): princípios e concepções. **Temas & Matizes, Cascavel,** v. 11, n. 21, p. 39-49, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/18368>. Acesso em: 03 out. 2018.

POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. *In:* POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 215- 253.

RABELO, Clotenir Damasceno. Coordenador Pedagógico Escolar Municipal: identidade, trabalho e atitudes de um profissional em ressignificação. *In:* SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25., CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2., 2011, São Paulo. **Cadernos ANPAE.** Niterói - RJ: Edições ANPAE, 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0111.pdf>. Acesso em 20 set. 2018..

RICHARDSON, R.J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RISCAL, Sandra. **O papel do coordenador pedagógico na gestão democrática da escola e na elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola.** 2015. Disponível em: <http://www.pitangueiras.sp.gov.br/imagens/pdfs/PSI-papel-do-coordenador.pdf>. Acesso em 18 set. 2018.

RIVAS, Selena Castelão. A mediação na prática cotidiana da coordenação pedagógica. **Revista FACED,** Salvador, n.15, jan./jul. 2009.

RIVAS, Selenia Castelão. **Cabiam às tarefas de assistência às lições, exercícios e trabalhos práticos na seção de sua competência, acompanhamento.** 2007. 285 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

ROLLA, Luiza Coelho de Souza. **Liderança Educacional:** um desafio para o supervisor escolar. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

ROSAR, Maria de Fátima. **Administração escolar:** um problema educativo ou empresarial? 5.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SALVADOR, Cristina Maria. **O coordenador pedagógico de ambiguidade interdisciplinar.** 2000. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

SANTOS, Clarice dos. Os desafios da formação de professores nos anos 1990. **Unoesc & Ciência**, ACHS Joaçaba, v. 7, n. 1, p. 111-120, jan./jun. 2016.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria.** Campinas, SP. Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, N. S (Org.). **Supervisão Educacional:** para uma escola de qualidade. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SCHEIBE, Leda. **Formação de professores no Brasil a herança histórica. Revista Retratos da escola**, Brasília, v. 2, n.2-3, p. 41-53, jan/dez. 2008.

SCHOLZE, Lia. Resgate histórico de uma experiência de formação de gestores educacionais. In: SCHOLZE, Lia; AMEIDA, Fernando José de Almeida; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de (org.); **Escola de gestores: relato de uma experiência.** 1. ed. Brasília: INEP, 2007. 27-61p.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MARANHÃO. SEDUC. **Caderno de orientações pedagógicas para o ano letivo 2018.** Escola Digna, 2018. Disponível em: <<http://www.educacao.ma.gov.br/files/2018/01/CADERNO-ORIENTA%C3%87%C3%95ES-PEDAG%C3%93GICAS-PARA-O-ANO-LETIVO-2018-19.01.18-2-ATUALIZADA-CAPA.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2018.

SENA, Poliana Fernandes; RODRIGUES, Kássya Christina Oliveira. O coordenador pedagógico e a construção da gestão democrática nas escolas de EJA na Zona Urbana de Santarém. In: ROCHA-XIMENES, Solange Helena; COLARES, Maria Lília Imbirida Souza; DUARTE, Eliane Cristina Flexa. **Coordenação Pedagógica:** vivências no cotidiano da escola. 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2013, p. 109- 122.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. As políticas neoliberais e a formação de professores: propostas de formações simplistas e aligeiradas em épocas de

transformações. In: MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre (Orgs.). **Formação de Professores: Passado, Presente e Futuro**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 35-75.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marconedes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, Daniel Moreira da. **O coordenador pedagógico e os ambientes virtuais de aprendizagem - um espaço para a formação de professores**. 2015. 86 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

SILVA, Jorge Antonio Rocha. **Perfil dos gestores das escolas públicas municipais de São José de Ribamar – MA**. 2014. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2014.

SILVA, Maria da Graça Moreira da. A formação a distância dos cursistas- gestores. In: SCHOLZE, Lia; AMEIDA, Fernando José de Almeida; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de (Org.). **Escola de gestores: relato de uma experiência**. 1. ed. Brasília: INEP, 2007.

SILVA, Robson Carlos da; CARVALHO, Marlene Araújo de. Concepções e importância da supervisão escolar: um olhar dos agentes escolares de uma escola pública estadual de Teresina. In: Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI, 2., 2002. Teresina. **Anais [...]**. Teresina: UFPI, 2002. Disponível em: <http://docplayer.com.br/8800208-Concepcoes-e-importancia-da-supervisao-escolar-um-olhar-dos-agentes-escolares-de-uma-escola-publica-estadual-de-teresina.html>. Acesso em 18 ago. 2018.

SILVA, Robson Carlos. A prática da supervisão, numa escola pública estadual de Teresina, sob o olhar dos agentes escolares e o problema da ação comunicativa. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 12, n. 1, p. 167-180, 2009. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1568/1213>. Acesso em: 10/08/2018.

SOARES, Andrey Felipe Cé. Gestão escolar e coordenação pedagógica: uma relação complexa In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012. Caxias do Sul. **Anais eletrônicos [...]**. Caxias do Sul: UCS, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/607/622>> Acesso em: 23 ago. 2018.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sergio (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

SOARES, Silvia Adriana da Silva; SILVA, Gilberto Ferreira da. O supervisor escolar e suas funções no contexto escolar. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 12, n. 23, p. 271-296, set./dez. 2016.

SOUZA, Raquel Aparecida. **Formação de professores/ coordenadores pedagógicos a partir do programa Nacional escola de Gestores: a experiência no Tocantins**. 2016. 276 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPEd, n. 14, maio/ago, 2000.

TEIXEIRA, Cristiane de Sousa Moura. **De supervisor escolar à coordenador pedagógico: o movimento de constituição da identidade profissional**. 2009. 148 f Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2009.

TEIXEIRA, Cristiane de Sousa Moura. **Ser “o faz-tudo” na escola: a dimensão subjetiva do trabalho do coordenador pedagógico**. 2014. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

TEIXEIRA, Marilza Aparecida Pereira. **Formação para diretor escolar da educação básica: o Programa Nacional Escola de Gestores no estado do Paraná**. 2011.135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2011.

TOMMASI, Livia de. Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sergio (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

TORI, Romero. **Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem**. São Paulo: Editora Senac, 2010.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sergio (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

TORRES, Suzana Rodrigues. Reuniões pedagógicas: espaço de encontro entre coordenadores e professores ou exigência burocrática? In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro (org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2001, p. 45- 52.

UNESCO. **A UNESCO e a educação na América Latina e Caribe- 1987-1997**. Santiago, Chile, 1998.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica. **Projeto Pedagógico do curso de Especialização Lato Sensu em Coordenação Pedagógica**, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Relatório Final do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica**, 2017. Disponível em: <<http://simec.mec.gov.br>>. Acesso em: 12 mar. 2018.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis**; tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977, 454 p.

VENAS, Ronaldo Figueiredo. A Transformação da Coordenação Pedagógica ao longo das décadas de 1980 e 1990. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL “EDUCAÇÃO E

CONTEMPORANEIDADE”, 6., 2012, São Cristovão-SE. **Anais** [...] São Cristovão: Universidade Federal de Sergipe/UFS 2012.

VERDUM, Priscila de Lima. **Formação continuada de professores da educação básica: políticas e práticas**. 2010. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política Educacional em Tempos de Transição (1985-1995)**. Brasília: Plano, 2008. 251p.

VISITE O BRASIL. **Visite Morros**. 2018. Disponível em: <https://www.visiteobrasil.com.br/nordeste/maranhao/polo-munim/morros/>. Acesso em: 08 jul. 2018.

WALDMANN, Ivanete Menegon. **O professor coordenador pedagógico e a formação docente continuada: papéis, lugares e dilemas no contexto escolar**. 2006. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba – Campus Taquaral, São Paulo, 2006.

APÊNDICE

APÊNDICE A- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE PESQUISA: ESCOLA, CURRÍCULO, FORMAÇÃO E TRABALHO
DOCENTE

Eu, _____, fui devidamente informada (o) e esclarecida (o) sobre a pesquisa “**FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICA DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS NO MARANHÃO**: em cena o programa nacional escola de gestores” e os procedimentos nela envolvidos, bem como, foi me assegurado (a) a preservação total de minha identidade. Assim, autorizo a utilização das minhas informações, para fins científicos, sem restrições de citação, por tempo indeterminado, em meio impresso, digital e outros.

São Luís, ____ de _____ de 2018.

Assinatura da (o) participante

APÊNDICE B- Roteiro de observação

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/ PPGE-UFMA MESTRADO EM EDUCAÇÃO	
<p>Título da Pesquisa: FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICA DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS: em cena o programa nacional escola de gestores</p>	
<p>Este instrumento de pesquisa tem por finalidade coletar dados para a construção do trabalho de dissertação da aluna Camila Castro Diniz do Mestrado em Educação da UFMA, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Lélia Cristina Silveira de Moraes cujo objetivo geral é analisar a formação continuada desenvolvida no Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica ofertado pela UFMA e suas repercussões sobre a prática pedagógica dos coordenadores egressos.</p>	
ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO	
01	Estrutura da escola:
a.	Localização da escola
b.	Público que atende
c.	Condição física da escola
d.	Corpo administrativo e docente
e.	Projeto Político Pedagógico (PPP)
02	Coordenador pedagógico observado
a.	Plano de trabalho
b.	Atividade pedagógica
c.	Relação com o (a) gestor (a) e corpo docente da escola

**APÊNDICE C- Roteiro de Entrevista Aplicado ao Coordenador Pedagógico egresso do
Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica da Ufma**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/ PPGE-UFMA MESTRADO EM EDUCAÇÃO	
Título da Pesquisa: FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICA DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS : em cena o programa nacional escola de gestores	
Este instrumento de pesquisa tem por finalidade coletar dados para a construção do trabalho de dissertação da aluna Camila Castro Diniz do Mestrado em Educação da UFMA, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Lélia Cristina Silveira de Moraes cujo objetivo geral é analisar a formação continuada desenvolvida no Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica ofertado pela UFMA e suas repercussões sobre a prática pedagógica dos coordenadores egressos.	
ROTEIRO DE ENTREVISTA- Coordenador (a) pedagógico (a)	
IDENTIFICAÇÃO:	Função: _____ Tempo de exercício na função: _____ Sexo: _____ Idade: _____ Tempo de exercício como professor (a) _____ Local de Trabalho: _____ Formação Acadêmica: _____
01	Para você, o que representa a formação continuada para o seu desenvolvimento profissional? Justifique.
02	Quais as razões que o (a) motivaram a realizar a formação continuada em coordenação pedagógica?
03	Relate porque escolheu ser coordenador pedagógico.
04	Para você, o que compõe o perfil de um coordenador pedagógico?
05	Na sua percepção, o que representou o Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica para a sua prática pedagógica?
06	Quais são as atribuições que você realiza como coordenador pedagógico na escola? Onde essas atribuições estão expressas na escola?
07	Quais as principais dificuldades ou desafios encontrados no exercício dessa função? E como faz para superá-las?
08	Em sua opinião, qual a relevância do seu trabalho para a dinâmica da instituição escolar?
09	Você considera que a proposta curricular e a metodologia utilizada no desenvolvimento do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica atenderam as demandas da sua função na escola? Justifique.
10	Em algum momento você pensou em desistir do curso? Justifique
11	Faça uma crítica positiva e/ou negativa ao Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica?

APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista Aplicado ao (a) Gestor (a) da Escola

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/ PPGE-UFMA MESTRADO EM EDUCAÇÃO	
Título da Pesquisa: FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICA DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS : em cena o programa nacional escola de gestores	
Este instrumento de pesquisa tem por finalidade coletar informações para a construção do trabalho de dissertação da aluna Camila Castro Diniz do Mestrado em Educação da UFMA, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Lélia Cristina Silveira de Moraes cujo objetivo geral é analisar a formação continuada desenvolvida no Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica ofertado pela UFMA e suas repercussões sobre a prática pedagógica dos coordenadores egressos.	
ROTEIRO DE ENTREVISTA- Gestor (a) da escola	
IDENTIFICAÇÃO:	Cargo: _____ Tempo de exercício no cargo: _____ Sexo: _____ Idade: _____ Local de trabalho: _____ Formação acadêmica: _____
01	Descreva o tipo de gestão adotada nesta escola?
02	Há alguma sistemática de formação continuada desenvolvida pelo coordenador pedagógico na escola? Você participa?
03	Em que periodicidade essas formações são realizadas? Quem determina aquilo que vai ser objeto de estudo da formação continuada? De que forma é feita?
04	Fale como tem sido realizada a prática pedagógica do coordenador nesta escola?
05	Como você considera a relação entre professores e equipe gestora nesta escola?
06	Para você, quais são as contribuições da coordenação pedagógica para a prática docente?
07	Em sua opinião, o que compõe o perfil de um coordenador pedagógico?
08	Onde estão expressas na escola as atribuições do coordenador pedagógico?
09	Você percebeu mudanças na prática do coordenador pedagógico com a participação no Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica realizado, a partir do ano de 2015? Quais?

APÊNDICE E – Roteiro de Entrevista Aplicado aos (as) Professores (as) da Escola

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/ PPGE-UFMA MESTRADO EM EDUCAÇÃO	
Título da Pesquisa: FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICA DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS : em cena o programa nacional escola de gestores	
Este instrumento de pesquisa tem por finalidade coletar informações para a construção do trabalho de dissertação da aluna Camila Castro Diniz do Mestrado em Educação da UFMA, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Lélia Cristina Silveira de Moraes cujo objetivo geral é analisar a formação continuada desenvolvida no Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica ofertado pela UFMA e suas repercussões sobre a prática pedagógica dos coordenadores egressos.	
ROTEIRO DE ENTREVISTA- Professores (as) da escola	
IDENTIFICAÇÃO:	Cargo: _____ Tempo de exercício no cargo: _____ Sexo: _____ Idade: _____ Local de trabalho: _____ Formação acadêmica: _____
01	Descreva o tipo de gestão adotada nesta escola?
02	Há alguma sistemática de formação continuada desenvolvida pelo coordenador pedagógico na escola? Você participa?
03	Em que periodicidade essas formações são realizadas? Quem determina aquilo que vai ser objeto de estudo da formação continuada? De que forma é feita?
04	Fale como tem sido realizada a prática pedagógica do coordenador nesta escola?
05	Como você considera a relação entre professores e equipe gestora nesta escola?
06	Para você, quais são as contribuições da coordenação pedagógica para a prática docente?
07	Em sua opinião, o que compõe o perfil de um coordenador pedagógico?
08	Onde estão expressas na escola as atribuições do coordenador pedagógico?
09	Você percebeu mudanças na prática do coordenador pedagógico com a participação no Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica realizado, a partir do ano de 2015? Quais?

APÊNDICE F - Identificação das Escolas por localização, rede de ensino; público que atende; corpo administrativo e estrutura física

Escolas	Localização	Rede de ensino/ Público que atende	Corpo administrativo e docente	Estrutura Física
E1	São Luís	Estadual/ -Ensino fundamental II (apenas 9º ano) -Ensino médio (1º ao 3º ano) - Modalidade EJA	-Gestora geral (1) -Gestores Adjuntos (2) -Supervisora pedagógica (1) -Apoio Administrativo (1) - Apoio Pedagógico (2) -Apoio de biblioteca (1) - Professores (53) - Auxiliares de sala de aula (4)	-Sala de aula (27) - Biblioteca (01) -Secretária/Diretoria (1) - Sala de professores (1) - Laboratório de informática (1) - Sala de Recursos do Atendimento Educacional Especializado-AEE (1) -Laboratório de Ciências e Matemática (1) - Cantina (1) - Sala do Grêmio estudantil (1) - Banheiros
E2	São Luís	Estadual/ - Ensino fundamental I (1º ao 5º ano)	-Gestora geral (1) -Secretária (1) -Coordenador pedagógico (2) - Professores (22)	- Sala de aula (08) - Biblioteca (1) - Secretaria/diretora (1) - Sala de professores (1) - Sala de Projeção (1) - Pátio/ Refeitório (1) -Banheiros
E3	Rosário	Estadual/ -Ensino médio (1º ao 3º ano) - Modalidade EJA (1ª, 2ª e 3ª etapa)	-Gestora geral (1) -Gestores Adjuntos (2) -Secretário (1) -Apoio Administrativo (2) -Supervisor pedagógico (1) -Professores (34)	-Sala de aula (12) -Biblioteca (1) - Laboratório de ciências e matemática (1) -Sala de professores (1) - Secretaria/diretoria (1) -Quadra esportiva (1) -Cantina (1) - Banheiros

E4	Morros	Estadual/Ensino Médio (1º ao 3º ano)	Gestora geral (1) - Secretário (1) - Agente Administrativo (2) - Coordenador pedagógico (1) - Professores (36)	- Sala de aula (13) - Biblioteca (1) - Diretoria (1) - Secretaria (1) - Sala de professores (1) - Sala de informática (1) - Quadra esportiva (1) - Cozinha (1) - Depósitos de materiais (3) - Banheiros
E5	Santa Inês	Municipal/ Ensino fundamental I e II (1º ao 9º ano) - Modalidade EJA (1ª, 2ª e 3ª etapa)	- Gestora geral (1) - Agente Pedagógico (2) - Agente administrativo (3) - Coordenador pedagógico (1) - Professores (39)	- Salas de aula (13) - Biblioteca (1) - Secretaria/ Diretoria (1) - Sala de professores (1) - Sala de informática (1) - Refeitório (1) - Depósito de materiais (1) - Cozinha (1) - Banheiros
E6	Santa Inês	Estadual/ - Ensino Fundamental prisional - Ensino Médio (1º ao 3º ano) - Modalidade EJA	- Gestora geral (1) - Gestor adjunto (1) - Secretário (1) - Agente administrativo (3) - Coordenadores pedagógicos (2) - Professores (28)	- Sala de aula (6) - Espaço de leitura (1) - Secretaria/Diretora (1) - Sala de professores (1) - Refeitório (1) - Pátio coberto (1) - Banheiros

Fonte: Dados do Roteiro de Observação.

**APÊNDICE G- Relação dos Municípios Atendidos pelo Curso de Especialização em
Coordenação Pedagógica no Maranhão**

Municípios	
1. Aldeias Altas	39. Miranda do Norte
2. Alto Alegre do Pindaré	40. Morros
3. Apicum Açu	41. Nina Rodrigues
4. Arari	42. Paraibano
5. Axixá	43. Pastos Bons
6. Bacabal	44. Paulo Ramos
7. Bacabeira	45. Pedreiras
8. Balsas	46. Pedro do Rosário
9. Barão de Grajaú	47. Penalva
10. Barra do Corda	48. Peri Mirim
11. Barreirinhas	49. Pindaré Mirim
12. Belágua	50. Pinheiro
13. Benedito Leite	51. Pio XII
14. Bequimão	52. Presidente Dutra
15. Bernardo do Mearim	53. Presidente Juscelino
16. Bom Lugar	54. Primeira Cruz
17. Brejo de Areia	55. Rosário
18. Buriti Bravo	56. Santa Filomena do Maranhão
19. Cachoeira Grande	57. Santa Inês
20. Cantanhede	58. Santa Luzia
21. Capinzal do Norte	59. Santa Rita
22. Cedral	60. São Benedito do Rio Preto
23. Codó	61. São Domingos do Maranhão
24. Colinas	62. São Francisco do Brejão
25. Coroatá	63. São João dos Patos
26. Dom Pedro	64. São José de Ribamar
27. Fortuna	65. São Luís
28. Governador Luiz Rocha	66. São Raimundo do Doca Bezerra
29. Guimarães	67. São Vicente Ferrer
30. Humberto de Campos	68. Sucupira do Norte
31. Icatu	69. Tuntum
32. Igarapé do Meio	70. Turiaçu
33. Igarapé Grande	71. Turilândia
34. Itapecuru Mirim	72. Urbano Santos
35. Joselândia	73. Vargem Grande
36. Lago da Pedra	74. Vitorino Freire
37. Loreto	75. Zé Doca
38. Marajá do Sena	

Fonte: Relatório final, SIMEC 2017.

APÊNDICE H- Organização do Componente Curricular do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica no Maranhão

Ciclos temáticos	Salas ambiente/disciplinas	Carga horária
Primeiro Ciclo: Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico (105 h/a)	Sala Ambiente Introdução ao Curso e ao Ambiente Virtual	30 horas
	Sala Ambiente Realidade Escolar e Trabalho Pedagógico	30 horas
	Sala Ambiente Políticas Educacionais e Gestão Pedagógica	45 horas
Segundo Ciclo: Projeto Pedagógico e Avaliação (135 h/a)	Sala Ambiente Projeto Político-Pedagógico e Organização do Ensino	45 horas
	Sala Ambiente Currículo, Cultura e Conhecimento Escolar	45 horas
	Sala Ambiente Avaliação Escolar	45 horas
Terceiro Ciclo: Práticas e Aprendizagem Escolar (180h/a)	Sala Ambiente Aprendizagem Escolar e Trabalho Pedagógico	45 horas
	Sala Ambiente Práticas e Espaços de Comunicação na Escola	45 horas
	Sala Ambiente Tecnologias e Mídias na educação	30 horas
	Sala Ambiente Metodologia do Trabalho Científico <ul style="list-style-type: none"> • Orientação de elaboração do projeto de monografia Orientação de elaboração da monografia 	15 horas 45 horas
Total		420 horas

Fonte: DINIZ (2018).

APÊNDICE I- Documentos que expressam as atribuições dos coordenadores pedagógicos pesquisados

Coordenador (a) Pedagógico (a)	Documentos	Organização	Atividades pedagógicas
COMUNICAÇÃO	Plano de melhorias da gestão da escola	- 5 áreas de intervenção - 24 metas - 7 resultados esperados	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar Planos de Atividades docentes, mensalmente, por área de ensino para que os professores troquem ideias e experiências e avaliem em conjunto, os possíveis problemas observados em sala de aula; <p>Mobilizar os professores para participarem do processo de formação continuada;</p>
LUZ	Plano de ação da coordenação pedagógica	- 9 objetivos - 26 ações, - público-alvo - período - responsáveis - avaliação - bibliografia	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar a Jornada pedagógica; • Garantir a concretização do ano letivo com eficácia; • Revisar o Projeto Político-pedagógico • Acompanhar a implementação do regimento escolar; • Coordenar, junto com a direção, atividades de integração família-escola; • Realizar momentos de formações continuadas em serviço; • Identificar e oferecer todo suporte pedagógico aos alunos especiais; • Realizar o acompanhamento contínuo das atividades pedagógicas docentes; <p>Acompanhar o processo ensino-aprendizagem dos alunos</p>
PARCERIA	Plano de melhorias da gestão da escola	- 10 metas - 51 ações - período - responsáveis	<ul style="list-style-type: none"> • Acompanhar o planejamento, a execução e a avaliação das atividades pedagógicas e didáticas da escola; <p>Garantir o suporte didático- pedagógico adequado, melhorando, assim, as condições de trabalho do professor;</p>
MEDIAÇÃO	Plano de ação da coordenação pedagógica	-13 ações - 46 estratégias - profissionais envolvidos - cronograma	<ul style="list-style-type: none"> • Estimular e articular a formação continuada de professores; • Orientar a equipe pedagógica na orientação e execução de planos didáticos; • Orientar/ auxiliar o professor na superação das dificuldades no ensino; • Zelar pela disciplina na escola; • Acompanhar o planejamento, execução e a avaliação das atividades didáticas; • Promover a integração da comunidade escolar no processo educativo; • Promover a participação efetiva dos pais/ responsáveis de aluno; <p>Identificar necessidades ou dificuldades relativas ao desenvolvimento do processo educativo dos alunos</p>

DESAFIO	Relatório de acompanhamento pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> - atividades desenvolvidas - entraves - avanços - encaminhamentos 	<ul style="list-style-type: none"> • Plano de ação e Metas; • Divulgação dos indicadores no mural da escola; • Elaboração e socialização dos planos de curso; • Levantamento das dificuldades de aprendizagem dos alunos; • Execução do plano de trabalho do gestor; • Atuação do conselho de classe; • Alimentação escolar; • Cardápio da semana exposto na cantina em lugar visível; • Organização das HTPC (Horários de Trabalho Pedagógico) para planejamento de estudos; • Elaboração de calendários de reuniões de pais, mães ou responsáveis; • Projeto Político Pedagógico; • Elaboração ou reelaboração do regime interno; • Atuação do grêmio estudantil; • Transparência financeira; • Oferta de transporte escolar; • Como estão sendo implementadas as ações do PROEMI (Programa Ensino Médio Inovador); • Cronograma de reuniões do Colegiado escolar; • Prestação de contas dos recursos federais e estaduais; • Isenção dos dados no SIAEP (Sistema Integrado de Administração de Escolas Públicas); • Processo de reconhecimento da escola no CEE (Conselho Estadual de Educação) • Calendário escolar
---------	--	--	--

Fonte: DINIZ (2018).

ANEXO

ANEXO A- Carta de Apresentação

OFÍCIO Nº 022 /2018-PPGE

Em 25 de maio de 2018

Senhora Diretora,

Apresentamos a V.S.^a a mestranda **Camila Castro Diniz** aluna da 17^a turma do programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão que está desenvolvendo a pesquisa intitulada: “**FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICA DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS**: em cena o programa nacional escola de gestores” cujo objetivo é: analisar a formação continuada desenvolvida no Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica ofertado pela UFMA e suas repercussões sobre a prática pedagógica dos coordenadores egressos.

Na oportunidade, solicitamos a V.S.^a autorizar o acesso da mestranda nesta instituição, pois encontra-se em fase de coleta de dados para elaboração da sua dissertação.

Informamos ainda, que a coleta de dados será realizada por meio de análise documental, entrevistas semiestruturadas e observação não participante.

Na certeza de contar com a colaboração de V.S.^a, colocamo-nos à disposição para complementar as informações que se fizerem necessário.

Atenciosamente,

Prof.^a Dr.^a MARIZA BORGES WALL BARBOSA DE CARVALHO
Coordenadora do Mestrado em Educação

ANEXO B: Ementas das Salas Ambiente/ disciplinas do Curso de Especialização em Coordenação pedagógica

- **Sala Ambiente- Introdução ao Ambiente Virtual (30 horas)**

É destinada à familiarização e manejo de ferramentas que compõem o ambiente virtual de aprendizagem. Plataforma Moodle – conteúdo, estrutura e dinâmica de funcionamento.

- **Sala Ambiente- Realidade Escolar e Trabalho Pedagógico (30 horas)**

Análise crítica e de conjunto da prática do coordenador pedagógico. Aspectos históricos, sociais, culturais e políticos presentes na configuração do contexto educacional brasileiro e da escola mediados pelos dados oficiais. Políticas e programas nacionais implantados nas escolas brasileiras. A organização do trabalho pedagógico escolar, a gestão democrática e a mediação do coordenador pedagógico. Desafios para escola na atualidade: disciplina, liberdade, autonomia e violência na escola.

- **Sala Ambiente – Projeto Político-Pedagógico e Organização do Ensino (45 horas)**

Aspectos históricos, legais e políticos do planejamento escolar e de ensino na perspectiva democrática. Planejamento escolar e do ensino: conceituação, objetivos e finalidades. O Projeto Político Pedagógico e a análise da realidade escolar: condições para sua elaboração e implementação. O Projeto Político-Pedagógico e participação dos profissionais da educação no processo de democratização da gestão escolar. O PDE-Escola e sua relação com o Projeto Pedagógico da Escola. O Projeto Político-Pedagógico e a atuação do Conselho Escolar e do Conselho e Séries/Ciclos e a construção de relações interpessoais na perspectiva democrática.

- **Sala Ambiente – Currículo, Cultura e Conhecimento Escolar (45 horas)**

Currículo escolar como espaço de poder, cultura, ideologia e hegemonia. Tendências atuais na organização curricular. Currículo na educação básica: diretrizes curriculares, parâmetros curriculares nacionais, base nacional curricular para a Educação Básica (SEB/MEC - Projeto Indagações Curriculares), e orientações curriculares específicas da

escola, do município e do estado. Planejamento curricular como um instrumento de viabilização do direito à educação.

- **Sala Ambiente- Avaliação Escolar (45 horas)**

Aspectos históricos e político da avaliação da aprendizagem. Finalidades, procedimentos e instrumentos de avaliação da aprendizagem. Conceituação, princípios e procedimentos de avaliação institucional. Organização do projeto de auto-avaliação da escola. Caracterização das políticas de avaliação em larga escala implantadas no Brasil, compreensão de seus delineamentos, instrumentos e resultados. Articulação entre auto-avaliação e avaliação externa.

- **Sala Ambiente- Aprendizagem Escolar e Trabalho Pedagógico (45 horas)**

A centralidade da aprendizagem nas práticas educativas escolares. Os sujeitos da aprendizagem. A relação entre coordenadores e professores no processo de ensino e aprendizagem. A ampliação dos espaços de aprendizagem e novas possibilidades de atuação do professor na escola.

- **Sala Ambiente- Práticas e Espaços de Comunicação na Escola (45 horas)**

A coordenação pedagógica e a gestão dos processos de comunicação e dos fluxos de informação no ambiente educativo em articulação com as instâncias colegiadas da escola. As dimensões éticas, estética, política e pedagógica dos ambientes comunicacionais e das tecnologias da informação e da comunicação. Educação e comunicação como práticas culturais. Processos educativos mediados por ambientes comunicacionais e seus espaços e tempos de sociabilidades, de produção e circulação de informações e de conhecimentos, de atuações políticas e de participação social.

- **Sala Ambiente - Políticas Educacionais e Gestão Pedagógica (45 horas)**

Política educacional e o princípio da gestão democrática: implicações necessárias no desenvolvimento e universalização da escola. A escola e a sala de aula como o *locus* de materialização da política educacional. Gestão democrática da educação e da escola: o trabalho de coordenação pedagógica. Financiamento da educação escolar pública: pressupostos, implicações e sua relação com a organização do trabalho escolar e com o direito à educação. O

Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Plano de Ações Articuladas (PAR): implicações na organização e gestão do trabalho pedagógico escolar.

Sala Ambiente – Tópico Especial (30 horas)

Esta sala ambiente tem por objetivo o estudo de temas específicos que perpassam a organização do trabalho pedagógico. Cada Instituição formadora deverá escolher 1 (um) tema a ser desenvolvido nesta Sala Ambiente, para compor o currículo do curso.

Sala Ambiente – Metodologia do Trabalho Científico /Trabalho de Conclusão de Curso (60 horas)

Orientação teórico-metodológica para o desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Estrutura e normas técnicas para a produção do Trabalho de Conclusão do Curso.

ANEXO C- Materiais das formações realizadas pelos coordenadores pedagógicos pesquisados - Texto formativo aplicado pela coordenadora LUZ

O sucesso da mala

Respiro ofegante. Trago nas mãos uma pequena mala e uma agenda tinindo de nova. É meu primeiro dia de aula. Venho substituir uma professora que teve que se ausentar “por motivo de força maior”. Entro timidamente na sala dos professores e sou encarada por todos. Uma das colegas, tentando me deixar mais à vontade, pergunta:

– É você que veio substituir a Edith?

– Sim – respondo num fio de voz.

– Fala forte, querida, caso contrário vai ser tragada pelos alunos – e morre de rir.

E a equipe toda se diverte com a minha cara.

– Ela nem imagina o que a espera, não é mesmo?

Convidada a me sentar, aceito para não parecer antipática. Eles continuam a conversar como se eu não estivesse ali. Até que, finalmente, toca o sinal. É hora de começar a aula. Pego meu material e percebo que me olham curiosos para saber o que tenho dentro da mala. Antes que me perguntem, acelero o passo e sigo para a sala de aula. Entro e vejo um montão de olhinhos curiosos a me analisar que, em seguida, se voltam para a maleta. Eu a coloco em cima da mesa e a abro sem deixar que vejam o que há lá dentro.

– O que tem aí, professora?

– Em breve vocês saberão.

No fim do dia, fecho a mala, junto minhas coisas e saio. No dia seguinte, me comporto da mesma maneira, e no outro e no noutro... As aulas correm bem e sinto que conquistei a classe, que participa com muito interesse. Os professores já não me encaram. A mala, porém, continua sendo alvo de olhares curiosos.

Chego à escola no meu último dia de aula. A titular da turma voltará na semana seguinte. Na sala dos professores ouço a pergunta guardada há tantos dias:

– Afinal, o que você guarda de tão mágico dentro dessa mala que conseguiu modificar a sala em tão pouco tempo?

– Podem olhar – respondo, abrindo o fecho.

– Mas não tem nada aí! – comentam.

– O essencial é invisível aos olhos. Aqui guardo o meu melhor.

Todos ficam me olhando. Parecem estar pensando no que eu disse. Pego meu material, me despeço e saio.

Cybele Meyer

ANEXO D- Materiais das formações realizadas pelos coordenadores pedagógicos pesquisados - Texto formativo aplicado pela coordenadora MEDIAÇÃO

Pensando em alta performance, reflita:

A palavra liderança na sua raiz indoeuropeia *leitō* significa "superar um limite, "plasmar o futuro", "innovar profundamente". É esse o significado e a essência do papel do líder: ir além dos limites, olhar para onde todos estão olhando e enxergar o que ninguém viu, acompanhar a mudança nas pessoas, organizações e sociedade e imaginar o futuro para poder criá-lo.

Como deveria ser uma equipe de alta performance?

Em outras palavras, como deveria ser uma equipe **EXTRAORDINÁRIA**?

Você sabe quais são as características de uma equipe que só entrega excelentes resultados?

A princípio, eficiência e eficácia são duas coisas indispensáveis para uma equipe que pretende ser a **MELHOR**.

Eficácia é a qualidade daquilo que cumpre com as metas planejadas, ou seja, uma característica pertencente as pessoas que alcançam os resultados esperados.

Eficiência é a qualidade daquilo ou de quem é competente, que realiza de maneira correta as suas funções.

Outra característica que implica a alta performance em uma equipe, é a entrega em relação às tarefas e obrigações que lhes são cobradas. Os colaboradores são comprometidos e seguem a risca o que seu líder instruiu. E não se assuste, equipes de alta performance possuem líderes e não chefes.

Para que uma equipe seja excelente e mostre resultados maravilhosos, é preciso que ela seja guiada e orientada, e só quem cumpre com esse papel é o líder, e nada mais justo que esse líder seja o exemplo para sua equipe.

De forma bem generalizada, o líder que possui uma equipe de alta performance, com certeza também é um líder de alta performance.

Somente dessa forma será possível ter o respeito e a atenção dos seus subordinados para que os resultados sejam alcançados.

E como deve ser um líder de alta performance?

Um líder de alta performance precisa demonstrar firmeza a sua equipe. E não estamos falando daquela firmeza de grosseria, é a firmeza de saber impor regras e limites sem ofender, é saber mostrar quando as coisas não estão indo bem e encontrar caminhos para fazer diferente.

ANEXO E- Materiais das formações realizadas pelos coordenadores pedagógicos pesquisados - Teste de Autoavaliação do aluno trabalhado pela coordenadora DESAFIO

Autoavaliação do aluno

RESPONSABILIDADE			
	SIM	ÀS VEZES	NÃO
Contribuo para uma boa disciplina durante as aulas			
Faço todas as tarefas de casa			
Faço todas as tarefas de classe			
Levo para a escola o material didático correto			
Cuido bem do meu material			
Zelo pela limpeza e organização da escola			
COMPROMISSO E EMPENHO			
Cumpro os prazos estabelecidos para as atividades			
Concentro-me nas atividades propostas			
Faço perguntas ao professor quando não entendo as explicações			
Estudando em casa, desligo tudo que pode me atrapalhar (celular, tv, som outros)			
COMO REALIZO MEUS TRABALHOS			
Pesquiso em outras fontes além do livro didático			
Utilizo o dicionário para procurar as palavras ou expressões que desconheço			
Peço ajuda a outra pessoa			
Faço anotações			
ASPECTOS SOCIAIS			
Sei ouvir o professor e os colegas			
Sou gentil e respeitoso (a) com todos e todas			
Respeito todas as diferenças			
PRÁTICA DE LEITURA			
Tenho o hábito de ler quando estou em casa			
Comento com outras pessoas sobre o livro que leio			
Faço leitura de revistas			
PRÁTICA DE ESCRITA			
Os textos que produzo são claros e ricos de ideias			
Releio sempre o que escrevo			
Ao reler meus textos, corrijo as falhas			
ORGANIZAÇÃO			
Arrumo e mantenho minha mochila com o material adequado ao horário			
Tenho e cumpro um planejamento semanal de estudo			
Quando falto às aulas, procuro me informar sobre os conteúdos estudados			

Santa Inês, ____/____/____

Assinatura do ou da responsável

ANEXO F- Materiais das formações realizadas pelos coordenadores pedagógicos pesquisados - Pauta de observação de sala de aula da coordenadora DESAFIO

PROFESSOR/PROFESSORA:	
DISCIPLINA:	DATA DA OBSERVAÇÃO: ___/___/___
TURMA:	
RESPONSÁVEL PELA OBSERVAÇÃO:	
PAUTA DE OBSERVAÇÃO DE SALA DE AULA	

1. Interação entre aluno e conteúdo

- O professor problematizou o tema.
- Conteúdo adequado ao nível do estudante.
- Exposição oral do professor demorou mais de 30 minutos.
- Recursos adequados ao conteúdo.
- Os estudantes realizaram anotações.

2. Interação entre professor e estudante

- O objetivo da aula é divulgado de forma clara e está de acordo com o plano de aula
- O professor aguarda o estudante terminar o raciocínio.
- As dúvidas são socializadas e usadas como oportunidades de aprendizagem.
- O professor realiza intervenção para esclarecer dúvidas.

3. Interação entre os estudantes

- Os estudantes se sentem à vontade para expor suas opiniões.
- Há troca de experiência e ideias entre os estudantes.
- Os estudantes seguem o contrato de convivência.
- Os estudantes são atenciosos e respeitosos com a opinião dos colegas.
- Os estudantes mantêm a sala limpa e organizada.

Sugestões de abordagens para a equipe pedagógica e docente

- ✓ Formas de incentivar o estudante a manter o foco no estudo;
- ✓ Atividades que oportunizem a interação dos estudantes no processo de aprender;
- ✓ Usar o erro do estudante como oportunidade para melhorar o seu desempenho.

RECOMENDAÇÕES

01

02

03

COACHING EDUCACIONAL