



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA

LEILA FERNANDA MENDES EVERTON REGO

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO COORDENADOR
PEDAGÓGICO E O ACESSORAMENTO EM FORMAÇÃO PERMANENTE NA
ESCOLA: tecendo proposições

São Luís
2021



PPGEEB



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE
ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA



LEILA FERNANDA MENDES EVERTON REGO

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO COORDENADOR
PEDAGÓGICO E O ACESSORAMENTO EM FORMAÇÃO PERMANENTE NA
ESCOLA: tecendo proposições**

São Luís
2021

LEILA FERNANDA MENDES EVERTON REGO

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO COORDENADOR
PEDAGÓGICO E O ASSESSORAMENTO EM FORMAÇÃO PERMANENTE NA
ESCOLA: tecendo proposições**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica – PPGEEB/UFMA, como requisito obrigatório para a conclusão do Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica.

Orientadora: Profa. Dra. Vanja Maria Dominices
Coutinho Fernandes.

São Luís
2021

Imagem da capa:

Disponível em: <https://stock.adobe.com/br>

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a). Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

REGO, LEILA FERNANDA MENDES EVERTON.

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO E O ASSESSORAMENTO EM FORMAÇÃO PERMANENTE NA ESCOLA: tecendo proposições / LEILA FERNANDA MENDES EVERTON REGO. – 2021.

227 p.

Orientadora: PROFA. DRA. VANJA MARIA DOMINICES COUTINHO FERNANDES.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica/CCSO, Universidade Federal do Maranhão, SÃO LUÍS-MA, 2021.

1. Assessor de Formação. 2. Coordenação Pedagógica. 3. Formação Continuada. 4. Identidade Profissional. I. FERNANDES, PROFA. DRA. VANJA MARIA DOMINICES COUTINHO. II. Título.

LEILA FERNANDA MENDES EVERTON REGO

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO COORDENADOR
PEDAGÓGICO E O ASSESSORAMENTO EM FORMAÇÃO PERMANENTE NA
ESCOLA: tecendo proposições**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica – PPGEEB/UFMA, como requisito obrigatório para a conclusão do Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica.

Aprovada em: 03/02/2022.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes (Orientadora)
Doutora em Educação (PPGEEB/UFMA)

Prof. Dr. Antonio de Assis Cruz Nunes (1ª Examinador)
Doutor em Educação (PPGEEB/UFMA)

Profa. Dra. Isabel Maria Sabino de Farias (2ª Examinadora)
Doutora em Educação (PPGE/UECE)

Profa. Dra. Maria José Albuquerque Santos (1ª Suplente)
Doutora em Educação (PPGEEB/UFMA)

Profa. Dra. Ellen de Fátima Lago Barros Costa (2ª Suplente)
Doutora em Educação (PROFEPT/IFMA)

À minha família pelo apoio incondicional. Aos meus colegas coordenadores pedagógicos, pela parceria, partilha e novas perspectivas de atuação profissional.

AGRADECIMENTOS

Sabemos que em nossa vida nem tudo é simples e fácil de conquistar. Por isso, saber agradecer àqueles que nos apoiam e acreditam em nossa capacidade é um gesto de humildade e generosidade. Dessa forma, manifesto a minha gratidão, de forma particular:

A Deus, pela dádiva da sabedoria, força e saúde para enfrentar os obstáculos que se apresentam no dia a dia, especialmente no ano de 2020, considerando a pandemia ocasionada pela disseminação do Coronavírus e os impactos em nossa rotina, assim como em nossa saúde física e mental.

Aos meus pais, Agostinho Marcelino Everton e Maria Dinorá Everton, pelo carinho e esforços sem medidas na garantia do melhor aos seus filhos. Aos meus irmãos e irmãs, pelo incentivo e apoio nas horas necessárias.

Ao meu esposo Ronaldo e nosso filho Arthur, que me alegram e dão ânimo todos os dias para não desistir dos meus projetos pessoais e profissionais. Agradeço, especialmente, a compreensão pela ausência em tantos momentos importantes e da impaciência recorrente oriunda do estresse e noites mal dormidas.

À minha orientadora Profa. Dra. Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes, a quem me foi dada a honra de poder compartilhar da sua generosidade e conhecimento. Agradeço a sua responsabilidade, incentivo, inspiração e colaboração em cada etapa deste percurso acadêmico.

À Coordenação e Vice-Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), representadas, respectivamente, pela Profa. Dra. Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes e pelo Prof. Dr. Antonio de Assis Cruz Nunes, assim como aos demais professores do programa, pela oportunidade de aprender, ressignificar e compartilhar conhecimentos e aprendizados.

Aos meus companheiros da Turma PPGEEB 2019, pelas experiências, amizades, trocas, apoio e admiração mútua; especialmente, às colegas Daniele Moreira, Solange, Ruth Mayra, Letícia Régia, Shirlene e Fabiane, que se tornaram parceiras e confidentes. As nossas vivências nos fortaleceram e nos permitiram crescer enquanto pessoas e pesquisadoras.

À Secretaria Municipal de Educação do Município de Paço do Lumiar – MA, pela oportunidade de poder intervir e contribuir de forma significativa junto aos profissionais que atuam nas escolas da rede como coordenadores pedagógicos.

Aos coordenadores pedagógicos do município de Paço do Lumiar – MA, especialmente àqueles que colaboraram na linha de frente desta pesquisa: Celecina, Hamilton, Nathalia e Suely Borges. A colaboração desses profissionais permitiu a concretização da nossa pesquisa e uma excelente reflexão sobre a construção da identidade profissional do coordenador pedagógico que atua em espaço escolar.

Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Processos Formativos Docentes – GEPPForD e do Grupo de pesquisa em Ensino de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – GruPELPAI, pelos aprendizados e partilhas que me fizeram trilhar e reestruturar muitas etapas desta pesquisa.

À amiga Nathalia Pereira, por ser mais que uma amiga, mas uma irmã e conselheira, sempre sensata e disposta a ajudar.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram de maneira direta e/ou indireta para o desenvolvimento e conclusão deste trabalho.

“Um coordenador que não tem culpa nem compromisso com a transformação está submisso e, dessa forma, é incapaz de mobilizar os professores para a transformação, para a construção do protagonismo formativo”.

Isaneide Domingues (2014, p. 152).

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar os desafios encontrados pelo coordenador pedagógico que atua em espaço escolar para afirmar a sua identidade profissional como assessor de formação permanente, com vistas à elaboração de apontamentos teórico-metodológicos que auxiliem na construção de estratégias de trabalho e privilegiem o assessoramento pedagógico aos docentes. Para tanto, buscamos responder à seguinte problematização: como o coordenador pedagógico pode planejar, organizar e executar estratégias de trabalho condizentes com as suas especificidades e identidade profissional, firmando-se como um assessor de formação permanente na escola na rede pública municipal de ensino de Paço do Lumiar? Para respaldar os aspectos conceituais sobre identidade profissional buscamos as contribuições de Nóvoa (1997), Santos (2011), Papi (2005), dentre outros. No que tange às discussões do coordenador pedagógico como figura mobilizadora dos processos formativos de docentes na escola, nos reportamos a Imbernón (2011), Gouveia e Placco (2015), Domingues (2014), Libâneo (2018). Do exposto, realizamos uma pesquisa do tipo colaborativa, que se concretizou a partir da utilização de elementos da pesquisa-ação. Como colaboradores tivemos um grupo de quatro coordenadores pedagógicos que atuam em etapas da Educação Infantil aos Anos Finais do Ensino Fundamental, utilizando como procedimentos de geração de dados: memorial narrativo, reuniões pedagógicas e sessões reflexivas. As formas de sistematização e interpretação dos dados da pesquisa privilegiam a narrativa reflexiva. Constatamos, com apoio dos referidos colaboradores, que a atuação do coordenador pedagógico como formador nas escolas da rede pública municipal de ensino de Paço do Lumiar – MA carece de um olhar atento e comprometido das instâncias que deliberam sobre o seu fazer profissional, dentre elas, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Os resultados da pesquisa apontam que, se a ação da coordenação pedagógica na escola é privilegiar, por excelência, o assessoramento em formação permanente de docentes, é salutar pensar em formação permanente para o formador. Diante das descobertas, colaborativamente, propusemos e sistematizamos em um livreto alguns apontamentos teórico-metodológicos para o desenvolvimento de formação continuada em rede, dentre eles: criação de um setor/departamento de formação continuada nas secretarias de educação; construção de uma cadeia formativa colaborativa; organização de uma agenda de formação contínua para o coordenador pedagógico; e um itinerário metodológico para o desenvolvimento de formação continuada de professores sob a gestão do coordenador pedagógico.

Palavras-chave: coordenação pedagógica; identidade profissional; assessor de formação; formação permanente.

ABSTRACT

This research aimed to analyze the challenges faced by pedagogical coordinators who work in schools when affirming their professional identity as a permanent training advisor, with a goal of elaborating theoretical-methodological notes that help in the construction of work strategies and assist the pedagogical advising to teachers. In order to do so, we seek to answer the following questioning: how can the pedagogical coordinator plan, organize and execute work strategies consistent with their specificities and professional identity, establishing themselves as a permanent training advisor at public schools in the city of PaçodoLumiar - MA? To support the conceptual aspects of professional identity, we sought contributions from Nóvoa (1997), Santos (2011), Papi (2005), among others. Regarding the discussions of the pedagogical coordinator as a mobilizing figure in the training processes of teachers at schools, we refer to Imbernón (2011), Gouveia and Placco (2015), Domingues (2014), Libâneo (2018). From the above, we carried out a collaborative type of research, which was materialized with the use of research-action elements. As collaborators, we had a group of four pedagogical coordinators who work in stages from Early Childhood Education to the Final Years of Elementary School, using as data generation procedures: narrative memorial, pedagogical meetings and reflective sessions. The forms of systematization and interpretation of this research's data indulged a reflective narrative. We found, with the support of these collaborators, that the performance of the pedagogical coordinator as a trainer in the schools from the municipal public education network of Paço do Lumiar - MA lacks an attentive and committed look from the departments that oversees their professional practice, among them, the Municipal Department of Education (SEMED). The research results indicate that, if the action of the pedagogical coordination in schools is to privilege, par excellence, the assistance in permanent training of teachers, it is healthy to think about permanent training for the trainer. In view of the findings, collaboratively, we proposed and systematized in a booklet some theoretical-methodological notes for the development of continuing education in network, among them: creation of a sector/department of continuing education in the education secretariats; construction of a collaborative training chain; organization of a continuous training agenda for the pedagogical coordinator; and a methodological itinerary for the development of continuing education for teachers under the management of the pedagogical coordinator.

Keywords: pedagogical coordination; professional identity; education advisor; continuing education.

LISTA DE SIGLAS

COVID-19	Coronavirus disease 2019
CP	Coordenador Pedagógico
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PPGEEB	Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
UFMA	Universidade Federal do Maranhão

LISTA DE FIGURAS

		p.
Figura 1	Linha do tempo do Coordenador Pedagógico no Brasil e sua função	35
Figura 2	Formação identitária profissional dos profissionais da educação ..	39
Figura 3	Mapa da RMGSL, pelo Projeto de Lei Complementar nº 10/2011	71
Figura 4	Itinerário metodológico com os colaboradores da pesquisa	75
Figura 5	Procedimentos para o desenvolvimento de pesquisas colaborativas	86
Figura 6	Registro da primeira reunião pedagógica –UFMA/SEMED	88
Figura 7	Registro de e-mail para formalização de adesão à pesquisa	89
Figura 8	Registros da reunião pedagógica com os colaboradores da pesquisa	90
Figura 9	Registros da última reunião pedagógica com colaboradores da pesquisa	92
Figura 10	Levantamento dos desafios do coordenador pedagógico na escola	98
Figura 11	Coletânea de textos para as sessões reflexivas e kit de bombons	100
Figura 12	Registros da primeira sessão reflexiva – 04 de fevereiro de 2021 .	102
Figura 13	Slides utilizados na primeira sessão reflexiva – 1º momento	104
Figura 14	Slides utilizados na primeira sessão reflexiva – 2º momento	105
Figura 15	Slides utilizados na primeira sessão reflexiva – 3º momento	107
Figura 16	Slides utilizados na primeira sessão reflexiva – Encaminhamentos	108
Figura 17	Registros no chat da primeira sessão reflexiva – Avaliação	109
Figura 18	Slides utilizados na primeira sessão reflexiva – Sistematização / Revisão	109
Figura 19	Registros da segunda sessão reflexiva – 09 de fevereiro de 2021	110
Figura 20	Slides utilizados na segunda sessão reflexiva	111
Figura 21	Slides utilizados na segunda sessão reflexiva	113
Figura 22	Registros no chat na segunda sessão reflexiva – Avaliação	114
Figura 23	Slides utilizados na segunda sessão reflexiva – Encaminhamentos	115

Figura 24	Slides utilizados na segunda sessão reflexiva – Sistematização/Revisão	115
Figura 25	Registros da terceira sessão reflexiva – 16 de fevereiro de 2021 ..	116
Figura 26	Slides utilizados na terceira sessão reflexiva	118
Figura 27	Slides utilizados na terceira sessão reflexiva – resgatando conceitos	119
Figura 28	Slides utilizados na terceira sessão reflexiva	119
Figura 29	Slides utilizados na terceira sessão reflexiva	122
Figura 30	Slides utilizados na terceira sessão reflexiva – encaminhamentos	125
Figura 31	Registros no chat da terceira sessão reflexiva – avaliação	125
Figura 32	Slides utilizados na terceira sessão reflexiva – sistematização/revisão	126
Figura 33	Registro da quarta sessão reflexiva – 11/03/2021	127
Figura 34	Slides utilizados na quarta sessão reflexiva	128
Figura 35	Slides utilizados na quarta sessão reflexiva	130
Figura 36	Slides utilizados na quarta sessão reflexiva – cadeia formativa	132
Figura 37	Slides utilizados na quarta sessão reflexiva – encaminhamentos	133
Figura 38	Slides utilizados na quarta sessão reflexiva – avaliação	134
Figura 39	Slides utilizados na quarta sessão reflexiva – sistematização/revisão	134
Figura 40	Registro da quinta sessão reflexiva – 16/03/2021	135
Figura 41	Slides utilizados na quinta sessão reflexiva – encaminhamentos ..	138
Figura 42	Registros no chat da quinta sessão reflexiva – avaliação	138
Figura 43	Slides utilizados na quinta sessão reflexiva – sistematização/revisão	139
Figura 44	Registro da sexta sessão reflexiva – 23/03/2021	140
Figura 45	Slides utilizados na sexta sessão reflexiva – retomada de conceitos	141
Figura 46	Avaliação das sessões reflexivas na plataforma online Mentimeter	145
Figura 47	Capa artística e sumário do produto educacional – livreto	152
Gráfico 1	Características do bom coordenador pedagógico	56

LISTA DE QUADROS

	p.
Quadro 1 Atribuições específicas do diretor de escola e coordenador pedagógico	47
Quadro 2 Calendário das reuniões pedagógicas	88
Quadro 3 Cotidiano do coordenador pedagógico na escola	94
Quadro 4 Assessoria de formação continuada de docentes na escola	96
Quadro 5 Assessoria de formação ao coordenador pedagógico	97
Quadro 6 Síntese do plano de formação das sessões reflexivas	101
Quadro 7 Síntese do plano de formação da primeira sessão reflexiva	102
Quadro 8 Roteiro de ações para propor formação continuada de docentes na escola	105
Quadro 9 Síntese do plano de formação da segunda sessão reflexiva	110
Quadro 10 Relatos orais dos colaboradores durante a segunda sessão reflexiva	112
Quadro 11 Síntese do plano de formação da terceira sessão reflexiva	117
Quadro 12 Relatos dos colaboradores sobre formação continuada na escola	121
Quadro 13 Relatos dos colaboradores sobre formação continuada na escola	123
Quadro 14 Síntese do plano de formação da quarta sessão reflexiva	127
Quadro 15 Relatos dos colaboradores sobre o desejado e o vivido na escola	129
Quadro 16 Relatos dos colaboradores sobre as atribuições na escola	131
Quadro 17 Síntese do plano de formação da quinta sessão reflexiva	136
Quadro 18 Síntese do plano de formação da sexta sessão reflexiva	140
Quadro 19 Roteiro de ações para propor formação continuada na escola – confronto	143
Quadro 20 Avaliando as contribuições das sessões reflexivas – questão 1 ..	146
Quadro 21 Avaliando as contribuições das sessões reflexivas – questão 2 ..	147

SUMÁRIO

	p.
1 INTRODUÇÃO: tudo tem um porquê	15
2 ASPECTOS CONCEITUAIS SOBRE A IDENTIDADE PROFISSIONAL	22
2.1 O que é identidade profissional?	22
2.2 Identidade profissional do coordenador pedagógico: uma trajetória em construção	26
3 FORMAÇÕES IDENTITÁRIAS DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: percursos, desafios, saberes e práticas	30
3.1 De bedel a articulador, formador e transformador	30
3.2 A coordenação pedagógica e suas funções na escola: desafios, saberes e práticas	36
3.3 As dimensões político-pedagógicas entre gestão escolar e coordenação pedagógica	43
3.4 Aspectos legais sobre formação e atuação do coordenador pedagógico	49
3.4.1 A formação contínua do coordenador pedagógico: reflexões, desafios e perspectivas	54
3.5 A escola como espaço de formação permanente	57
3.5.1 O coordenador pedagógico como assessor de formação permanente na escola	60
4 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	66
4.1 Tipologia da pesquisa	66
4.1.1 A pesquisa colaborativa como pesquisa-formação	68
4.2 Caracterização do lócus de pesquisa	71
4.2.1 Os colaboradores da pesquisa	72
4.3 Procedimentos de geração de dados	72
4.3.1 A entrada na Rede Municipal de Educação de Paço do Lumiar – MA ..	75
4.3.2 Memorial narrativo	76
4.3.3 Reuniões pedagógicas	77
4.3.4 Sessões reflexivas	78
4.3.5 Avaliação das sessões reflexivas	79

4.4.	Formas de sistematização e interpretação dos dados da pesquisa	80
4.5	O produto educacional	82
5	A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E O ASSESSORAMENTO EM FORMAÇÃO PERMANENTE NA ESCOLA: realidades, desafios e perspectivas	84
5.1	A organização do trabalho pedagógico do coordenador pedagógico no município de Paço do Lumiar – MA	84
5.2	A tecitura das sessões reflexivas: resultados e discussões	86
5.2.1	As reuniões pedagógicas como etapa de sensibilização e planejamento	87
5.2.1.1	A primeira reunião pedagógica	88
5.2.1.2	A segunda reunião pedagógica	90
5.2.1.3	A terceira reunião pedagógica	91
5.2.2	Os desafios do coordenador pedagógico no espaço escolar no município de Paço do Lumiar – MA: o diagnóstico	93
5.2.2.1	Quanto à organização da rotina e demandas diárias na escola	94
5.2.2.2	Quanto à proposição de formação continuada na escola	95
5.2.3	As sessões reflexivas: estudos, reflexões e proposições	99
5.2.3.1	A primeira sessão reflexiva	102
5.2.3.2	A primeira sessão reflexiva	110
5.2.3.3	A primeira sessão reflexiva	116
5.2.3.4	A primeira sessão reflexiva	127
5.2.3.5	A primeira sessão reflexiva	135
5.2.3.6	A primeira sessão reflexiva	140
5.2.4	Reflexos na formação e atuação profissional dos colaboradores da pesquisa após a realização das sessões reflexivas	146
5.3	Apontamentos teórico-metodológicos para o desenvolvimento de formação continuada em rede: o produto educacional	149
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	153
	REFERÊNCIAS	156
	APÊNDICES	162
	APÊNDICE A – Modelo memorial narrativo	163
	APÊNDICE B – Pautas das reuniões pedagógicas	164

APÊNDICE C – Cronograma das sessões reflexivas	167
APÊNDICE D – Plano de formação das sessões reflexivas	168
APÊNDICE E – Avaliação das sessões reflexiva	174
APÊNDICE F – O produto educacional	175
ANEXOS	214
ANEXO A – Carta de apresentação	215
ANEXO B – Termo de consentimento livre e esclarecido	216
ANEXO C – Memoriais narrativos dos coordenadores colaboradores da pesquisa	217
ANEXO D – Organograma 2021 da Secretaria Municipal de Educação de Paço do Lumiar – MA	227

1 INTRODUÇÃO: tudo tem um porquê

Pesquisadores como Domingues (2014), Libâneo (2018), entre outros, apontam a coordenação pedagógica como parte do grupo gestor da instituição e figura essencial para atuar na articulação e contribuição de práticas pedagógicas significativas. No que tange às suas funções, a interação com os docentes é a base para propor reflexões críticas e sugerir caminhos para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, corroboramos com tais concepções ao compreendermos que o coordenador pedagógico assume, dentre outros, o papel de líder e, como tal, necessita conquistar a sua equipe, coordenar ações e mediar situações que ocorrem no contexto escolar, o que requer constante busca de informação, estudos, ressignificação de conhecimentos e práticas.

Consideramos que um coordenador pedagógico atuante precisa ir além do conhecimento teórico, uma vez que, para acompanhar o trabalho pedagógico e mobilizar os professores é fundamental a percepção e a sensibilidade para identificar as necessidades da sua equipe e, assim, poder atuar, o que influencia diretamente na construção da sua identidade profissional.

Recorremos a Nóvoa (1997) para entendermos que a Identidade Profissional é um espaço de construção da maneira de ser e estar na profissão. Assim, em uma perspectiva profissional, a identidade é construída a partir das maneiras de ser, agir, pensar, saber e viver a profissão. A identidade profissional constitui-se, portanto, em um importante aspecto na compreensão da realidade dessa função, tendo em vista a sua inserção em um espaço que exige a legitimação dos seus saberes e práticas.

A função de coordenar o trabalho pedagógico é muito heterogênea pela infinidade de atividades que se apresentam no espaço de atuação, o que em alguns momentos pode dificultar as ações desse profissional na escola.

Libâneo (2018, p. 177) corrobora apontando que:

Coordenação é um aspecto da direção, significa a articulação e a convergência do esforço de cada integrante de um grupo visando a atingir os objetivos. Quem coordena tem a responsabilidade de integrar, reunir esforços, liderar, concatenar o trabalho de diversas pessoas.

Contudo, diante das complexas demandas e responsabilidades, observamos que entre os principais obstáculos enfrentados pela coordenação pedagógica na

escola está o de gerir a rotina de trabalho de modo a não perder de vista as especificidades da função, talvez não por falta de competência, mas pressupomos que seja pelos desafios para atuar entre as necessidades da gestão do processo de ensino e aprendizagem e as necessidades da gestão administrativo-burocrática.

No ambiente escolar é comum observar o coordenador pedagógico sendo subsumido pelo cotidiano, ocupando a sua rotina com atividades que não são necessariamente de sua responsabilidade e, por motivos diversos e/ou incertezas quanto às suas atribuições, acaba desviando ou não executando as suas funções prioritárias. Situações como essas são acompanhadas e vivenciadas por esta pesquisadora enquanto coordenadora pedagógica em exercício na Educação Básica e que, em circunstâncias diversas, comunga e observa episódios semelhantes entre os seus pares.

Nesse sentido, o nosso percurso pessoal, acadêmico e profissional nos impulsiona ao debate em torno deste objeto de estudo, na tentativa de contribuir para uma atuação da coordenação pedagógica na escola de forma comprometida, consciente, organizada e responsável, que atenda às especificidades da função.

Considerando que para exercer a função de coordenação pedagógica são necessárias algumas habilidades como, por exemplo: saber se comunicar, se relacionar, liderar, mobilizar pessoas, entre outras; julgamos ser esta pesquisadora uma pessoa que, desde criança, se mostra comunicativa, mobilizadora e com perfil de liderança, seja em espaço escolar ou não.

Durante a nossa trajetória acadêmica assumimos funções de representar e mobilizar os colegas, propor e concatenar decisões coletivas, atuando, na maioria das vezes, como representante de turma, inclusive como membro no Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), por ser a representante da Turma 2019.

Ao cursar Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) no ano de 2007, buscamos imergir na profissão desde as primeiras etapas do curso. A partir do terceiro período optamos pelas experiências com estágios na docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em instituições privadas. Após seis meses nessa rotina, surgiu a oportunidade para atuar em outra instância: a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC/MA), como auxiliar técnica.

A partir de então, outras oportunidades foram surgindo no campo de atuação coordenação/supervisão pedagógica, impulsionando e estreitando a relação com a

função. Contudo, apesar das experiências como Auxiliar Técnica na SEDUC/MA, bem como Supervisora Pedagógica no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), foi a partir da aprovação em concurso público no ano de 2015, para atuar na Coordenação Pedagógica em escolas da rede pública municipal de ensino de Paço do Lumiar – MA, que estreitamos e reafirmamos o gosto pela função.

Certamente compreendemos não ser uma função fácil, pois requer muitas responsabilidades, competências e habilidades, assim como a função docente, mas o trabalho de assessorar os colegas de profissão se encaixou, de maneira natural e satisfatória, ao nosso perfil pessoal e profissional, o que implica ver a assessoria como um trabalho social com sujeitos (FREIRE, 1996). E isso, necessariamente, nos conduz para a permanente busca de conhecimentos e novas habilidades que possam contribuir satisfatoriamente com o trabalho dos docentes na escola.

Aos poucos, uma identidade profissional floresceu e se fortaleceu, à medida que participamos de diferentes momentos formativos proporcionados por instâncias governamentais diversas, além da conclusão de um curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, ofertado pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA em parceria com o Ministério da Educação (MEC), no qual optamos por apresentar em nosso trabalho de conclusão de curso o papel do coordenador pedagógico no assessoramento ao professor da Educação Infantil no que tange ao planejamento e utilização do vídeo como ferramenta didático-pedagógica.

Durante reuniões e outros encontros com os companheiros de trabalho (coordenadores pedagógicos), observamos relatos de experiências que apontavam inúmeras dificuldades diante das recorrentes demandas e responsabilidades do cotidiano escolar, que os distanciavam das especificidades da função, resultando em desafios no intercâmbio entre as necessidades dos professores e aspectos burocráticos da gestão escolar.

Diante de tais circunstâncias, sentimos a necessidade de adentrarmos em outros níveis de estudos e discussões a fim de compreendermos como a coordenação pedagógica que atua nas escolas pode gerir a sua rotina de trabalho, priorizando o assessoramento pedagógico aos docentes.

Assim, buscamos o Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) pela possibilidade de poder intervir diretamente no campo de atuação dos coordenadores

pedagógicos, mobilizando-os à tomada de decisões no enfrentamento das demandas escolares, ressignificando as suas ações.

Portanto, esta pesquisa, que trata da construção da identidade profissional do coordenador pedagógico e suas interfaces na escola, nasce em intrínseca relação com a nossa atividade profissional e se torna relevante diante das potencialidades que esse profissional pode desenvolver na escola como assessor de formação permanente da equipe docente, podendo envolver o professor em um processo constante de reflexão na ação.

Reafirmamos, então, perante nosso percurso pessoal e profissional, o interesse em analisar os desafios encontrados pela coordenação pedagógica para afirmar a sua identidade profissional na escola como assessora de formação permanente, com vistas à elaboração de apontamentos teórico-metodológicos que auxiliem na construção da rotina de trabalho e assessoramento pedagógico.

Para tanto, selecionamos como colaboradores um grupo de quatro coordenadores pedagógicos que atuam em escolas da rede pública municipal de ensino, no município de Paço do Lumiar – MA, para a investigação e geração de dados, assim como para a construção colaborativa de apontamentos teórico-metodológicos que possam contribuir com o desenvolvimento das ações da coordenação pedagógica na escola, nesse e em outros municípios e/ou estados. Do exposto, realizamos uma pesquisa do tipo colaborativa, que se concretizou a partir da utilização de elementos da pesquisa-ação.

Ibiapina (2008, p. 23) destaca que:

A pesquisa colaborativa é prática que se volta para a resolução dos problemas sociais, especialmente aqueles vivenciados na escola, contribuindo com a disseminação de atitudes que motivam a co-produção de conhecimentos voltados para a mudança da cultura escolar e para o desenvolvimento profissional dos professores.

Na tentativa de responder às demandas da escola, em situações diversas, o coordenador pedagógico pode se afastar do seu referencial atributivo e, conseqüentemente, sofrer instabilidade profissional a tal ponto que a sua atuação fique presa às burocracias escolares ou lidando com questões que não são prioritárias, isto é, na estreita relação que tem com a gestão escolar, pressupomos que, não raramente, apresente dificuldades para atuar entre as demandas

burocráticas e administrativas – características da gestão escolar –, e as demandas efetivamente pedagógicas, características da equipe docente.

Pensando então nesses momentos de redimensionamento das responsabilidades da coordenação pedagógica no ambiente escolar, conduzimos esta pesquisa a partir da seguinte problematização: como a coordenação pedagógica pode planejar, organizar e executar estratégias de trabalho condizentes com as suas especificidades e identidade profissional, firmando-se como assessora de formação permanente na escola na rede pública municipal de ensino de Paço do Lumiar?

Diante de tal problemática, outras nuances se fizeram necessárias, por isso definimos as seguintes questões norteadoras:

- ✓ Quais os desafios da coordenação pedagógica no ambiente escolar para atuar entre as demandas da gestão do processo ensino e aprendizagem e as da gestão administrativo-burocrática?

- ✓ Quais elementos teórico-metodológicos devem sustentar as ações da coordenação pedagógica no ambiente escolar enquanto assessor de formação permanente?

- ✓ De que maneira o grupo de coordenadores pedagógicos do município de Paço do Lumiar pode gerir ações específicas para a constituição do assessoramento em formação permanente na escola?

Assim, temos como objetivo geral analisar os desafios encontrados pela coordenação pedagógica para afirmar a sua identidade profissional na escola como assessora de formação permanente, com vistas à elaboração de apontamentos teórico-metodológicos que auxiliem na construção da rotina de trabalho e assessoramento pedagógico. Quanto aos objetivos específicos, buscamos:

- ✓ Identificar os desafios da coordenação pedagógica no ambiente escolar para atuar entre as demandas da gestão do processo ensino e aprendizagem e as da gestão administrativo-burocrática;

- ✓ Compreender, à luz da literatura especializada, os elementos teóricos metodológicos que sustentam as ações da coordenação pedagógica no ambiente escolar enquanto assessor de formação permanente;

- ✓ Elaborar, com apoio do grupo de coordenadores colaboradores da pesquisa, um livreto com apontamentos teórico-metodológicos que possibilitem à coordenação

pedagógica que atua nas escolas gerir ações específicas para a constituição do assessoramento em formação permanente de docentes.

Optamos por realizar a pesquisa no município de Paço do Lumiar – MA, com coordenadores pedagógicos que atuam diretamente nas escolas da rede pública municipal, perpassando pelas etapas da Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental. A escolha do lócus de pesquisa se justifica por atuarmos no serviço público do município na área da coordenação pedagógica.

Dessa forma, no decorrer da pesquisa colaborativa e por intermédio das discussões que insurgiam sobre os desafios de ser coordenador pedagógico na escola, construímos, em parceria com os nossos colaboradores, um livreto que se constitui como nosso produto educacional, no qual são apresentados alguns apontamentos teórico-metodológicos para o desenvolvimento de formação continuada em rede, possibilitando à coordenação pedagógica que atua nas escolas ter alicerce teórico-metodológico para planejar, organizar e executar estratégias de trabalho condizentes com as suas especificidades e identidade profissional, firmando-se como assessora de formação permanente, a partir do desenvolvimento de ações formativas permanentes em uma perspectiva de rede.

Do exposto, organizamos esta dissertação em seis seções distribuídas da seguinte maneira: na primeira seção apresentamos os elementos introdutórios que constituem a configuração teórica e metodológica, justificativa da escolha do objeto de estudo, as questões norteadoras, os objetivos e a organizativa do texto dissertativo.

Na segunda seção destacamos aspectos conceituais sobre a identidade profissional, com ênfase em duas subseções: o que é identidade profissional? E, Identidade profissional do coordenador pedagógico: uma trajetória em construção. Para respaldar teoricamente tais abordagens, buscamos as contribuições de Nóvoa (1997), Santos (2011), Papi (2005), dentre outros.

A abordagem na terceira seção é sobre formação identitária do coordenador pedagógico, percursos, desafios, saberes e práticas, na qual destacamos em subtópicos questões como: A coordenação pedagógica e suas funções na escola; Aspectos legais sobre a formação e atuação do coordenador pedagógico, inclusive discussões sobre a formação contínua do coordenador pedagógico.

Ainda na seção supracitada, apontamos a escola como espaço propício para o desenvolvimento de formação continuada e o coordenador pedagógico como

figura mobilizadora, isto é, como assessor de formação permanente. Para subsidiar tais discussões, privilegiamos as concepções de teóricos como Imbernón (2011), Domingues (2014), Libâneo (2018), entre outros.

Na quarta seção descrevemos o percurso metodológico da pesquisa e a escolha dos procedimentos para a concretização da investigação, assim como apresentamos o produto educacional que se configura em um livreto com apontamentos teórico-metodológicos para o desenvolvimento de formação continuada em rede. Tais escolhas estão fundamentadas em autores como Thiollent (1996), Vasconcelos (2002), Minayo (2007), Ibiapina (2008), entre outros.

Na quinta seção apresentamos os dados empíricos da pesquisa, resultantes do processo de intervenção pedagógica realizado no período de novembro de 2020 a março de 2021. Nesta seção expomos as realidades, desafios e perspectivas de atuação dos coordenadores pedagógicos nos espaços escolares no município de Paço do Lumiar – MA. Para subsidiar as análises e discussões dos dados gerados, recorreremos à Imbernón (2011), Gouveia e Placco (2015), Domingues (2014), Libâneo (2018), dentre outros que tratam da atuação do coordenador pedagógico na escola.

Desejamos que este estudo possa influenciar outros pesquisadores a buscarem compreender e difundir a importância do coordenador pedagógico no ambiente escolar, resgatando a construção histórica da sua identidade profissional. Da mesma forma, esperamos que os apontamentos teórico-metodológicos concatenados no produto educacional possam influenciar a rede pública municipal de ensino de Paço do Lumiar – MA e outras, que assim desejarem, a investirem em uma rede colaborativa de formação continuada, privilegiando suporte teórico e metodológico para que coordenadores pedagógicos se reconheçam como assessores de formação permanente na escola.

2 ASPECTOS CONCEITUAIS SOBRE A IDENTIDADE PROFISSIONAL

Nesta seção fizemos uma abordagem sobre as concepções de identidade, tendo em vista ser um conjunto de características inerentes ao indivíduo, com suas nuances e abrangências pessoais, profissionais e institucionais. Contudo, delimitamos esta discussão à dimensão profissional da identidade, de modo não extensivo, indicando bibliografias para aprofundamentos posteriores.

2.1 O que é identidade profissional?

A composição da identidade profissional nos apresenta um processo vivo e dinâmico, fator que proporciona pontos de vista e argumentos distintos. Assim, percebemos que o processo de construção da identidade profissional é resultado das múltiplas relações estabelecidas nos contextos em que o indivíduo convive, ligado a vários fatores, dentre os quais o fato do indivíduo se reconhecer dentro de um determinado grupo profissional, partilhando valores.

Nóvoa (1997, p. 34) aponta que "(...) a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão". Nesse sentido, a construção da identidade profissional é um processo complexo, conflituoso, tendo em vista que a mesma não está definida e cada pessoa relaciona essa construção às suas próprias experiências pessoais, o que requer tempo para a assimilação e apropriação das mudanças ocorridas no processo.

Para Pimenta (1997, p. 6), "A identidade não é algo imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado". Para a autora, uma identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos seus significados sociais, suas tradições, bem como da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas.

Da mesma forma, Santos (2011, p. 69) destaca o processo de formação da identidade profissional como sendo uma construção social, complexa e inacabada. Vejamos:

O processo de construção da identidade profissional é um processo complexo, socialmente construído e operatorialmente inacabado. Este processo, a nosso ver, deve ter em linha de conta a multiplicidade de

identidades existentes nos contextos da ação profissional e, ainda, nos movimentos de ruptura e de continuidade inerentes às trajetórias biográficas e profissionais do indivíduo que coexistem em mundos sociais de reações inter e intrapessoais. A identidade profissional fundamenta-se, igualmente, no reconhecimento e na visibilidade social que permite a apropriação identitária dentro do mesmo grupo profissional, bem como nos outros grupos profissionais que dele se distinguem.

A identidade profissional é, portanto, uma construção inacabada, em que novos valores e características vão sendo agregadas ou substituindo outras já existentes, à medida que estabelecemos múltiplas relações, ou seja, por meio das nossas interações sociais.

Tap (1979) aponta como principal aspecto do conceito de identidade o reconhecimento que provém das relações sociais. Nesse sentido, o indivíduo define-se a partir da sua própria forma de se reconhecer no desempenho dos papéis sociais e de como é reconhecido pelos outros nesse meio.

Corroborando com essas ideias, Penna (1992) postula que a identidade é constituída no jogo do reconhecimento, formado por dois polos: o do autorreconhecimento, isto é, como o sujeito se conhece e o do alter-reconhecimento, como é reconhecido pelos outros. Nesse contexto, tomamos a identificação como processo precursor da construção da identidade, considerando uma atração, por parte do indivíduo, para algum objeto que esteja onde ele deseja estar.

Dubar (2005), ao estudar sobre identidades no trabalho, destaca que nesse processo de constituição da identidade, concomitante e continuamente, assumimos várias identidades, a depender do contexto no qual estamos inseridos, bem como das atribuições feitas e da nossa identificação ou não com essas atribuições. Dessa maneira, cria-se um contínuo movimento de tensão entre os atos de atribuição, denominados pelo autor de identidades virtuais (que corresponde ao que os outros dizem ao sujeito que ele é) e os atos de pertença, em que o sujeito se identifica com as atribuições recebidas e adere às identidades atribuídas.

Confirmando essa análise, Placco, Almeida e Souza (2011) descrevem que enquanto a atribuição corresponde à identidade para o outro, a pertença significa identidade para si, e o movimento de tensão se caracteriza justamente pela oposição entre o que se espera que o sujeito assumira e seja, e o desejo do próprio sujeito em ser e assumir determinadas formas identitárias. Assim, os autores apontam:

A constituição identitária se define, portanto, em processo, uma construção em contexto, em que a história individual e social do sujeito e sua adesão ou **pertença** (de si para o outro) se articulam tensamente com os **atos de atribuição** (do outro para si) permanentemente (grifos das autoras) (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 39).

Gouveia (1993, p. 100), apoiada em uma perspectiva psicanalítica, afirma que esse processo de identificação é imprescindível para se falar em identidade. Pontua que “[...] a identificação como um processo em que se toma o outro como modelo implica necessariamente a formação do Ideal do Ego, e também do Superego, enquanto instâncias que internalizam normalizações e regulações culturais”.

Diante do exposto, percebemos que enquanto o debate sobre identidade nos remete a considerar aspectos ligados ao individual, questões sobre a identidade profissional levam-nos a pensar em aspectos sociais. E essa relação, bem como a diferenciação entre identidade pessoal e identidade social é apresentada na literatura de maneiras diversas. Santos (2011, p. 8) aponta que:

A identidade enquanto característica singular de um indivíduo que o distingue inequivocamente de outro, implica, paradoxalmente, uma dualidade. A identidade pessoal (ou a identidade para si) e a identidade para os outros. Esta aparente dualidade é inseparável, uma vez que a identidade pessoal tem de ser reconhecida e confirmada pelos outros. Por outro lado, este processo não é estável, nem linear. Pelo contrário, apresenta-se complexo e dinâmico, na medida em que, em primeiro lugar, cada um de nós pode recusar esta identificação e definir-se de outra forma e, em segundo lugar, sendo um processo construído socialmente, muda de acordo com as mutações sociais a que os grupos de referência e de pertença a que estamos ligados (constituindo-se como elemento marcante no processo de negociação identitária) vão alterando as nossas expectativas e conjunto de valores que nos influenciam, propondo novas configurações identitárias.

Papi (2005) destaca que os homens constroem a sua realidade por meio da socialização, estabelecendo um caráter dialético. Nesse sentido, enfatiza que:

Na dinâmica em questão, a identidade pessoal apresenta-se com natureza ambígua, pois o homem necessita ser igual aos outros para possuir um sentimento de pertencimento e, ao mesmo tempo, precisa diferenciar-se deles, para não se perder no anonimato, devido a uma exagerada identificação com os papéis estabelecidos (PAPI, 2005, p. 49).

A identidade pessoal refere-se, portanto, à percepção subjetiva da individualidade. Todavia, a identidade social corresponde à apreensão objetiva que permite uma identificação externa das características do indivíduo. Contudo, ainda segundo Papi (2005), as duas identidades, embora diferentes, são indissociáveis,

considerando que a identidade pessoal se apropria da identidade social e esta, por sua vez, é carregada de sentido consoante com a personalidade do sujeito.

Nessa dinâmica, o processo de formação inicial para o exercício de uma profissão, na mesma perspectiva de rede de relações, vai contribuir para a construção da identidade profissional, ou seja, ninguém se forma sozinho e no vazio; há trocas, interações e experiências. Assim, Papi (2005, p. 51) defende que:

A identidade profissional é uma construção que perpassa a vida profissional, desde a etapa de escolha da profissão, passando pela formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde se desenvolve a profissão, o que lhe confere uma dimensão no tempo e no espaço. É construída sobre os saberes profissionais e sobre atribuições de ordem ética e deontológica.

Suas reflexões coadunam com as ideias de Moita (1995, p. 116), nas quais afirma que “[...] o processo de construção de uma identidade profissional não é estranho à função social da profissão, ao estatuto da profissão e do profissional, à cultura do grupo de pertença e ao contexto sociopolítico em que se desenrola”.

Ao tratar de questões sobre profissões e identidades profissionais, Santos (2011) caracteriza profissão como sendo a atividade econômica socialmente reconhecida e estatutariamente homologada exercida por um profissional. Por sua vez, profissional é aquele que domina conhecimento técnico ou uma habilidade específica para o exercício de uma determinada profissão.

Nessas perspectivas, uma profissão tem uma identidade ideal, aquela definida pelas normatizações legais que definem suas atribuições, área de atuação, direitos e deveres. Contudo, podemos destacar a identidade tecida na prática laboral propriamente dita, ou seja, aquela assumida pelo profissional no exercício de suas atividades, uma identidade subjetivada produzida pelo impacto da identidade ideal com o mundo real.

Entendemos que a importância da construção e reconstrução da identidade profissional é, então, defendida por vários autores como fundamental desde o processo de formação inicial. Nesse contexto, a instituição formativa responsável pela preparação de um indivíduo para o desenvolvimento de uma carreira profissional tem participação significativa na construção da sua identidade pessoal e profissional, devendo, com isso, favorecer o desenvolvimento dessa identidade.

Diante de todas as considerações até aqui apontadas, percebemos que a identidade profissional configura uma forma de ser e fazer a profissão, na qual o

indivíduo possa se identificar como ator responsável pelo trabalho que desenvolve e pela vida pessoal e social da qual faz parte.

2.2 Identidade profissional do coordenador pedagógico: uma trajetória em construção

Ao falarmos em educação de qualidade, percebemos que muitos caminhos precisam ser trilhados, dentre eles necessitamos pontuar a responsabilidade do coordenador pedagógico enquanto articulador de um grupo. Entretanto, é preciso torná-lo confiante, autônomo, capaz de identificar e lidar com os problemas rotineiros da escola; sejam eles de caráter administrativo, burocrático, pedagógico, interpessoal, entre outros.

Os novos tempos trazem novas exigências, novas demandas e outras perspectivas de acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem na escola, reconfigurando a atuação do coordenador pedagógico para a organização do trabalho pedagógico e da formação permanente do docente nesse espaço.

Ao tratar dos percursos da coordenação pedagógica, Pires (2005, p. 17; 23) destaca:

Dada a similitude das funções exercidas pelo coordenador pedagógico com funções do supervisor escolar, somos impelidos a afirmar que a origem da coordenação pedagógica se encontra no campo da supervisão escolar. Atrelado a essa constatação, soma-se o fato de a literatura educacional, que aborda o tema da supervisão, ter apontado frequentemente a coordenação [do ensino] como uma função exercida pelo supervisor educacional [...]. No que tange à história da educação brasileira, muito antes de ser instituída formalmente a profissão do supervisor, a função da supervisão já se manifestava na educação do Brasil Colônia.

Da mesma forma, Domingues (2014, p. 22) pontua alguns aspectos imbricados à constituição histórica da ação de coordenar o pedagógico:

A história e a legislação brasileira deixaram registrados que parte da tarefa exercida hoje pelos coordenadores pedagógicos esteve, de alguma forma, renunciada no sistema escolar e associada a outras funções e outros cargos dentro do organograma educacional da época.

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, Roman (2001, p. 12) destaca que “a função de coordenação pedagógica na escola pública recebeu várias designações no decorrer de sua história e seus primórdios provavelmente remontam à reforma educacional que teve início nos anos 1920”. Apesar de já figurar no

espaço escolar há algum tempo, ainda que sem respaldo legal, foi nessa década que o trabalho do Inspetor Escolar se consolidou. Importante ressaltar que na época vivia-se o tempo do taylorismo, modelo de administração industrial criado pelo engenheiro norte-americano Frederick Taylor (1856-1915).

O taylorismo consistia basicamente no planejamento das ações, na divisão operacional das tarefas e na supervisão como forma de fiscalizar e controlar o processo produtivo como um todo. Considerando essa influência no Brasil, a pedagogia tecnicista defendeu a reorganização do processo educativo de modo a objetivá-lo e operacionalizá-lo, semelhante ao modelo fabril.

A supervisão aparece, pois, historicamente situada como uma função de controle, onde a racionalidade é o princípio na busca da produtividade [...]. **É esse modelo de supervisão empresarial que inspira a criação do modelo de supervisão escolar, nos Estados Unidos**, como instrumento de controle da produtividade do ensino e de aperfeiçoamento da técnica [...]. **A supervisão escolar brasileira surgiu seguindo a orientação do modelo norte-americano**, confundindo-se com a inspeção escolar que predominou durante a Primeira República (grifo nosso) (PIRES, 2005, 19-20; 22).

Alguns estudiosos como Salvador (2000) localizam antecedentes da coordenação pedagógica no século XII, na história da inspeção escolar, no período confessional, de intensa influência religiosa, no qual os bispos supervisionavam as escolas paroquiais e, posteriormente, os escolásticos nas escolas confessionais. No entanto, com o declínio da influência da igreja, porém com o desenvolvimento do comércio e da indústria, a municipalidade passa a assumir responsabilidades e surge então a figura do inspetor escolar público, com aspecto fiscalizador, que acaba caracterizando a supervisão no período subsequente.

Na década de 1950, durante o governo do presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira, com as transformações políticas e econômicas e o Plano de Assistência Brasileiro-Americano no Ensino Elementar (PABAE), surge a supervisão escolar, reafirmada, posteriormente, com a criação das habilitações em Pedagogia (1969), entre elas a de Supervisão Escolar. Posteriormente, houve a integração das concepções e funções da inspeção e da supervisão feita pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 5.692/71. Assim, o supervisor passa a assumir a função fiscalizadora do sistema, de modo arbitrário e autoritário, bem como o de orientação pedagógica.

Considerando esse contexto da ditadura militar¹, o Inspetor Escolar exercia, tradicionalmente, função fiscalizadora, sendo extinta em 1974. Após essa ruptura, o Estado de São Paulo se torna o primeiro a conjecturar a função do coordenador pedagógico como algo relevante para a dinâmica escolar. O Decreto n.º 10.623/1985 inaugurou o trabalho do coordenador pedagógico, atribuindo relevância para o delineamento da identidade desse profissional e da educação de modo geral.

A figura do coordenador pedagógico nasce, então, da necessidade de organização do trabalho pedagógico. Contudo, para Saviani (1999), grande parte dos problemas enfrentados hoje, no exercício da função do coordenador pedagógico, deve-se ao fato de sua concepção estar vinculada a uma ideia de controle, como outrora.

Vimos que a identidade profissional é um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que definem e orientam a especificidade de uma profissão. No caso do coordenador pedagógico, a identidade profissional vem assumindo determinadas características conforme as necessidades de cada momento histórico e contexto social. Assim, compreender o surgimento e delinear a identidade do coordenador pedagógico perpassa por sua historicidade.

Percebemos que, de algum modo, o sistema criou uma forma de ajustar, entre as muitas tarefas desenvolvidas pelos profissionais de educação; sejam eles inspetores, supervisores, diretores, professores, atividades relativas à Coordenação Pedagógica que, por muito tempo, foram exercidas de forma genérica por diversos educadores, gerando instabilidade na construção da sua identidade profissional.

Na contemporaneidade, segundo Serpa (2011, p. 14), o coordenador “vive crise de identidade”, pois em seu cotidiano realiza tarefas que não concernem com a sua principal função: formação docente. Assim, fica à mercê de tarefas que não lhe competem, como por exemplo: cuidar de questões administrativo-burocráticas, substituir os professores que faltam, ser o auxiliar do gestor escolar ou um inspetor que detecta problemas de comportamento dos professores e alunos.

A questão é que, verdadeiramente, nem todos os envolvidos no processo educativo formal (gestor, professores, pais, secretarias e o próprio coordenador) têm clareza sobre as tarefas essenciais desse profissional. Assim, “a ausência de nitidez

¹ Regime político no Brasil compreendido no período de 1964 a 1985, no qual os membros das Forças Armadas centralizaram política e administrativamente o poder do Estado (PETRAS, 1997).

compõe o quadro de uma profissão que ainda está em construção” (SERPA, 2011, p. 16).

A seguir, veremos algumas questões específicas sobre os percursos, desafios, saberes e práticas nesse processo de formação identitária da coordenação pedagógica.

3 FORMAÇÕES IDENTITÁRIAS DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: percursos, desafios, saberes e práticas

Na seção anterior, após apresentarmos algumas análises sobre o que é e como se constitui a identidade profissional, vimos que no caso do coordenador pedagógico, a sua essência profissional sofreu ressignificações de acordo com cada contexto histórico. Na contemporaneidade, as exigências estão relacionadas à articulação e integração dos processos educativos, que proporcione o desenvolvimento da aprendizagem, do conhecimento, do trabalho coletivo e interdisciplinar.

No entanto, para compreendermos a essência da função, é necessário aprofundarmos alguns elementos históricos constitutivos da sua identidade profissional, levando em consideração a sua estreita relação com a supervisão escolar. Portanto, nesta seção, apresentamos alguns aspectos relevantes sobre o percurso histórico, desafios, saberes e práticas que circundam a atuação da coordenação pedagógica.

Dessa maneira, discutimos a forma como esse profissional organiza o seu trabalho, o que preconiza a legislação e o que de fato é realizado no cotidiano de sua prática, ou seja, os alcances e limites de seu trabalho. É sobre isso que nos encarregaremos nas subseções subseqüentes.

3.1 De bedel a articulador, formador e transformador

Observamos que o coordenador pedagógico representa um profissional com atribuições que vão desde o acompanhamento das atividades didático-pedagógicas e curriculares até a priorização dos processos formativos na escola, objetivando o aprimoramento da ação pedagógica, ou seja, o avanço da ação profissional dos professores.

No entanto, essa configuração atual de coordenação pedagógica é uma atividade recente, cuja profissionalidade está em processo de ressignificação, decorrente da especificidade dessa ação que, por sua vez, está ancorada em diferentes sistemas de ensino, da diversidade cultural, da escola e da pluralidade dos currículos de formação inicial e contínua desse profissional.

O percurso do coordenador pedagógico que atua nas instituições escolares, como vimos, é uma trajetória em construção. A sua polivalência, versatilidade, simultaneidade, acúmulo de tarefas díspares, na maioria das vezes, o impedem de refletir, com clareza, o desempenho de papéis que descaracterizam a sua essência profissional, como por exemplo: porteiro, recepcionista, auxiliar administrativo, bedel² (executor de sanções disciplinares, office boy interno, etc.) (BALMANT, 2011).

Alguns dados da pesquisa desenvolvida pela Fundação Vitor Civitta em 2010 e publicada em 2011, demonstram que o papel do coordenador pedagógico se constitui em um conjunto de demandas. Ao analisar esses dados, Balmant (2011) argumenta que muitos coordenadores assumem outras funções em vez de cuidar da formação dos docentes, pois não conhecem suas atribuições e não possuem formação em gestão escolar, destacando que, para uma mudança de cenário, é preciso investir no processo formativo desses profissionais. Vejamos:

Do atendimento ao pai de um aluno indisciplinado à avaliação da limpeza das classes, o coordenador pedagógico é responsável por uma série de atividades que não lhe dizem respeito e acaba omissa em sua principal função: a formação contínua dos docentes. O levantamento da fundação escutou a 400 coordenadores de 13 capitais brasileiras, portanto de âmbito nacional apresenta que, enquanto 72% deles acabam responsáveis por fiscalizar a entrada e a saída de alunos - trabalho de bedel, como são chamados os inspetores no ambiente escolar -, só 19% dá atendimento individual aos professores (BALMANT, 2011, p. 1).

É interessante esclarecer que a função do bedel, também conhecido como inspetor escolar, historicamente corresponde a vigiar os componentes da escola, monitorando principalmente as faltas dos alunos e dos professores da instituição escolar, o que fica esclarecido em Foucault (1987, p. 174), quando ressalta que “deve-se registrar dia por dia o comportamento dos alunos; e tudo o que se passa na escola; é periodicamente submetido a um inspetor” ou ainda “cada um dos alunos terá seu lugar marcado e nenhum o deixará nem trocará sem a ordem e o consentimento do inspetor das escolas” (FOUCAULT, 1987, p. 183).

E como recaem sobre o coordenador pedagógico as atribuições de um bedel? Precisamos considerar o percurso histórico em que esse profissional foi tecido, isto é, papel/função do coordenador pedagógico na organização educacional no Brasil. Para tanto, nos reportamos a Saviani (1999) para reconstituir esse processo e

² De acordo com o Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa Michaelis, Bedel significa:

1. *Funcionário que é responsável pela disciplina em escolas; censor;*
2. *Funcionário subordinado que é responsável pelas funções administrativas em faculdades.*

elaborar uma linha do tempo que caracterize as funções afins exercidas por profissionais diversos, considerando suas nuances no delineamento histórico educacional do país.

A chegada do movimento *Ratio Studiorum*³ no Brasil, em 1549, instituiu a regulamentação e sistematizava o ensino administrado pelos jesuítas, personificou um indivíduo fiscalizador, responsável por articular o processo educativo e, para tal, recebia a denominação de Prefeito dos Estudos (SAVIANI, 1999).

Nos anos que seguem, com as mudanças e demandas no contexto educacional foram surgindo algumas normalizações no país. A lei de 15 de outubro de 1827, no período Imperial, determinou a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império; respaldou, nos anos seguintes, as disposições legais oriundas da Província de São Paulo para a instrução pública primária, a Lei n.º 34 de 16 de março de 1846. Figurava, então, o Inspetor Escolar.

Ainda de acordo com a Lei n.º 34 de 16 de março de 1846, a inspeção se daria por uma Comissão composta de três cidadãos, residentes no lugar (um nomeado pelo Governo e dois pela Câmara Municipal, sendo um sacerdote), que tinham como função: inspecionar as escolas públicas e particulares; verificar o número de alunos; enviar mapas trimestrais com as informações para o Governo; assistir exames anuais dos alunos e inspecionar e orientar professores.

No entanto, para Saviani (1999), o reconhecimento legal se deu na década de 1920, por meio do Decreto n.º 16.782/1925, validando a categoria dos técnicos de ensino, abrindo caminho para a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública. Com o decreto, o Supervisor Educacional deveria atuar diretamente junto aos professores na coordenação das atividades pedagógicas, enquanto os aspectos técnicos ficavam a cargo do Inspetor Educacional.

Toda essa distinção de funções de certa forma impulsionou maior reconhecimento do profissional no espaço escolar. Em 1961, com a promulgação da primeira LDB n.º 4.024/61, aparecem as figuras do supervisor, orientador e inspetor de ensino, delimitando-os à dinâmica escolar e fatores que a envolvem. No entanto, com a complexidade do ato de ensinar, novas necessidades foram surgindo, inclusive nos cursos de formação inicial dos profissionais de educação.

³ Plano e Organização de Estudos da Companhia de Jesus, criado para regulamentar o ensino nos Colégios Jesuítas (MELO, 2020).

A Reforma Universitária⁴, na década de 1960, por exemplo, segundo Saviani (1999), cria as especificidades da identidade do Pedagogo, pois implanta no curso de Pedagogia as especializações, habilitando o profissional em educação para exercer as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção.

Essa orientação legal foi operacionalizada através do Parecer do Conselho Federal de Educação n.º 252/69 que estabelece os currículos mínimos do curso de Pedagogia. A partir de então, a formação do supervisor escolar passa a ser obtida pela graduação no curso de Pedagogia na modalidade específica. Vejamos:

O curso de Pedagogia foi, então, organizado na forma de habilitações, que, após um núcleo comum centrado nas disciplinas de fundamentos da educação, ministradas de forma bastante sumária, deveriam garantir uma formação diversificada numa função específica da ação educativa, foram previstas quatro habilitações centradas nas áreas técnicas, individualizadas por função, a saber: administração, inspeção, supervisão e orientação; além disso, previu-se também, como uma habilitação passível de ser cursada concomitantemente com uma dentre aquelas da área técnica, o magistério de disciplinas profissionalizantes dos cursos normais. A habilitação correspondente ao Planejamento Educacional foi reservada para o nível de pós-graduação (SAVIANI, 1999, p. 29).

A partir dos reflexos provocados pela Reforma Universitária no curso de Pedagogia, a LDB n.º 5.692/71 determina os cargos de especialistas em Educação com formação em nível superior, estabelecendo *status* legal à função do Supervisor Educacional, ainda que em um momento pouco favorável, como afirma Vasconcellos (2002, p. 86):

[...] Supervisão Educacional foi criada num contexto de ditadura. A Lei 5692/71 a instituiu como serviço específico da Escola de 1º e 2º Grau (embora já existisse anteriormente). Sua função era, então, predominantemente tecnicista e controladora e, de certa forma, correspondia à militarização Escolar.

Essas circunstâncias, segundo Vasconcellos (2002), definiram a figura do supervisor educacional como um profissional que assume, no cotidiano da escola, um caráter mais fiscalizador do que pedagógico, de modo arbitrário e autoritário, descreditando os professores e assumindo o controle das funções. Na hierarquia do poder no interior da escola, o supervisor escolar estava em um patamar mais elevado que o dos professores sob sua orientação, onde as relações eram pautadas no controle das ações docentes.

⁴ Trata de uma série de leis que modificaram o ensino superior no Brasil nas décadas de 1960 e 1970, durante a Ditadura Militar (MARTINS, 2009).

Corroborando, Nunes (2018, p. 3) enfatiza que:

Com o desenvolvimento da prática da supervisão escolar pautada e concretizada como uma ação apenas de controle autoritário do trabalho docente, começou-se a ter uma forte rejeição da figura do supervisor. Assim, a classe de supervisores buscou fazer uma contra-hegemonia dessa representação e conceituação do supervisor escolar por meio de mudanças de suas práticas. Essas se deram, principalmente, no colapso do governo militar no final da década de 1970 até a metade da década de 1980.

Após o fim do regime militar, as décadas de 1980 e 1990 foram marcadas por uma nova ordem social, com grandes transformações políticas. Nesse sentido, houve necessidade de transformação do modelo escolar que já não atendia às exigências políticas e sociais. Com a democratização, veio a Constituição Federal de 1988, trazendo em seu bojo o prognóstico de reformas educacionais.

Percebemos que, historicamente, as relações entre professor e supervisores ocorrem de forma assimétrica, pautada no controle que estes últimos exerciam sobre a ação docente. Diante disso, a literatura educacional confirma que decorre daí as inúmeras críticas atribuídas aos supervisores e demais técnicos da educação.

Nesse contexto, o Estado de São Paulo se torna o primeiro a experimentar a função do Coordenador Pedagógico como algo relevante para a dinâmica escolar, por meio do Regimento Comum das Escolas Estaduais – Decreto n.º 10.623/1985, inaugurando o trabalho do Coordenador Pedagógico e, conseqüentemente, contribuindo para o delineamento da sua identidade e atuação profissional, em uma perspectiva democrática.

Aos poucos, a Coordenação Pedagógica se consolidou e, atualmente, está respaldada na LDB n.º 9394/1996, artigo 67, como uma das funções do magistério:

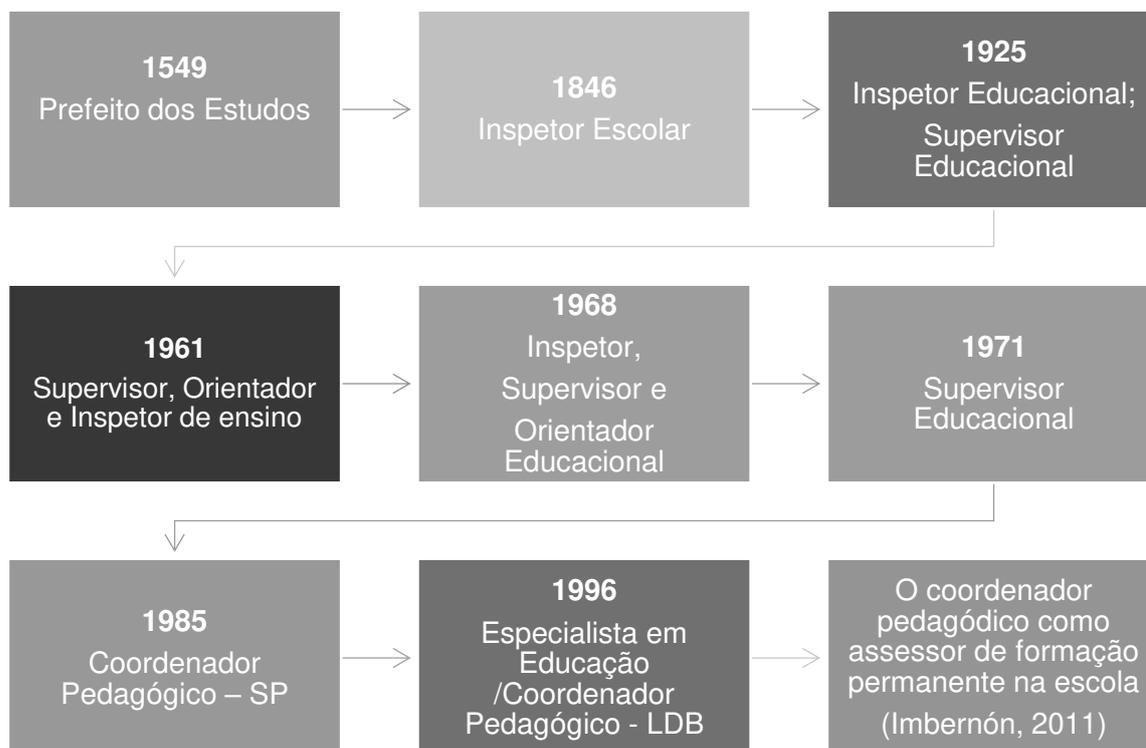
Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e **especialistas em educação** no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico (grifo nosso) (BRASIL, 1996, s/p).

A história nos mostra, portanto, que a necessidade de organização do trabalho pedagógico impulsionou o surgimento do coordenador pedagógico como atualmente o conhecemos. Todavia, as recorrentes indefinições quanto às suas atribuições são procedentes das incertezas e constantes mudanças que permearam e permeiam o processo educacional, especialmente o ambiente escolar, isto é,

compreender o surgimento e delinear a identidade profissional do coordenador pedagógico perpassa por sua historicidade.

Dessa forma, para compreender as funções da coordenação pedagógica é preciso entender as suas raízes históricas e conceituais relacionadas à supervisão escolar, que carregou, historicamente, em um caráter burocrático e administrativo, a função de fiscal do trabalho docente ou inspetor. Contudo, a concepção de supervisão foi ao longo dos anos transformando-se à medida que o enfoque passou a ser uma educação a serviço da transformação social. Assim, de modo a sintetizar essa trajetória delineada por Saviani (1999), apresentamos uma linha do tempo na qual o coordenador pedagógico foi se constituindo.

Figura 1: Linha do tempo do Coordenador Pedagógico no Brasil e sua função



Fonte: adaptado de Saviani (1999).

Nesse contexto, em decorrência das transformações na educação, a função também se refez e, na transição de Prefeito dos Estudos para Coordenador Pedagógico, passou-se a buscar na identidade desse profissional as funções de formador, articulador e organizador das ações pedagógicas. Devido à construção de um novo perfil, a identidade também se transformou, uma vez que “a nossa

identidade muda com os papéis que exercemos, com as circunstâncias, com o pertencimento” (LIMA; SALES, 2002, p. 40).

Entretanto, a realidade nos mostra que os dilemas em ser coordenador pedagógico na escola são reais e difíceis de serem gerenciados. É preciso, dentre tantas necessidades, que o próprio coordenador pedagógico compreenda e se mobilize para o exercício das suas reais atribuições. Isso requer conhecimento, atitude, organização, autonomia, formação e autoformação, ou seja, o coordenador pedagógico deve ter consciência de sua função e saber gerir sua rotina com determinação e dinamismo para que todos os objetivos sejam realmente alcançados, e a sua função não fique presa às ações de um bedel.

3.2 A coordenação pedagógica e suas funções na escola: desafios, saberes e práticas

A escola, como hoje a conhecemos, na maioria das vezes acompanhou as necessidades e interesses da sociedade em que esteve inserida e o cargo de supervisor, como agente atuante na escola, surge para atender às necessidades de cada época. Em outras palavras, a função de supervisor responde aos anseios que emergem de um dado contexto político, social e econômico. Como explica Silva (2004, p. 27), essa função “explícita ou implicitamente, [...] é um reflexo de uma política e está a serviço de uma política”.

Da mesma forma, Saviani (1999) corrobora ao afirmar que a função da supervisão em um modelo conservador desempenhava um papel político na reprodução e interesse social da classe dominante. Assim, apresentou, dentre outras, as seguintes conclusões pertinentes à problemática em questão:

[...] nem sempre o supervisor se dá conta de que cumpre uma função política;

[...] se o supervisor não se dá conta de que cumpre uma função política, tampouco tem consciência de qual função é essa e, menos ainda, sabe explicitá-la;

[...] é possível dizer que a função política que os supervisores (em sua maioria) desempenham não é a que gostariam de estar desempenhando (SAVIANI, 1999, p. 32).

Portanto, trata-se de uma atuação que não está isenta de interesses, mas impregnada de intencionalidade, implicando em escolhas, valores e compromissos políticos, considerando o contexto histórico e social no qual está inserido.

Com o passar dos anos e por conta da mudança na forma de se conceber a educação, a democratização e os processos de gestão, restituiu-se ao professor a oportunidade de ter quem acompanhasse o desenvolvimento do seu trabalho – o supervisor –, que também sofreu transformações nas concepções de sua função, com exigências para o envolvimento em todo o processo educacional, a partir da organização do trabalho pedagógico e da promoção de aspectos importantes discutidos na sociedade.

Ultimamente, um pouco mais distante do caráter de inspetor de ensino, o coordenador pedagógico busca exercer o papel de articulador dos processos educacionais. Nesse contexto, discutir suas funções na escola é também discutir a construção da sua identidade profissional e, por consequência, os desafios que emergem no contexto de atuação prática, bem como os saberes e competências exigidos à profissão (PLACCO; ALMEIDA, 2015).

Na literatura nacional e internacional é possível encontrarmos vários estudos sobre saberes e competências profissionais, isto é, sobre delineamento de uma profissionalidade⁵ dos profissionais de educação, especialmente do professor. Imbernón (2011, p. 33) ao afirmar que “A competência profissional, necessária em todo processo educativo, será formada, em última instância, na interação que se estabelece entre os próprios professores, interagindo na prática de sua profissão”.

Sendo então o coordenador pedagógico um profissional de educação com intrínseca relação com a profissão docente, incluindo a formação inicial em curso de Pedagogia, como veremos posteriormente, também constrói e aprimora a sua identidade profissional a partir das relações e vivências que estabelece na prática, isto é, a partir do desenvolvimento de saberes e competências profissionais.

Tardif (2014) corrobora que é a articulação entre a prática e os saberes que fazem dos profissionais um grupo social, cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes. Ancorados em Libâneo (2018), entendemos competência como a utilização de capacidades para realizar um trabalho, lidar com situações ou resolver um problema, pois

Saberes são conhecimentos teóricos e práticos requeridos para o exercício profissional, competências são as qualidades, capacidades, habilidades e atitudes relacionadas a esses conhecimentos teóricos e práticos que

⁵ Também chamada de *profissionalismo* em outros estudos, corresponde às características e capacidades específicas da profissão (IMBERNÓN, 2011).

permitem a um profissional exercer adequadamente sua profissão (LIBÂNEO, 2018, p. 74).

Da mesma forma, Perrenoud (2000) sugere que os saberes estão contidos no termo competências, ao definir competência profissional como a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar situações determinadas, ou seja, as competências não são vinculadas apenas à repetição de condutas e práticas observáveis, mas na mobilização de conhecimentos e atividades cognitivas.

Autores como Market (2004) também destacam que a competência corresponde a um modo adequado de pôr em ação conhecimentos, instrumentos, materiais, considerando o domínio sobre os mesmos, isto é, domínio dos conhecimentos, capacidades e habilidades.

Ao envolver um conjunto de competências (universais, sociocomunicativas, subjetivas, histórico-políticas, entre outras), os profissionais se qualificam mediante formas participativas e comunicativas em sua situação de trabalho, por meio de uma análise reflexiva em que analisam sua própria atividade, desenvolvem competências e incorporam novos saberes na ação (MARKET, 2004).

Diante dessas análises, Libâneo (2018, p. 77) nos convida a entender que atualmente o mundo do trabalho requer uma relação mais explícita entre conhecimentos, capacidades e sua aplicação.

Sendo assim, nenhuma profissão se exime de formular determinadas exigências de competência e de estabelecer um conjunto de competências necessárias ao adequado exercício profissional, desde que pautadas no desenvolvimento de capacidades subjetivas que possibilitem uma atuação nas situações de trabalho, a serviço dos interesses coletivos.

Nesse contexto, de modo a materializar esses conceitos, as relações reproduzidas na figura 2 representam o que consideramos necessário entender sobre a formação identitária profissional de profissionais de educação, no qual os saberes e competências envolvem uma pluralidade de capacidades.

Figura 2 – Formação identitária profissional dos profissionais da educação



Fonte: elaborado pela autora (2021).

De modo abrangente, os profissionais que trabalham na escola precisam desenvolver e pôr em ação competências profissionais específicas para participar de forma ativa dos processos e práticas da organização e gestão da escola (LIBÂNEO, 2018).

Com base nessas considerações, competências não se reduzem a meras habilidades profissionais, mas à exigência de conhecimentos técnico-metodológicos, ou seja, domínio do processo de trabalho, bem como de competências subjetivas e comunicativas, que correspondem à capacidade de estabelecer relações humanas, sociocomunicativas, participativas, isto é, competências transformadoras.

Essas relações, portanto, nos ajudam a entender as qualidades e capacidades exigidas hoje na formação profissional dos profissionais de educação, de modo específico do coordenador pedagógico, considerando sua formação inicial, continuada e o seu exercício profissional.

No que tange à proposta de formação do docente na escola, para Domingues (2014, p. 73), esta deve:

[...] estar inserida no projeto político-pedagógico da escola, configurando como um plano de formação docente que, associado às demandas educativas da escola promova o desenvolvimento do trabalho pedagógico, o desenvolvimento profissional docente e a construção de uma escola voltada para uma educação de qualidade para todos.

Dessa maneira, Libâneo (2018) destaca que a atuação do coordenador pedagógico na escola deve ser no intuito de supervisionar, acompanhar, assessorar, apoiar e avaliar as atividades pedagógico-curriculares. “Sua atribuição prioritária é prestar assistência pedagógico-didática aos professores em suas respectivas disciplinas, no que diz respeito ao trabalho interativo com os alunos” (LIBÂNEO, 2018, p. 109).

Nesse movimento que deve priorizar procedimentos de reflexão e investigação, Libâneo (2018, p. 180) registra uma lista de atribuições da coordenação pedagógica na escola. Vejamos:

- 1) *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.*
- 2) *Supervisionar a elaboração de diagnósticos e projetos para a elaboração do projeto pedagógico-curricular da escola e outros planos e projetos.*
- 3) *Propor para discussão, junto ao corpo docente, o projeto pedagógico-curricular da unidade escolar.*
- 4) *Orientar a organização 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.*
- 5) *Prestar assistência pedagógico-didática direta aos professores, acompanhar e supervisionar suas atividades tais como: desenvolvimento dos planos de ensino, adequação dos conteúdos, desenvolvimento de competências metodológicas, práticas avaliativas, gestão de classe, orientação da aprendizagem, diagnósticos de dificuldades, etc.*
- 6) *Coordenar reuniões pedagógicas e entrevistas com professores visando a promover inter-relação horizontal e vertical entre disciplinas, estimular a realização de projetos conjuntos entre os professores, diagnosticar problemas de ensino e aprendizagem e adotar medidas pedagógicas preventivas, adequar conteúdos, metodologias e práticas avaliativas.*
- 7) *Organizar turmas de alunos, designar professores as turmas, elaborar o horário escolar, planejar e coordenar o Conselho de Classe.*
- 8) *Propor e coordenar atividades de formação continuada e desenvolvimento profissional dos professores.*
- 9) *Elaborar e executar programas e atividades com os pais e comunidade, especialmente de cunho científico e cultural.*
- 10) *Acompanhar o processo de avaliação da aprendizagem (procedimentos, resultados, formas de superação de problemas, etc.).*
- 11) *Cuidar da avaliação processual do corpo docente.*
- 12) *Acompanhar e avaliar o desenvolvimento do plano pedagógico-curricular e dos planos de ensino e outras formas de avaliação institucional.*

A coordenação pedagógica é, então, um processo de integração das diferentes atividades desenvolvidas na escola, de forma a atingir os resultados pretendidos, isto é, um elo entre os segmentos da escola, na tentativa de unir os diversos aspectos do processo educacional.

Augusto (2006) cita algumas das atribuições da coordenação pedagógica que contemplam uma visão ampla da importância da atuação desse profissional nas escolas, como por exemplo, organizar o produto da reflexão dos professores, do planejamento, dos planos de ensino e da avaliação da prática.

O planejamento escolar caracteriza-se como meio, por excelência, do exercício do trabalho pedagógico de forma coletiva, que possibilita a superação da forma fragmentada e burocrática da rotina pedagógica. Assim, cabe ao coordenador

pedagógico mediar esse processo, acompanhando e orientando a sua equipe docente. Nesse caso, um instrumento que serve de guia para o planejamento – seja a curto ou longo prazo – é o Projeto Político-Pedagógico (PPP), em que estão explicitados os ideais pedagógicos da escola. Com o documento em mãos, é possível planejar ações que dialoguem com esses ideais.

Reportamo-nos novamente a Augusto (2006, p. 1) para destacar que "[...] além do que se passa dentro das quatro paredes da sala de aula, há muito mais a aprender no convívio do coletivo – no parque, no refeitório, na rua, na comunidade. A dinâmica nesses espaços deve ser ritmada pelo coordenador". Consideramos, então, que o trabalho do coordenador se concretiza a partir de um espaço coletivo de debate, principalmente com os professores, pois a partir dessa interação, a figura do coordenador pode promover a reflexão contínua junto aos professores sobre a prática pedagógica e seus espaços.

Para atender às demandas da função, dentre as inúmeras características do coordenador pedagógico, cuidar das relações interpessoais é um caminho a ser seguido. A educação é uma parceria e para esse profissional é essencial a promoção do diálogo entre o educador, o educando e a educação, bem como com a gestão e toda a comunidade escolar. Porém, nem sempre é fácil para professores e demais membros da escola compreender as ações do coordenador pedagógico, o que pode gerar dúvidas, estranhamento e até mesmo conflitos.

Entretanto, as dúvidas, o estranhamento, os conflitos podem também contribuir para um processo pedagógico muito mais enriquecido, norteado de discussões e construções coletivas. A aceitação imediata de ideias, sem questionamentos e/ou contribuições, na maioria das vezes, resulta em uma prática pedagógica vazia, mecânica, sem grandes resultados.

Nesse sentido, é importante a compreensão (por todos os envolvidos) de que a construção de conhecimento junto aos professores não acontece porque o coordenador ensina o professor como ensinar, mas porque existe o intercâmbio entre eles e o espaço que os cerca.

Assim, o coordenador pedagógico precisa ganhar a confiança da sua equipe e saber se colocar no lugar do parceiro. Para tanto, precisa estabelecer uma relação que proporcione uma discussão aberta aos desafios da sala de aula. Libâneo (2018, p. 115) orienta:

Quem ocupa cargo de liderança como diretor ou coordenador pedagógico precisa despor-se do posicionamento de predominante autocrático para possibilitar o desenvolvimento de um clima em que todos contribuam com ideias, críticas, encaminhamentos, pois a gestão e participação pedagógica pressupõem uma educação democrática.

Além disso, professor e coordenador precisam aprender a dizer o que não sabem e, juntos, buscarem soluções contextualizadas, ou seja, é preciso humildade de se reconhecer como um ser inconcluso, sujeito a erros, fracassos e imperfeições.

Em quaisquer espaços, construir um ambiente democrático não é tarefa fácil e por isso não é empreitada para apenas um elemento. Nesse sentido, "Uma gestão participativa também é a gestão da participação", afirma Libâneo (2018, p. 117). Na gestão democrática, cabe ao coordenador pedagógico, junto com todos os outros membros escolares, possibilitar trocas de saberes e experiências, respeitando a individualidade de cada um, sem perder de vista a sua atribuição maior na convergência da formação de si e do outro. Assim, Libâneo (2018, p. 350) assinala que é preciso:

[...] reconhecer que sua ocupação tem uma característica genuinamente interativa, ou seja, está a serviço das pessoas e da organização, delas requerendo uma formação específica a fim de buscar soluções para os problemas, saber coordenar o trabalho conjunto, discutir e avaliar a prática, assessorar os professores e prestar-lhes apoio logístico na sala de aula.

Consideramos que o coordenador pedagógico sozinho, embora competente, não mudará a dinâmica da escola. Há uma responsabilidade legal frente à gestão democrática, para gerir grandes ideias de forma coletiva como também apontar possíveis caminhos no decorrer do processo educativo. Dessa forma, através de sua ação interativa, se estabelece um clima de respeito mútuo e, sobretudo, de sensibilização para com os envolvidos no processo, viabilizando satisfação e prazer no desenvolvimento do projeto político-pedagógico da escola.

Dessa forma, torna-se responsabilidade do coordenador pedagógico, harmonizar projeto pedagógico da escola, currículo e todas as pessoas envolvidas nesse processo (professores, gestores, pais e alunos). Dentre tantas competências inerentes à coordenação pedagógica, podemos destacar, ainda, a necessidade de comunicar-se com clareza com diferentes interlocutores e em diferentes situações; socializar informações e conhecimentos; buscar e produzir conhecimentos relativos à formação permanente dos docentes; ter disponibilidade de trabalhar em grupo,

reconhecendo e respeitando as diferenças pessoais e as contribuições de outras pessoas; entre outras.

Portanto, a ação da coordenação pedagógica na escola é fazer com que a equipe de professores seja colaborativa, os alunos aprendam e as famílias participem do projeto educativo. Ser coordenador na contemporaneidade é um desafio. Não é fácil criar situações formativas para os professores (entendendo a formação como um processo contínuo) e materializar o seu plano de formação para a equipe.

Placco, Almeida e Souza (2011) afirmam que, exercendo o papel de formador, o coordenador oferece condições ao professor para que ele aprofunde seus conhecimentos específicos e, assim, possa transformá-lo em ensino. Nesse sentido, para as autoras, o papel principal do coordenador pedagógico é o de articulador dos processos e transformador do saber.

Além da formação continuada, o coordenador pedagógico tem o desafio de articular e mobilizar a equipe escolar para tecer o projeto político-pedagógico. Essa demanda, sem dúvida, representa a complexidade da função de coordenação, pois a organização do trabalho pedagógico requer a atuação da coletividade e objetivo comum, o que realça a importância do coordenador enquanto mediador.

Faz-se necessário, então, que o coordenador pedagógico entenda que, mais que ajudar professores, alunos e gestão na resolução de problemas pontuais, ele é o profissional que dá sustentação ao Projeto Político-Pedagógico da escola por meio de ações planejadas e constante reflexão da sua identidade profissional, esta por sua vez, remete-nos aos saberes e competências exigidas para a profissão.

3.3 As dimensões político-pedagógicas entre gestão escolar e coordenação pedagógica

Sabendo que a instituição escolar se constitui por um sistema de relações com fortes interações sociais, cujo objetivo é a promoção da formação humana, torna-se essencial uma organização e processos de gestão que priorizem esse objetivo e as condições de trabalho dos profissionais que nela atuam. Em síntese, Libâneo (2018, p. 91) acentua que:

[...] a escola é uma instituição social com objetivos explícitos: o desenvolvimento das potencialidades dos alunos através de (conteúdos,

conhecimentos, habilidades, procedimentos, atitudes, valores), para constituírem-se em cidadãos participativos na sociedade em que vivem. A tarefa básica da escola é o ensino; que se cumpre pela atividade docente. A organização escolar necessária é aquela que melhor favorece aqueles objetivos e assegura as melhores condições de realização do trabalho docente. Há, assim, uma interdependência entre os objetivos e funções da escola e a organização e gestão do processo de trabalho na escola, de forma que os meios estejam em função dos objetivos.

Nesse sentido, compreendemos que a organização escolar necessita de objetivos comuns e compartilhados, nos quais as responsabilidades profissionais sejam muito bem definidas, além de dispor de várias formas de comunicação e uma liderança capaz de mobilizar as pessoas para uma atuação conjunta e colaborativa.

Importante destacar a utilização dos termos organização e gestão da escola, considerando o caráter interativo entre as pessoas nesse espaço, com vistas à formação humana, o que a diferencia das empresas convencionais. A saber, organização, administração e gestão são termos característicos dos processos organizacionais, com significados parecidos. De modo sucinto, organizar significa articular as partes de um todo; administrar é o ato de governar; gerir corresponde a gerenciar, dirigir (LIBÂNEO, 2018).

Na educação, é comum associar organização escolar à administração escolar como forma de planejar o trabalho da escola e racionalizar o uso dos recursos diversos, sejam materiais, financeiros ou intelectuais. Muitos autores utilizam essas expressões indistintamente, outros dão mais ênfase a uma ou a outra. Da mesma forma, os termos gestão e direção são vistos, ora como sinônimos, ora como específicos e distintos.

Porquanto, ao utilizarmos o termo organização para tratar das instituições educativas, fazemo-nos em seu sentido amplo, que se caracteriza, segundo Libâneo (2018, p. 87), como “[...] unidade social que reúne pessoas que interagem entre si, e que opera por meio de estruturas e processos administrativos próprios, a fim de alcançar os objetivos da instituição”. Logo, podemos concluir que envolve um conjunto de ações que se destinam à tomada de decisões.

Nesse contexto, a gestão se caracteriza como processos intencionais e sistemáticos de se tomar uma decisão e fazê-la acontecer. Para Libâneo (2018), a gestão é a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização. Em conformidade, a direção é um princípio e

atributo da gestão, na qual põe em ação o processo de tomada de decisões na organização e coordena os trabalhos.

Ainda para Libâneo (2018), a organização e os processos de gestão podem assumir diferentes significados conforme a concepção que se tenha dos objetivos da educação e da formação dos alunos, ou seja:

[...] numa concepção técnico-científica da escola, a direção é centralizada numa pessoa, as decisões vêm de cima para baixo bastando cumprir um plano previamente elaborado, sem participação dos professores, especialistas e usuários da escola. Já numa concepção democrático-participativa, o processo de tomada de decisões se dá coletivamente, participativamente. A direção pode, assim, estar centrada no indivíduo ou no coletivo, sendo possível uma direção individualizada ou uma direção coletiva ou participativa (LIBÂNEO, 2018, p. 89).

Em suma, se a escola é uma instituição social com objetivos explícitos, isto é, que busca desenvolver potencialidades dos alunos a partir do ensino que se cumpre pela ação docente, a organização escolar necessária é aquela em que os meios estão em função dos objetivos. A organização escolar democrática implica relações interativas democráticas e procedimentos claros de tomadas de decisões. Tais características da gestão da participação são competências da direção e coordenação pedagógica da escola.

A direção escolar e a coordenação pedagógica, como elementos da gestão, são as funções típicas que respondem por vários segmentos na escola, tanto no âmbito administrativo quanto no pedagógico, canalizando os esforços coletivos dos profissionais da instituição para os objetivos e metas estabelecidos, isto é, um exercício profissional que está a serviço das pessoas e da organização escolar, com características genuinamente interativas.

Portanto, se o cotidiano escolar se expressa por meio das relações sociais, faz-se necessário compreendermos esse dinamismo próprio da vida escolar e suas múltiplas dimensões. Sobre isso, André (2012, p. 16) assinala:

O cotidiano escolar aponta para um número variado de papéis assumidos por seus sujeitos enquanto institucionalmente eles são assumidos como “professor”, “aluno”, “coordenador pedagógico”, “diretor”, “assistente de direção”. Entretanto, é sabido também que, numa interação efetiva, nem sempre o que parece ser o é realmente. Há situações de dominação claras e legitimadas, reprodutoras do conjunto de determinações sociais, mas existem, também, as vivências subjetivas. Isso quer dizer que, ao assumir determinados papéis, os sujeitos podem num nível representar papéis e num outro ser elementos de denúncia e o próprio motor da dialética.

Nessas perspectivas, a dimensão subjetiva abrange a história de cada sujeito que se manifesta no cotidiano escolar, a partir das suas formas de agir, se posicionar, se comunicar e se alienar, isto é, seus pontos de vista, concepções e representações.

Historicamente, a função de direção escolar, em muitos casos, foi se costurando em práticas excessivamente burocráticas, conservadoras, autoritárias e centralizadoras. Ainda que predominem alguns perfis profissionais com essas características nos dias atuais, há de se destacar a disseminação do enfoque na gestão participativa, assim como em atitudes mais flexíveis, liderança participativa e compromisso com as mudanças nos processos educativos.

O diretor escolar, nesse percurso, tornou-se dirigente e principal responsável pela instituição escolar, aquele que tem visão de conjunto, que articula e integra os diversos setores: administrativo, pedagógico, secretaria, serviços gerais, relacionamento com a família, alunos e comunidade em geral, entre outros. Para Libâneo (2018, p. 179), “[...] as funções de diretor são, predominantemente, gestoras e administrativas, entendendo-se, todavia, que elas têm conotação pedagógica, uma vez que se referem a uma instituição e a um projeto educativo [...]”.

O coordenador pedagógico, por sua vez, tem sua função delineada para viabilizar, integrar e articular o trabalho didático-pedagógico, em uma relação direta com os professores. Em outras palavras, a sua principal função é a assistência pedagógica em função da qualidade do ensino, no qual, a partir das estratégias de formação continuada, mobiliza a equipe de professores a conceber, construir e administrar situações de aprendizagens que correspondam às necessidades educacionais dos alunos.

Entretanto, no âmbito das suas ações, consideramos ser importante a parceria a ser estabelecida não apenas com os professores, mas também com o diretor escolar, o que, por vezes, toma direcionamentos que dificultam esse intercâmbio entre as necessidades dos docentes e da gestão escolar, entre as práticas efetivamente pedagógicas e ações administrativo-burocráticas.

Sobre as especificidades dessas funções, corroboramos com Libâneo (2018) ao diferenciar as atribuições de diretor e coordenador pedagógico, destacando as singularidades no desempenho de cada uma delas, bem como a necessidade de formação profissional específica. O autor destaca que:

Ambos recebem a função de direção e coordenação, ambos recebem a delegação de coordenar o trabalho coletivo e a manutenção do clima, das condições de trabalho e do ambiente formativo para o desenvolvimento pessoal e profissional das pessoas da escola. Todavia, cada um desempenha funções específicas implicando, também, uma formação profissional específica (LIBÁNEO, 2018, p. 178).

Pensando nessas dimensões atributivas do diretor escolar e do coordenador pedagógico, assim como se relacionam e impactam o processo educativo, a título de ilustração, apresentamos uma lista de atribuições definidas do coordenador pedagógico, conforme quadro abaixo:

Quadro 1: Atribuições específicas do diretor de escola e coordenador pedagógico

DIRETOR DE ESCOLA	COORDENADOR PEDAGÓGICO
Supervisionar e responder por todas as atividades administrativas e pedagógicas da escola, bem como as atividades com os pais e a comunidade e com outras instâncias da sociedade civil.	Coordenar e gerir a elaboração de diagnósticos, estudos e discussões para a elaboração do projeto pedagógico-curricular, e de outros planos e projetos da escola.
Assegurar as condições e meios de manutenção de um ambiente de trabalho favorável e de condições materiais necessárias à consecução dos objetivos da escola, incluindo a responsabilidade pelo patrimônio e sua adequada utilização.	Assegurar a unidade de ação pedagógica da escola, propondo orientações e ações de desenvolvimento do currículo e do ensino e gerindo as atividades curriculares e de ensino, tendo em vista a aprendizagem dos alunos.
Promover a integração e a articulação entre a escola e a comunidade próxima, com o apoio e a iniciativa do Conselho de Escola, mediante atividades de cunho pedagógico, científico, social, esportivo, cultural.	Prestar assistência pedagógico-didática direta aos professores, através da observação de aulas, entrevistas, reuniões de trabalho e outros meios, especialmente em relação a (ao): <ul style="list-style-type: none"> ✓ Elaboração e desenvolvimento de ensino. ✓ Desenvolvimento de competências em metodologias e procedimentos de ensino específicos da matéria, incluindo a escolha e a utilização do livro didático e outros materiais didáticos. ✓ Práticas de gestão e manejo de situações específicas de sala de aula, para ajuda na análise e solução de conflitos e problemas de disciplina, na motivação dos alunos e nas formas de comunicação docente. ✓ Apoio na adoção de estratégias de diferenciação pedagógica, de soluções a dificuldades de aprendizagens dos alunos, de reforço na didática específica nas disciplinas, e de outras medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos, de modo a prevenir a exclusão e a promover a inclusão. ✓ Realização de projetos conjuntos entre os professores. ✓ Desenvolvimento de competência crítico-reflexiva. ✓ Práticas de avaliação da aprendizagem, incluindo a elaboração de instrumentos.
Organizar e coordenar as atividades de	Cuidar dos aspectos organizacionais do ensino:

<p>planejamento e do projeto pedagógico-curricular, juntamente com a coordenação pedagógica, bem como fazer o acompanhamento, avaliação e controle de sua execução.</p>	<p>supervisão das atividades pedagógicas e curriculares de rotina, coordenação de reuniões pedagógicas, elaboração do horário da escola, organização de turmas de alunos e designação de professores, planejamento e coordenação do conselho de classe, organização e conservação de material didático e equipamentos, e outras ações relacionadas ao ensino e à aprendizagem.</p>
<p>Conhecer a legislação educacional e do ensino, as normas emitidas pelos órgãos competentes e o Regimento Escolar, assegurando o seu cumprimento.</p>	<p>Assegurar, no âmbito da coordenação pedagógica, em conjunto com os professores, a articulação da gestão e organização da escola, mediante:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Exercício de liderança democrático-participativa. ✓ Criação e desenvolvimento de clima de trabalho cooperativo e solidário entre os membros da equipe. ✓ Identificação de soluções técnicas e organizacionais para gestão das relações interpessoais, inclusive para mediação de conflitos que envolvam professores, alunos e outros agentes da escola.
<p><i>Garantir a aplicação das diretrizes de funcionamento da instituição e das normas disciplinares, apurando ou fazendo apurar irregularidades de qualquer natureza, de forma transparente e explícita, mantendo a comunidade escolar sistematicamente informada das medidas.</i></p> <p><i>Conferir e assinar documentos escolares, encaminhar processos ou correspondências e expedientes da escola, de comum acordo com a secretaria escolar.</i></p>	<p>Propor e coordenar atividades de formação continuada e de desenvolvimento profissional dos professores, visando aprimoramento profissional em conteúdos e metodologias e oportunidades de troca de experiências e cooperação entre os docentes.</p> <p>Apoiar diretamente os alunos com dificuldades transitórias nas aprendizagens instrumentais de leitura, escrita e cálculo, para além do tempo letivo, para integrarem-se ao nível da turma.</p>
<p><i>Supervisionar a avaliação da produtividade da escola em seu conjunto, incluindo a avaliação do projeto pedagógico, da organização escolar, do currículo e dos professores.</i></p>	<p>Organizar formas de atendimento a alunos com necessidades educativas especiais, identificando articuladamente com os professores, as áreas de desenvolvimento e de aprendizagem que, em cada aluno, manifestem maior fragilidade, bem como a natureza e as modalidades de apoio suscetíveis de alterar ou diminuir as dificuldades inicialmente detectadas.</p>
<p><i>Buscar todos os meios e condições que favoreçam a atividade profissional dos pedagogos especialista, dos professores, dos funcionários, visando à boa qualidade do ensino.</i></p>	<p>Criar as condições necessárias para integrar os alunos na vida da escola mediante atividades para a socialização dos alunos, formas associativas e de participação em decisões, etc.</p>
<p><i>Supervisionar e responsabilizar-se pela organização financeira e controle das despesas da escola, em comum acordo com o Conselho de Escola, pedagogos especialistas e professores.</i></p>	<p>Promover ações que assegurem o estreitamento das relações entre escola e família e atividades de integração da escola na comunidade, mediante programas e atividades de natureza pedagógica, científica e cultural.</p>
	<p>Formular e acompanhar os procedimentos e recursos de avaliação da aprendizagem dos alunos, com a participação dos professores.</p>
	<p>Acompanhar e avaliar o desenvolvimento do projeto pedagógico-curricular e dos planos de ensino, a atuação do corpo docente, os critérios e as formas de avaliação da aprendizagem dos alunos, por meio de práticas colaborativas.</p>

Diante do exposto, reafirmamos que os exercícios da direção e da coordenação na escola convergem, mas possuem suas especificidades e, por consequência, formação específica. Além disso, depende de fatores diversos como parceria, responsabilidade, decisão, disciplina, iniciativa, entre outros. Domingues (2014, p. 103) acrescenta que:

Mesmo se ocupando de tarefas mais administrativas e burocráticas, o diretor de escola tem sua função diretamente ligada ao pedagógico, e seu distanciamento ou aproximação está associado a diferentes concepções de gestão da escola, às demandas de trabalho desse profissional, à relação estabelecida com o coordenador pedagógico e ao projeto desenvolvido na unidade educativa.

Não se trata, portanto, de individualizar ou integrar todas as ações, mas de o diretor gerenciar as ações de toda a sua equipe, mediando o processo e delegando demandas. Mesmo diante da necessidade de integrar funções dos especialistas, cada qual deve exercer sua função para que haja a sincronia do trabalho e reverbere positivamente no processo de ensino e de aprendizagem.

É notório, ainda, que existem muitos desafios na relação entre o diretor escolar e a coordenação pedagógica no cotidiano escolar. A complexidade dessa relação pode estar pautada na falta de formação específica para o exercício da função, isto é, na maneira com a qual os diretores, por exemplo, são nomeados, às vezes, por demandas político-partidárias, na falta de compreensão do diretor e demais profissionais da escola sobre as atribuições da coordenação pedagógica, bem como a falta de clareza conceitual do próprio coordenador pedagógico no que tange às suas funções e organização de atribuições.

Entretanto, pesquisas apontam que, nas relações formais e informais entre diretores, coordenadores pedagógicos e professores, quanto mais integrado for o trabalho, mais produtivo e menos solitário ele será.

3.4 Aspectos legais sobre a formação inicial e a atuação do coordenador pedagógico

Com o tempo, os responsáveis pelas políticas públicas nacionais constataram que a forma como o aluno aprende está diretamente ligada à maneira como o professor ensina. Assim, historicamente, o papel do coordenador pedagógico vem sendo ressignificado e a sua função cada vez mais voltada para a formação

contínua de docentes, isto é, a figura do coordenador pedagógico se destaca por ser tradicionalmente atribuído a ele, entre outras tarefas, o papel de formador do docente na escola.

Com o crescimento da figura desse profissional no país e as condições de trabalho em cada estado e município, muitas vezes essa atividade fica ancorada em profissionais sem habilitação específica e sem recursos adequados, o que gera uma noção difusa de coordenação pedagógica e uma diversidade de critérios para o exercício da função.

Segundo Pires (2014, p. 29), o “Ministério do Trabalho e Emprego – MTE regulamentou a profissão através da Classificação Brasileira de Ocupação (CBO) tendo como código o n.º 2394-05 com a denominação de coordenador pedagógico, dando-lhe espaço de trabalho, referências e funções”.

Uma análise das informações disponibilizadas pelo referido Ministério acerca do relatório de atividades pertinentes ao coordenador pedagógico nos permite perceber quantas atribuições foram, legalmente, delegadas ao coordenador pedagógico. Segundo as informações, são sete áreas de atuação ou frentes de trabalho para 131 atividades a serem desempenhadas, tais como: programar a execução e avaliação do Projeto Político Pedagógico, acionar o trabalho coletivo dos docentes, promover a formação continuada dos profissionais da escola, inclusive a sua própria, atualizar os profissionais da escola acerca das suas necessidades e/ou da instituição, dentre outras (PIRES, 2014, p. 29).

Pinto (2006) menciona a variação de nomenclaturas existente em vários municípios e estados brasileiros para designar a função, a saber: supervisão pedagógica, supervisão escolar, supervisão educacional, assistência pedagógica, orientação pedagógica, entre outras. Contudo, ainda que com terminologias distintas, segundo o autor, todas estão relacionados ao trabalho de acompanhamento da ação pedagógica do corpo docente.

Diante dessa pluralidade de entendimentos sobre a ação do coordenador pedagógico, estabelece-se o desafio da formação do próprio coordenador pedagógico. Para Domingues (2014, p. 27),

[...] torna-se desejável que a formação inicial do coordenador pedagógico seja em um curso de Pedagogia, visto que os conhecimentos advindos dessa formação dariam suporte teórico e prático para a ação desse profissional, pois subsidiado pelos estudos da teoria da educação, da didática, das metodologias específicas e das disciplinas relacionadas às ciências da educação, atrelados as experiências pessoais e profissionais vividas, comporiam uma rede de saberes e fazeres que daria suporte à prática de formador voltada para uma ação pedagógica crítica.

Nesse contexto, corroboramos também com Libâneo (2018) ao pontuar que, sendo o coordenador pedagógico um dos atores na tecitura educacional, a sua atuação profissional requer uma formação inicial inerente à função, que o impulse ao desenvolvimento da sua profissionalidade para atender à amplitude das suas ações. Embora as funções desses especialistas se modifiquem conforme legislação estadual e municipal, diante das especificidades da função, recomenda-se que sejam formados em cursos de Pedagogia ou adquiram formação pedagógico-didática específica.

A LDB n.º 9394/96, em seu artigo 64, determina que:

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

Nesse sentido, não há mais a obrigatoriedade de o curso de Pedagogia habilitar profissionais para funções técnicas, o que implica uma indefinição ainda maior, não somente nas funções do coordenador pedagógico como também na formação. Os cursos de Pedagogia não têm oferecido formação específica e isso tem gerado uma grande indefinição na função (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011).

Sabemos que as Diretrizes Curriculares Nacionais definem os princípios norteadores para a organização e funcionamento do curso de Pedagogia. Assim, a partir da Resolução CNE/CP n.º 01/2006 as habilitações deixaram de ser obrigatórias e passou-se a requerer das instituições de ensino a organização dos conteúdos antes ministrados nas habilitações. Todas as reformulações fizeram a supervisão escolar, ao longo do tempo, transformar-se em coordenação pedagógica e perder o caráter tecnicista, mas também a fez perder espaço na formação acadêmica.

Entendemos que o Curso de Pedagogia, por constituir a formação inicial do pedagogo no Brasil, necessita formar um profissional qualificado para atuar em vários campos que envolvam conhecimentos pedagógicos, sendo capaz de atender às demandas socioeducativas. No entanto, autoras como Placco, Almeida e Souza (2011), Serpa (2011) e Domingues (2014) destacam que o curso não oferece preparo necessário para a formação do coordenador pedagógico, tornando-o incerto quanto às suas atribuições.

Inferimos que o formato dos cursos de Pedagogia, regulados pela tradição pedagógica, podem não contribuir com a formação do coordenador pedagógico no que tange às especificidades da sua função, ou seja, a formação inicial não favorece a esse profissional a análise da situação educacional na qual irá atuar, dificultando a organização de práticas satisfatórias.

Libâneo (2002), ao refletir sobre a qualidade necessária para a formação do pedagogo, ressalta as dificuldades da formação do professor e do especialista/gestor em um único curso.

A meu ver, para se atingir níveis mínimos desejáveis de qualidade da formação, ou se forma um bom professor ou um bom “gestor” ou coordenador pedagógico [...]. Não é possível formar todos esses profissionais num só curso, nem essa solução é aceitável “epistemologicamente” falando. Ao se manter um só currículo, com o mesmo número de horas, teremos um arremedo de formação profissional, uma formação aligeirada, dentro de um curso inchado (LIBÂNEO, 2002, p. 84).

Esse currículo generalista que forma para o desenvolvimento de atividades diversas, do professor ao pedagogo, nas suas múltiplas atuações, acaba por não desenvolver aspectos específicos do trabalho da coordenação pedagógica, que está ligado, inclusive, às etapas de desenvolvimento de alunos da Educação Infantil ao Ensino Médio, com suas características distintas, que exigem do coordenador pedagógico conhecimento e habilidades específicas.

Da mesma forma, a formação diversa de professores (alguns com magistério, outros em Pedagogia ou disciplinas específicas) revela singularidades e especificidades que a formação inicial do coordenador pedagógico não toca. Assim, ao analisar as especificidades do curso de Pedagogia e o que deve ser considerado na formação do pedagogo não docente, Libâneo (2002, p. 74) assinala que deveria ser destinado exclusivamente à formação do pedagogo, pois

A retomada da formação específica para atividades de organização/gestão e coordenação pedagógica das escolas é uma necessidade improrrogável dos sistemas de ensino. [...] O coordenador pedagógico é um profissional imprescindível para assegurar nas escolas a integração e articulação do trabalho pedagógico-didático: a formulação e acompanhamento da execução do projeto pedagógico-curricular, a organização curricular, a orientação metodológica, a assistência pedagógico-didática aos professores na sala de aula numa relação interativa e compartilhada com os professores e alunos, colaboração nas práticas de reflexão e investigação, diagnóstico e atendimento das necessidades ligadas ao ensino e à aprendizagem dos alunos em conjunto com o professor, atividades de formação continuada, práticas de avaliação da aprendizagem. Para tantas, e imprescindíveis

tarefas, faz-se necessária uma formação específica, é para isso que se propõe um curso de pedagogia ou estudos pedagógicos.

Nesse sentido, é necessário pensar de modo sistemático sobre os saberes que ajudam no exercício da função do coordenador pedagógico, não apenas no que diz respeito à prática, mas também no processo reflexivo desse profissional. Ao analisar a complexidade da escola e os saberes necessários ao trabalho do coordenador para atuar na formação contínua dos docentes. Clementi (2005, p. 63) afirma:

[...] Com a recente proposta de reformulação do curso de Pedagogia, pode-se pensar numa possibilidade de melhora no que se refere à formação inicial [...]. Certamente, o coordenador tem muito a dizer sobre suas necessidades, desde que lhe seja dado espaço para isso. A questão da legitimidade de seu papel passa também por um percurso de profissionalização, entendida como a ruptura de uma postura formal e formalizada, para uma postura de investigação e descoberta. As estruturas administrativas (estaduais, municipais e particulares) poderiam contribuir para a rediscussão dessa questão.

Considerando a Pedagogia um campo de conhecimento que se configura na ação prática, materializando a teoria; a formação inicial do coordenador pedagógico deve dotá-lo de ferramentas que lhes permitam construir uma competência profissional que o ajude a intervir diante das demandas de seu trabalho, especialmente a de conduzir processos formativos de docentes na escola.

Concordamos com Domingues (2014, p. 36) ao afirmar que “Se a concepção de coordenador pedagógico manifestado nos cursos de Pedagogia pode ser dispersa, o que se dirá das compreensões de quem exerce a função [...]”. Nesse sentido, a formação do especialista pedagogo precisa ser alvo de reflexão dos gestores de políticas públicas para o ensino superior e dos profissionais que trabalham com a formação em Pedagogia, pois a atuação desses profissionais exige conhecimento e ações especializadas ante as demandas escolares.

Ser coordenador pedagógico é, então, estar envolvido em um emaranhado de situações que o forma continuamente e orienta as suas escolhas e atitudes diante da formação dos docentes na escola. A sua formação inicial deve levar em conta que esse profissional precisa ter competência para articular, formar e transformar.

A legislação que regulamenta a formação e atribuições do coordenador pedagógico representa um avanço enquanto política pública educacional e reconhecimento desse profissional; entretanto, é necessário refletir em que medida

os estados e municípios compreendem a efetividade dessas políticas e como as implementam.

3.4.1 A formação contínua do coordenador pedagógico: reflexões, desafios, perspectivas

Até aqui, vimos que alguns estudiosos apontam certas lacunas na formação inicial do coordenador pedagógico. Embora haja reconhecimento do seu trabalho como responsável em organizar e direcionar o trabalho pedagógico na escola, não há consenso quanto às suas reais atribuições. Para Domingues (2014), falta uma unidade que revele aspectos conceituais e políticos do trabalho do coordenador pedagógico, ou seja, a sua atuação se desenrola em meio a contradições que envolvem vários aspectos, entre eles os formativos e os políticos.

Diante do exposto, compreendemos que as funções apresentadas na legislação e no processo formativo desse profissional não estão em conformidade com o trabalho que se realiza na práxis, tendo em vista que no cotidiano da escola, na maioria das vezes, suas ações estão direcionadas a funções imediatas que o distanciam das suas necessárias atribuições pedagógicas.

Nesse contexto, as lacunas que emergem da formação inicial se repetem na formação continuada e alimentam obstáculos à atuação acertada do coordenador pedagógico na escola, como por exemplo: desvio de função, improvisos, imposições do sistema e da gestão quanto à legitimidade de seus encaminhamentos e decisões. Assim, a falta de elementos que permitam o desenvolvimento das habilidades necessárias à função e à apropriação de conhecimentos relativos a ela, interfere na formação do coordenador pedagógico e, por consequência, na formação continuada dos professores, responsáveis diretos pela melhoria da qualidade da educação básica.

No que tange à formação específica do coordenador pedagógico, vimos que grande parte dos cursos ou espaços oferecidos a ele, em todo o país, envolvem questões da docência e da prática dos professores, o que corrobora as considerações feitas em relação à constituição da coordenação pedagógica como profissão específica. Então, necessariamente, cabe questionar quais as instâncias se constituem como espaços de formação continuada para esse profissional, bem

como sua qualidade, seus objetivos e de que modo valorizam as especificidades da função.

Sabemos que a atuação do coordenador pedagógico é cercada por muitos obstáculos, tendo em vista as urgências e necessidades do cotidiano escolar. De certo modo, segundo Garrido (2015, p. 11):

Enquanto figura nova e sem tradição na estrutura institucional, tem suas funções ainda mal compreendidas e mal delimitadas. Com poucos parceiros e frequentemente sem nenhum apoio na unidade escolar, precisa vencer seus medos, suas inseguranças, seu isolamento para conquistar seu espaço.

Nesse sentido, considerando ser o coordenador agente estimulador e articulador de práticas formativas e coletivas de docentes na escola, é também um profissional que necessita de um espaço coletivo e formador, no qual possa refletir sua prática, trocar experiências, aprender e ressignificar conhecimentos, crescer profissionalmente, de modo a exercer com responsabilidade e autonomia a sua função formadora e promotora do projeto pedagógico.

Clementi (2005, p. 56) aponta que “A falta de clareza do que significa ser um formador de professores, a falta de conhecimento do que seja a construção e a vivência do projeto pedagógico são fatores que intervêm em sua atuação”. Assim, reafirma:

A falta que um trabalho de formação faz para um coordenador também é fator que interfere em sua prática. Cada vez mais fica explicitada a necessidade de os profissionais se aprofundarem e estudarem para desenvolver um trabalho consciente e responsável. Constata-se, no entanto, que a formação continuada deles está dependendo muito mais de uma mobilização pessoal do que de um investimento por parte das escolas (grifo nosso) (CLEMENTI, 2005, p. 63).

Em uma época em que se renovam os currículos, introduzem-se novas tecnologias e modificam-se modos de viver e de aprender, uma formação permanente torna-se crucial para uma prática que lida com a formação humana e internalização de saberes. Nesse sentido, Libâneo (2018, p. 187) assegura que “A formação continuada é condição para a aprendizagem permanente e para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional de professores e especialistas”.

A formação em serviço é, portanto, relevante, necessária e constitui parte das condições de trabalho profissional. De acordo com a LDB n.º 9394/96, artigo 62-A, parágrafo único, deve ser garantida formação continuada aos profissionais do

magistério “[...] no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação”. Mas, sob a responsabilidade de quem?

Consideramos que, se a formação inicial não garante, por si só, preparo suficiente para atuar na função de Coordenação Pedagógica, a formação continuada desse profissional requer maior atenção e ação por parte dos gestores governamentais, sob iniciativas das secretarias de educação.

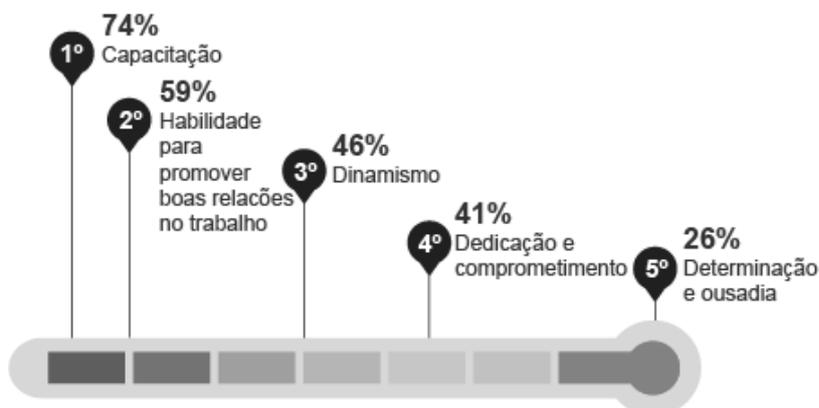
Domingues (2014) destaca a formação contínua do coordenador pedagógico como um emaranhado de experiências pessoais, profissionais e formativas. Para o autor,

Os coordenadores utilizam-se, inicialmente, das suas experiências na formação inicial, quando essas foram significativas, das vivências como professores, da experiência de outros coordenadores pedagógicos e de cursos de formação contínua, alguns oferecidos pelo sistema e outros produto da busca pessoal de cada profissional como referências para a sua atuação profissional inicial (DOMINGUES, 2014, p. 38).

Dados da pesquisa realizada por Serpa (2011), organizada pela Fundação Vitor Civitta, apontam que, após iniciar na função, quase não há oferta de formação continuada para coordenadores pedagógicos. Os resultados mostraram que 67% dos participantes da pesquisa revelaram ter feito cursos de aperfeiçoamento de 40 h ou mais para atuarem na função, o que, necessariamente, não garante boa desenvoltura no cargo.

Quando questionados sobre as características para o bom desempenho na função, a maioria dos coordenadores participantes da referida pesquisa apontou ser a formação/capacitação requisito fundamental, conforme revela o gráfico abaixo:

Gráfico 1: Características do bom coordenador pedagógico



Fonte: Serpa (2011).

A análise dos dados nos faz refletir que, se é a capacitação fator preponderante para o bom desempenho na função, é necessário, então, pensar em ofertas de formação continuada específica para o formador de formadores.

Diante dessas e outras recorrentes necessidades educacionais, algumas políticas públicas são implementadas a fim de contribuir com a qualidade da educação no país. Dentre essas, destacamos o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, coordenado pela Secretaria de Educação Básica – SEB/MEC, que integra um conjunto de ações que teve início em 2005, com o objetivo de qualificar gestores das escolas públicas da Educação Básica, a partir do oferecimento de cursos de formação, na modalidade a distância.

Em 2009, o programa implementou o Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Coordenação Pedagógica, com carga horária de 405 horas, para coordenadores pedagógicos e/ou profissionais que exercem função equivalente, que integram a equipe gestora da escola de Educação Básica. Atualmente, os cursos estão sendo operados sob a responsabilidade de 31 instituições públicas de ensino superior, atendendo à totalidade dos estados e do Distrito Federal.

Nesse sentido, sendo a formação continuada um direito dos profissionais do magistério, cabe às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação ofertar e/ou firmar parcerias com universidades e/ou outras instâncias para garantir um percurso formativo de qualidade aos seus profissionais, isso inclui formações específicas para coordenadores pedagógicos, considerando as especificidades e relevância da função, assim como responsabilidades diante dos processos formativos docentes.

3.5 A escola como espaço de formação permanente do professor

Discutir formação de professores tem sido prática recorrente na literatura nacional e internacional, ou seja, em diferentes cenários. No Brasil, considerando os resultados apresentados por diversos instrumentos e sistemas nacionais de avaliação, como o SAEB⁶, o ENEM⁷, entre outros, que apontam, em sua maioria, a baixa qualidade do ensino na Educação Básica, figuram entre as principais propostas político-pedagógicas governamentais aquelas voltadas à formação permanente de professores.

⁶ Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

⁷ Exame Nacional do Ensino Médio.

Tal preocupação reflete, ainda, nas lacunas provenientes de uma formação inicial em cursos de graduação e licenciatura que não têm alcançado os objetivos propostos e são alvos de inúmeras críticas, como discutimos em seções anteriores. Assim, a formação de professores, seja em nível inicial ou contínuo, tem sido crucial para as reflexões sobre a qualidade do ensino na Educação Básica.

É comum observarmos estudos mais frequentes sobre como o sistema escolar e as políticas públicas educacionais têm se centrado na escola como unidade básica e espaço para planejar e realizar objetivos e metas do sistema de ensino. Nesse contexto, cada projeto educativo tem papel fundamental na organização da instituição e no eixo do processo formativo centrado na escola.

Considerando, então, a complexidade do espaço escolar, a formação permanente ganha diferentes sentidos e significados em razão das diversas relações que o projeto educativo estabelece. Diante do contexto, qual seria a relação entre escola, coordenação pedagógica e formação continuada?

Para iniciarmos, tomamos a formação profissional docente como um processo que tem sua origem na formação inicial e se prolonga por toda a vida do educador. Os processos formativos centrados na escola se constituem em uma das modalidades da formação contínua que visa, nessa trajetória, o desenvolvimento profissional, teórico e prático do educador no próprio contexto de trabalho. Contudo, Domingues (2014, p. 65) alerta que:

A formação contínua na escola não assume caráter compensatório nem diminui a importância e necessidade da formação inicial dos professores, concentradas nos cursos de Pedagogia e de licenciatura. Esses cursos devem caracterizar-se por sua excelência e não por um processo de progressiva subordinação da formação profissional à lógica tradicional da universidade clássica, baseada na valorização de conhecimento desvinculados das demandas, da realidade cotidiana da educação, verificadas nas diversas escolas espalhadas pelo nosso grande território nacional.

Dessa forma, contrapondo-se à teoria que atribui ao professor o fracasso pela baixa qualidade do ensino e valoriza a pseudoneutralidade das avaliações institucionais, Domingues (2014) atribui à escola e às socializações profissionais desenvolvidas nesse espaço, especial importância como elemento de formação contínua docente, tendo em vista ser um contexto de ação e reflexão, bem como lugar onde os professores aprendem a profissão a partir da relação entre a teoria (pesquisas, experiências, discussões) e a prática (sala de aula).

É preciso esclarecer, ainda, que a formação continuada é uma das tantas funções da organização escolar e envolve os diversos setores, sejam pedagógicos e/ou administrativos. Dessa forma, a escola se constitui em um lugar propício para a formação por congregar a atividade profissional, a possibilidade de refletir na ação, bem como um profissional específico para promovê-la.

Corroborando com Placco, Almeida e Souza (2011), entendemos por formação continuada um processo complexo, multideterminado, que se materializa em múltiplos espaços e atividades, que não se restringe a cursos e treinamentos, mas que favorece a apropriação de conhecimentos, estimula a busca de novos saberes e a inquietação com o já conhecido.

São muitos estudos e autores que defendem a escola como espaço profícuo para a formação permanente de professores pela proximidade com a prática educativa. Canário (1997) destaca que a escola apresenta as melhores condições para a formação continuada do docente por ser o lugar em que este organiza e exercita a sua prática, em um contexto dinâmico que possibilita o exercício de uma reflexão orientada pela própria prática pedagógica. Para o autor:

A escola é habitualmente pensada como sítio onde os alunos aprendem e os professores ensinam. Trata-se, contudo, de uma ideia simplista, não apenas os professores ensinam, como aprendem, aliás, aquilo que é verdadeiramente essencial: aprendem a sua profissão (CANÁRIO, 1997, p. 1).

Ratificando essa ideia, Libâneo (2018, p. 187) pontua que:

É na escola, no contexto de trabalho, que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais.

Tal análise pressupõe que a escola é o lugar onde surge e se pode resolver a maior parte dos problemas relacionados ao ensino. Outras vivências formativas fora do espaço escolar, como cursos, seminários, palestras, entre outras, também são importantes pelas discussões de temas amplos sobre educação, mas é na escola que a formação considera as singularidades da instituição, da comunidade educativa.

A formação em serviço, diante da sua relevância, se constitui parte das condições de trabalho profissional do docente e, por consequência, abre uma nova perspectiva que é ver a instituição educativa como agente de mudança. Essa

mudança educativa torna-se possível pelo envolvimento do professor no processo de desenvolvimento profissional (IMBERNÓN, 2011).

Para ser bem sucedido, qualquer projeto formativo realizado na escola requer algumas condições. Primeiro, é imprescindível que a equipe gestora liderada pelo diretor e coordenador pedagógico encare a formação continuada como condição básica para o desenvolvimento profissional dos trabalhadores em educação. O calendário escolar anual, por exemplo, precisa garantir oportunidades para que os professores se encontrem, problematizem, socializem e reflitam na e sobre a ação.

É preciso que os educadores sejam valorizados, respeitados e ouvidos – devem expor suas experiências, ideias e expectativas. É preciso também que o saber advindo da sua experiência seja valorizado; que os projetos identifiquem as teorias que eles praticam e criem situações para que analisem e critiquem suas práticas, reflitam a partir delas, dialoguem com base nos novos fundamentos teóricos, troquem experiências e proponham formas de superação das dificuldades (FUSARI, 2015, p. 22).

Outras condições são necessárias para que haja êxito na formação centrada na escola, como a necessidade de liderança (diretores, coordenadores, professores), as relações interpessoais, compromisso coletivo e individual dos docentes, a natureza da formação proposta, se reflexiva, dinâmica e sensível ao contexto. Daí surge a importância da liderança do coordenador pedagógico nos processos formativos.

3.5.1 O coordenador pedagógico como assessor de formação permanente na escola

Como vimos, são muitos os autores que caracterizam a escola como meio contínuo e conseqüente para a formação permanente de professores, isto é, para além de um espaço que, eventualmente, possa abrigar encontros ou eventos com esse caráter, mas um contexto natural e legítimo para o desenvolvimento dessa prática e, por consequência, para o desenvolvimento profissional de professores.

O discurso da escola como lócus de formação docente tem se destacado para além da esfera acadêmica e ganhado força a partir de políticas públicas que apostam nesse modelo de formação como meio para promover o desenvolvimento profissional docente, beneficiando, ainda, a economia de gastos decorrentes da formação contínua promovida em espaços externos à escola (DOMINGUES, 2014).

Assim, a formação centrada na escola corrobora a ideia de particularidade e singularidade dos espaços escolares, tornando as trocas de experiências tão particulares como cada espaço educativo, cada turma, e ratifica que, dessa maneira, “[...] os professores são capazes de decidir coletivamente sobre o que querem aprender para alcançar os conhecimentos e as competências que consideram necessárias para o seu desenvolvimento profissional” (DOMINGUES, 2014, p. 71).

Esse envolvimento do professor no processo de desenvolvimento profissional é que justifica ser a formação contínua centrada na escola uma perspectiva para as mudanças educativas. Candau (1997, p. 57) releva que:

[...] considerar a escola como espaço de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores. Mas este objetivo não se alcança de maneira espontânea, não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença de condições mobilizadoras de um processo formativo. Uma prática repetitiva, uma prática mecânica não favorece esse processo. Para que ele se dê, é importante que essa prática seja uma prática reflexiva, uma prática capaz de identificar os problemas, de resolvê-los, e cada vez mais as pesquisas são confluentes, que seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar.

Considerando essa natureza complexa de intervir em um espaço que, naturalmente, abriga diversas concepções de educação, coordenar a formação contínua em serviço tem sido apontado por Imbernón (2011), Domingues (2014), Libâneo (2018), entre outros, como um dos aspectos fundamentais do trabalho do coordenador pedagógico.

Nesse contexto, uma das principais atividades a serem desenvolvidas pelo coordenador pedagógico é a articulação entre a formação do professor e a maneira como as situações de ensino e aprendizagem dos alunos são organizadas na instituição. Dessa forma, trata-se de um profissional que dá sustentação ao projeto pedagógico da escola por meio da formação permanente da equipe docente.

Tal formação, como temos discutido, corresponde à formação construída no cotidiano escolar, dentro da carga horária de trabalho docente, com a gestão do coordenador pedagógico. Ao se colocar no papel de formador do corpo docente, o coordenador pedagógico assume a responsabilidade junto aos professores pela qualidade do ensino na escola, desenvolvendo atividades que buscam uma

aprendizagem significativa, podendo assegurar um trabalho harmônico e de qualidade entre a coordenação pedagógica e os professores.

Nessa perspectiva de gerir os processos formativos de docentes na escola, o coordenador pedagógico pode encontrar subsídios para a construção da sua identidade profissional como formador a partir da figura de assessor de formação, isto é, formador de formadores, aquele que, segundo Imbernón (2011, p. 98), “[...] deve ajudar a diagnosticar obstáculos que esses professores encontram para chegar a sua própria solução contextualizada”.

Essa função de diagnosticador de obstáculos é que lhe confere a qualidade de assessor, ou seja, de estar à disposição para ajudar, experimentar e aprender com os demais. Assim, assessorar não é apresentar soluções, mas conduzir à reflexão e, por consequência, à tomada de decisões. Para Imbernón (2011), no contexto de uma assessoria de formação, o coordenador pedagógico assume a posição de amigo crítico, ou seja, observa, faz análise, detecta as necessidades do professor, para então poder fazer uma intervenção crítica. Vejamos:

O papel de guia e mediador entre iguais, o de amigo crítico que não prescreve soluções gerais para todos, mas ajuda a encontrá-las dando pistas para transpor os obstáculos pessoais e institucionais e para ajudar a gerar um conhecimento compartilhado mediante uma reflexão crítica, são importantes características de uma assessoria educacional e nos dão uma ideia do importante papel que lhe atribuo (IMBERNÓN, 2011, p. 94).

Dessa forma, o papel de gestor da formação docente exercido pelo coordenador pedagógico, assim como sua convivência diária com o grupo de professores na escola, permite a esse profissional conhecer bem seus pares, observando seus comportamentos, identificando suas necessidades e limitações.

Se o projeto político-pedagógico organiza e sistematiza todas as ações educativas da instituição, isto é, representa o projeto de intenções da educação escolar e se materializa a partir dos planos de trabalho dos professores, coordenadores, diretores, etc., o projeto de trabalho do coordenador pedagógico, assim como o projeto de formação da escola correspondem a esse grande plano de intenções, sendo imprescindível a flexibilidade e os acordos com a equipe de trabalho. Para Domingues (2014, p. 84):

A formação proposta no ambiente de trabalho não pode ser determinada nem pelo coordenador pedagógico nem pelo sistema, mas caracterizar-se como produto do processo reflexivo dos atores envolvidos. Cabe, assim, ao projeto político-pedagógico organizar as atividades educativas promovidas

pela escola, no qual os planos de ensino, os planos de trabalho de seus profissionais e de formação devem estar inseridos. A formação, sendo contemplada no projeto da escola, torna-se a expressão da concepção e das decisões coletivas. Essa conjuntura possibilita ao coordenador pedagógico a busca das condições e dos conhecimentos para desenvolver o plano de formação construído a partir das necessidades apontadas pelo projeto educativo da escola.

Corroborando, Libâneo (2018) aponta que o coordenador pedagógico cumpre a função de gestor da aprendizagem docente, sendo o promotor da formação continuada, garantindo que os docentes tenham um espaço de trocas de informações e experiências, de interações que se constituem no fortalecimento de seus saberes construídos no ambiente escolar.

Assim, concordamos com a assertiva de Marques (2000, p. 208) sobre a importância dos encontros formativos na escola como espaços de trocas:

[...] é preciso que a formação continuada aconteça a cada encontro de estudo por meio dos debates e das reflexões, e que nos embates, possa ser rompido a autoconfiança da razão e o fácil consenso teórico onde a rotina, que é autoevidente quebre-se; que se multipliquem os riscos do dissenso, que se dissolva a certeza e a familiaridade, sendo pois, neste exercício de atuação coletiva da escola que a teoria deve ser aprofundada, já que é este aprofundamento que irá permitir se repensar a prática e transformar as diretrizes e as condições operacionais do trabalho pedagógico.

Certamente, o diálogo e a troca de ideias e experiências tornam-se muito favoráveis à medida que possibilitam reflexão e mobilização das práticas pedagógicas. Freire (2005) destaca que a formação, baseada em uma perspectiva dialógica, favorece o questionamento do ser e do fazer docente, pois implica em construção contínua e permanente da identidade profissional do professor.

As identidades isoladas, construídas historicamente pelos docentes, precisam ser superadas e o coletivo profissional necessita ser afirmado. Para tanto, o professor necessita se preocupar em participar dos planos de regulação do trabalho escolar, das ações de formação e autoformação continuada e permitir a partilha de tarefas e responsabilidades na rotina educacional. No entanto, Freire (1996 p. 92) alerta que:

O professor que não leva a sério sua formação, que não estuda, que não se esforça para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. Há professores e professoras cientificamente preparados, mas autoritários a toda prova. O que quero dizer é que a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor.

Nesse sentido, há um caminho contínuo e também autônomo em busca de conhecimentos para construir e ressignificar sua prática docente, uma vez que os professores devem sentir-se protagonistas do seu processo de formação permanente sob a liderança do coordenador que, ao assumir uma posição de igualdade e colaboração, diagnostica obstáculos, fornece apoio e reflete sobre a sua prática para gerar uma ação transformadora. É o juntar esforços para o enfrentamento dos problemas e a procura de suas soluções.

Contudo, nas interfaces da escola são observadas inúmeras circunstâncias que, na maioria das vezes, geram dilemas, desafios e exigências ao coordenador pedagógico que os coloca diante de conflitos em relação à sua própria identidade profissional. Enquanto o professor, o diretor, o secretário e demais funcionários da escola realizam funções específicas, o coordenador pedagógico se vê realizando múltiplas tarefas que, objetivamente, não lhe competem.

Dentre os muitos aspectos que se constituem entraves e se caracterizam como um dilema na atuação da coordenação pedagógica na escola, destacamos o aprimoramento profissional, ou seja, a aquisição de conhecimentos teóricos e metodológicos para a sua atuação profissional. Nesse sentido, sendo o coordenador pedagógico o responsável pela gestão dos processos formativos na escola, as fragilidades oriundas da sua formação inicial e continuada podem, por vezes, contribuir para desestabilizar a sua identidade profissional e minimizar o seu potencial mobilizador diante da sua equipe docente.

Sobre tais fragilidades, Martins e Fernandes (2020, p. 81) apontam que:

O Coordenador Pedagógico necessita também de tempo e espaço para cuidar de sua própria formação. E isso representa um entrave constante na sua atuação, tendo em vista que o espaço da formação, constitui-se em uma oportunidade para compartilhar experiências com seus pares e se instrumentalizar, para dar conta da formação continuada dos professores/as, na escola de sua atuação. Parece que o/a responsável pela formação de uns não tem investido na sua própria, seja por não ter oportunidade em função de tempo, seja pela ausência de ofertas que venham ao encontro de suas necessidades formativas.

O coordenador é o articulador das ações pedagógicas na escola e por essa razão há intrínsecos saberes necessários e essenciais para o seu fazer pedagógico. Reportando-nos ao que aponta Tardif (2014) sobre saberes docentes (disciplinares, curriculares e experienciais) e ao relacionarmos com as ações da coordenação pedagógica, podemos concluir que tais saberes não são reduzidos à simples

transmissão de conhecimentos originários à sua formação inicial, mas construídos ao longo de sua prática social, nas interações com os seus pares, bem como nos momentos formativos internos e externos ao espaço escolar.

Assim, concordamos que a tarefa formadora, articuladora e transformadora do coordenador pedagógico não é fácil. Mudar práticas significa reconhecer limites e fragilidades no próprio trabalho. “Significa lançar olhares questionadores e de estranhamento para práticas que nos são tão familiares que parecem verdadeiras [...], impossíveis de serem modificadas” (GARRIDO, 2015, p. 10).

Estar consciente de suas atribuições, seus papéis, suas funções, com base nos pressupostos teóricos e metodológicos que regem a sua função na escola não é tarefa simples. Portanto, configura um dilema a ser superado por muitos coordenadores que se encontram em uma constante instabilidade em seu fazer profissional.

Enquanto figura nova e sem tradição no espaço escolar, o coordenador pedagógico precisa vencer seus medos, inseguranças e conquistar o seu espaço. Entretanto, é preciso que ele também tenha um espaço coletivo e formador, no qual seja possível refletir sobre a sua prática, partilhar experiências e crescer profissionalmente, fortalecendo a sua figura formadora e articuladora do projeto político-pedagógico na escola.

4 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço, comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 24).

Reportamo-nos a Freire (1996) para ratificarmos as intencionalidades emancipatórias das pesquisas que privilegiam processos de intervenção em educação, cujo objetivo é transformar a realidade das instituições de ensino e seus profissionais, por meio da criticidade e da problematização.

Nesse sentido, considerando as características sistemática, metódica e crítica da pesquisa científica, das responsabilidades e desafios para nos constituirmos enquanto pesquisadores, bem como do intuito em investigar, analisar e, de alguma forma, intervir na realidade pesquisada, traçamos e apresentamos nesta seção o percurso metodológico que desenvolvemos para alcançarmos os objetivos propostos.

4.1 Tipologia da pesquisa

A pesquisa é a busca de respostas para alguma inquietação e, por conseguinte, para novas descobertas, isto é:

[...] atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação (MINAYO, 2007, p. 17).

Assim, de modo abrangente, pesquisar é procurar informações que não sabemos e que precisamos saber. Dessa forma, buscamos com esta pesquisa analisar os desafios encontrados pela coordenação pedagógica para afirmar a sua identidade profissional na escola como assessora de formação permanente, com vistas à elaboração de apontamentos teórico-metodológicos que auxiliem na construção da rotina de trabalho e assessoramento pedagógico.

Etimologicamente, metodologia significa o estudo dos caminhos, dos instrumentos utilizados para fazer uma pesquisa científica. Minayo (2007) define metodologia de forma abrangente:

[...] a) como a discussão epistemológica sobre o “caminho do pensamento” que o tema ou o objeto de investigação requer; b) como a apresentação adequada e justificada dos métodos, técnicas e dos instrumentos operativos que devem ser utilizados para as buscas relativas às indagações da investigação; c) e como a “criatividade do pesquisador”, ou seja, a sua marca pessoal e específica na forma de articular teoria, métodos, achados experimentais, observacionais ou de qualquer outro tipo específico de resposta às indagações específicas (MINAYO, 2007, p. 44).

Considerando as especificidades de um Mestrado Profissional e com o intuito de compreendermos a realidade dos fenômenos a partir da percepção de diversos atores sociais, nossa pesquisa apresenta abordagem qualitativa e natureza aplicada. Para Minayo (2007), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

De acordo com Goldenberg (1997, p. 34), os pesquisadores qualitativos recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, uma vez que o pesquisador não pode fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa.

A pesquisa aplicada é aquela que conduz o investigador à necessidade de “[...] contribuir para fins práticos mais ou menos imediatos, buscando soluções para problemas concretos” (BERVIAN; CERVO, 1996, p. 47). Nesse sentido, a pesquisa aplicada assenta-se nos princípios metodológicos de um Mestrado Profissional, pois segundo o Parágrafo Único da Portaria n.º 17/ 2009 – Capes:

A oferta de cursos com vistas à formação no Mestrado Profissional terá como ênfase os princípios de aplicabilidade técnica, flexibilidade operacional e organicidade do conhecimento técnico-científico, visando o treinamento de pessoal pela exposição dos alunos aos processos da utilização aplicada dos conhecimentos e o exercício da inovação, visando à valorização da experiência profissional (BRASIL, 2009, p. 2).

Nesse contexto, esta pesquisa se classifica como do tipo colaborativa, que utiliza elementos da pesquisa-ação, na qual a prática é alvo de intervenção emancipatória e, de modo democrático, pesquisador e colaborador pesquisam para a educação, transformando suas compreensões do/no próprio contexto de trabalho.

Assim, esse tipo de pesquisa-ação colaborativa desenvolvida nas instituições escolares tem como objetivo transformá-las em comunidades, especialmente, de docentes críticos, que problematizam, pensam e modificam, ressignificam suas

práticas objetivando a autonomia e a emancipação profissional. Sendo assim, rejeita as características da racionalidade, do positivismo e prioriza a construção do conhecimento coletivo, emancipatório e político (GHEDIN; FRANCO, 2011).

4.1.1 A pesquisa colaborativa como pesquisa-formação

A partir da década de 1980, a investigação dos processos educativos baseada nas perspectivas de emancipação e qualidade da educação parece ser a modalidade de pesquisa-ação que se consolida no âmbito educacional, isto é, por meio de diferentes maneiras de pesquisar na ação, privilegiando processos de intervenção com o intuito de transformar a realidade e emancipar seus indivíduos (IBIAPINA, 2008).

Do exposto, a pesquisa-ação é entendida como um tipo de:

[...] pesquisa social com base empírica que é concebida em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1996, p. 14).

Nesse tipo de pesquisa, pesquisador e pesquisados envolvem-se no trabalho de forma cooperativa e colaborativa. Segundo Bandeira (2016, p. 25), colaborar significa:

[...] pensar-agir para criar possibilidades de compartilhamento das ideias, percepções, representações e concepções, com o propósito de criar condições de questionar, negociar e reelaborar. A ênfase na unidade de pesquisa-formação com a mediação da reflexão crítica, cujo questionamento central é a via de confronto, constitui princípio básico da investigação colaborativa.

A pesquisa colaborativa é, então, uma vertente da pesquisa-ação, constituindo-se como possibilidade de pesquisa-formação. Ibiapina (2004, p. 37) esclarece que “[...] a investigação colaborativa surge como uma alternativa de desenvolvimento da investigação-ação no campo educacional”. Desse modo, o trabalho em colaboração constitui abordagem relacional em constante movimento de ida e volta entre teoria e prática, ou seja, como agimos, pensamos e que possibilidades o contexto colaborativo potencializa a ação por meio da reflexão crítica.

Ao aproximar as dimensões de produção de saberes e de formação contínua nas pesquisas em educação, a pesquisa colaborativa privilegia pesquisa e formação, mobilizando os conhecimentos produzidos na academia e na escola, isto é, “[...] desencadeando processos de estudo de problemas em situação prática que atendam às necessidades do agir profissional [...]” (IBIAPINA, 2008, p. 7).

O pesquisador tem, então, o papel de mediador, organizando e intercambiando ideias, fortalecendo o apoio e interação entre os pares, encorajando os colaboradores ao processo dialógico, tendo em vista que a colaboração só se torna evidente em situações dialógicas (IBIAPINA, 2008).

Para Ibiapina (2008, p. 33):

A habilidade de pesquisador consiste em propor aos professores atividade reflexiva que permita, de um lado, satisfazer as necessidades de desenvolvimento profissional e, de outro lado, atender as necessidades de avanço do conhecimento no domínio da pesquisa no qual ele se inscreve.

Assim, há uma colaboração mútua, pois à medida que o pesquisador contribui para o desenvolvimento profissional dos colaboradores, a compreensão que estes têm do seu trabalho é capaz de influenciar o trajeto e orientações do pesquisador no desenvolvimento da pesquisa, e vice-versa.

A expansão da pesquisa-ação na educação criou as condições para que a pesquisa colaborativa se tornasse crítica e com traços colaborativos. Tripp (2005, p. 454) acrescenta que “a pesquisa-ação funciona melhor com cooperação e colaboração, porque os efeitos da prática de um indivíduo isolado sobre uma organização jamais se limitam àquele indivíduo”.

Corroborando, Burns (1999) aponta que a ação colaborativa se torna mais poderosa que a pesquisa-ação feita individualmente, por proporcionar uma forte mudança estrutural em toda a escola, ou seja, aponta como essencial a colaboração dos participantes que, juntos, buscarão respostas para as suas inquietações, além de se configurar como uma abordagem que favorece o aperfeiçoamento tanto dos profissionais em formação quanto dos que estão em serviço.

Sobre a função da pesquisa colaborativa no contexto educacional, Bandeira (2016, p. 63) destaca que “[...] a pesquisa colaborativa constitui unidade pesquisa-formação, cujo fundamento é o Materialismo Histórico Dialético”. Acrescenta, ainda:

Destarte, na pesquisa colaborativa, diagnosticamos necessidades sócio-históricas, filosóficas, psicológicas, entre outras, e criamos as condições

para manifestações dos conflitos, das contradições e, por meio da colaboração e da reflexão crítica, privilegiando a zona de confronto, nas quais crenças e concepções são desestabilizadas. Em decorrência, possibilidades são geradas na reelaboração do pensamento-ação (BANDEIRA, 2016, p. 64).

No que tange à reflexividade crítica como procedimento formativo, destacamos que Zeichner (2002) chama a atenção para a necessidade de esclarecer o significado da reflexão na formação, o que ela deve focar, quais os critérios e de que modo pode favorecer a crítica ao contexto social e institucional em que os profissionais realizam o seu trabalho.

Ibiapina (2008, p. 67) corrobora anunciando que:

A ênfase na atividade reflexiva está no ato de pensar, de examinar com senso crítico e sistemático a própria atividade de prática. Os modelos de formação que trabalham com essa ideia superam as ações formativas que fragmentam a teoria e a prática; ultrapassam as concepções fragmentárias, exclusivas, maniqueístas ou polarizadoras de qualificação docente.

A reflexividade crítica é, portanto, dialética. Ela cria condições para ressignificar a prática e transformá-la, ou seja, o indivíduo reflete, torna-se consciente de suas ações e transforma as condições de existência e de desenvolvimento profissional (IBIAPINA, 2008).

Diante do exposto, por ser a coordenação pedagógica o nosso objeto de estudo e a construção da sua identidade profissional como assessor de formação permanente na escola, consideramos ser a pesquisa colaborativa o método de procedimento adequado para alcançarmos os objetivos propostos, por contemplar os participantes da pesquisa como coautores dos conhecimentos construídos, privilegiando momentos de partilha, estudos, análises, reflexão crítica e construção de proposições que possam orientar a ação desse profissional na escola.

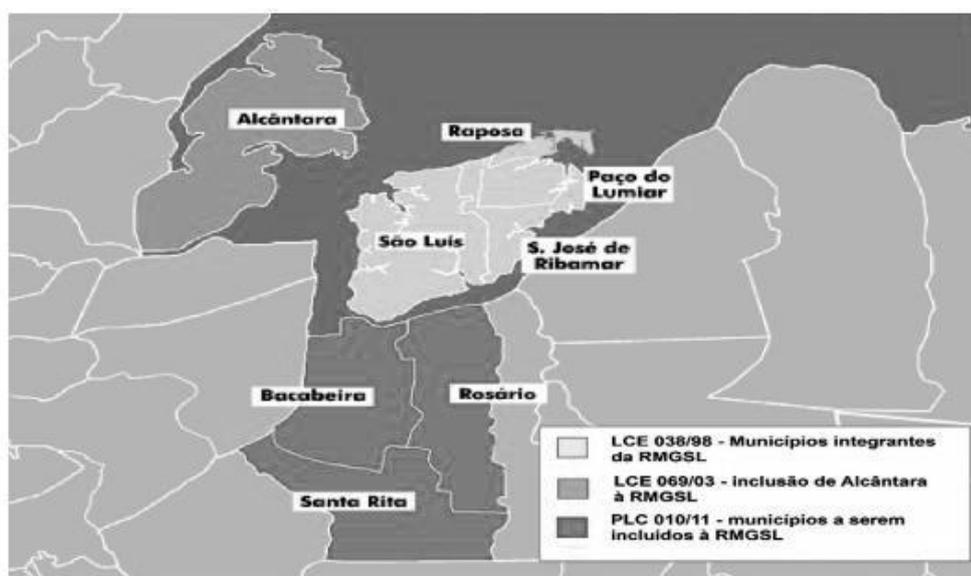
Assim, organizamos um itinerário metodológico com vistas a permitir aos participantes da pesquisa compreender, refletir e ressignificar suas ações, possibilitando a mudança de pensamentos e de ações que promovam a emancipação e a tomada de decisões.

Ressaltamos que as etapas que configuram o processo de intervenção junto aos colaboradores da pesquisa, apresentadas a seguir de modo sucinto, serão retomadas na quinta seção desta dissertação, que trata das realidades, desafios e perspectivas dos coordenadores pedagógicos no município de Paço do Lumiar – MA.

4.2 Caracterização do lócus de pesquisa

O município de Paço do Lumiar compõe a Região Metropolitana da Grande São Luís – RMGSL (figura 3), instituída por meio da Lei Complementar Estadual – LCE n.º 038/1998, incluindo os seguintes municípios: São Luís, São José de Ribamar, Raposa e Paço do Lumiar, que por sua vez, fica localizado a 26 km da capital São Luís, estado do Maranhão. Atualmente, após algumas alterações à lei vigente, foram inclusos os municípios de Alcântara, Rosário, Bacabeira, Santa Rita e Icatu.

Figura 3: Mapa da RMGSL, pelo Projeto de Lei Complementar n.º 10/2011



Fonte: Maranhão (2011)

Como é cercado de rios e cursos d'águas, muitos com influência das marés, como o rio Paciência, ocorre no município a presença dos mangues que são fontes de renda para parte de sua população através do extrativismo. No entanto, uma parte significativa de seus habitantes trabalha no município de São Luís.

Importante destacar que o município convive com uma particularidade que é uma inversão da sede municipal, isto é, geralmente, os municípios centralizam as sedes nas áreas urbanizadas, no caso de Paço do Lumiar, a sede tem uma caracterização similar à zona rural, enquanto que o Conjunto Habitacional Maiobão, um dos bairros mais populosos, tem uma infraestrutura urbana superior à sede.

Atualmente, o município possui 81 instituições de ensino, sendo algumas Unidades de Educação Básica (UEB) e outras instituições comunitárias, que estão distribuídas em doze polos, contemplando as zonas urbana e rural. São oferecidas as etapas da Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, bem como Educação de Jovens e Adultos (EJA). O quadro de coordenadores pedagógicos, entre efetivos e contratados, soma 86 profissionais.

Na zona rural do município, especificamente no Conjunto Habitacional Maiobão se localizam as escolas nas quais atuam os nossos colaboradores da pesquisa, bem como está localizada a Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

Ratificamos que a escolha do lócus de pesquisa se deu pela estreita relação da pesquisadora com a SEMED, tendo em vista fazer parte do quadro de servidores efetivos da referida secretaria, no cargo de Especialista em Educação Básica, exercendo a função de coordenadora pedagógica desde o ano de 2015, com vínculo estabelecido por meio de aprovação em concurso público.

4.2.1 Os colaboradores da pesquisa

Como colaboradores da pesquisa, contamos com a participação de quatro coordenadores pedagógicos que atuam como servidores efetivos na rede pública municipal de ensino de Paço do Lumiar – MA, sendo uma das participantes atuante como técnica na SEMED, cuja participação foi solicitada pela então secretária adjunta de educação do município. Para estabelecermos os critérios de seleção e exclusão dos demais colaboradores, optamos por incluir profissionais que atuassem nas escolas que ofertam as seguintes etapas de ensino: Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental.

Com o intuito de mantermos o anonimato dos nossos colaboradores, definimos os seguintes códigos de identificação no decorrer do texto dissertativo: CP para coordenador pedagógico, acrescido dos numerais 1 a 4, considerando o quantitativo de participantes.

4.3 Procedimentos de geração de dados

O ano de 2020 foi, sem dúvidas, um dos mais desafiadores de nossas vidas. O mundo se viu diante de uma pandemia disseminada pelo novo coronavírus

(COVID-19⁸), que nos fez repensar modos de vida e relação com as pessoas. Nesse contexto, fomos obrigados a replanejar estratégias de pesquisa e buscar maneiras diversificadas de gerar dados, sem perder de vista as especificidades de um mestrado profissional. Não foi fácil enfrentar uma etapa que, por si só, já é um desafio, como a de ser pesquisador, mas não desistimos e nos esforçamos para concluir com êxito.

Ratificamos que, a princípio, apresentamos nesta subseção o itinerário metodológico da pesquisa de modo objetivo, para que seja viável a compreensão dos procedimentos que resultaram na geração dos dados necessários para refletirmos sobre o nosso problema de pesquisa. Todavia, discutiremos na quinta seção cada uma dessas etapas de modo detalhado, fazendo as reflexões necessárias com apoio da literatura especializada.

No que tange à escolha dos instrumentos, Vasconcelos (2002, p. 209) aponta que:

[...] a escolha dos instrumentos e das fontes de informação e dados não deve ser aleatória ou apenas fruto do desejo ou das competências técnicas especificadas do pesquisador ou consultor. Ela deve ser criteriosa e levar em conta algumas regras básicas.

Inicialmente, recorreremos a diversas fontes bibliográficas para a exploração da literatura e organização de informações já construídas em outros estudos e pesquisas, como por exemplo, livros, artigos científicos e dissertações de mestrado extraídos de banco de dados da internet, como: Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES e a biblioteca eletrônica de periódicos científicos Scielo. Para as pesquisas on-line, utilizamos os seguintes descritores: coordenação pedagógica, identidade profissional, assessor de formação, formação permanente e formação continuada.

O trabalho colaborativo e reflexivo se delinea como um processo de pesquisa-formação, no qual as ações formativas auxiliam no processo de coprodução de conhecimentos e os pesquisadores podem ser mediadores desse processo à medida que fazem emergir aprendizagens capazes de retroalimentar e ampliar o seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional, assim como dos seus pesquisados. Assim, a definição dos instrumentos de geração de dados requer uma escolha criteriosa, que busque atender às especificidades e objetivos da pesquisa.

⁸ Doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que afeta diferentes pessoas, de diferentes maneiras (BRASIL, 2020).

Para o desenvolvimento de pesquisas colaborativas, Ibiapina (2008, p. 38) recomenda a sistematização de procedimentos essenciais, expondo que:

[...] entre outros aspectos, destaco a sensibilização dos colaboradores, a negociação dos espaços e tempos, o diagnóstico das necessidades formativas e dos conhecimentos prévios, as sessões de estudo intercaladas pelos ciclos de reflexão interpessoal e intrapessoal de análises das práticas.

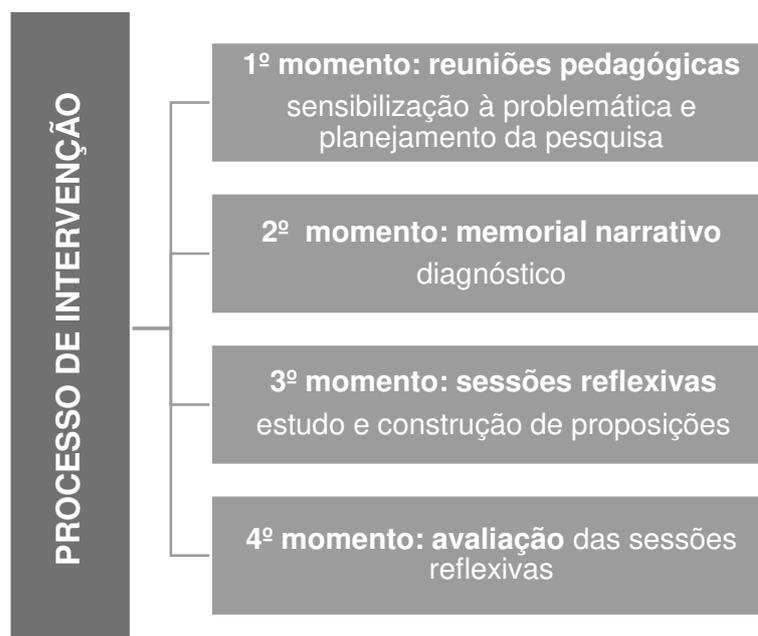
Nesse contexto, ao optar pela triangulação desses procedimentos é possível produzir conhecimentos que sirvam tanto para quem pesquisa como para quem colabora, isto é, para os interesses da academia e dos colaboradores.

Para Ibiapina (2008), a pesquisa colaborativa ao promover condições para o desenvolvimento da reflexão crítica necessita de alguns dispositivos mediadores, como por exemplo: narrativas (auto) biográficas, a observação colaborativa, entrevistas coletivas, videoformação, sessões reflexivas, entre outros. A escolha desses procedimentos e estratégias visa à construção de sentidos relacionados, concomitantemente, às perspectivas teóricas adotadas no estudo.

Considerando então, os impedimentos ocasionados pela pandemia da COVID-19 para o desenvolvimento integral da pesquisa nos espaços físicos das escolas e com o desígnio de garantir a multiplicidade de procedimentos no processo de geração de dados, privilegiando as etapas de uma pesquisa colaborativa, optamos pela realização de atividades remotas, utilizando ferramentas como: correio eletrônico (e-mail), WhatsApp (aplicativo de troca de mensagens), Google Meet (aplicativo de videochamadas) e Google Forms (aplicativo de gerenciamento de pesquisas).

Do exposto, optamos pelo seguinte itinerário metodológico: reuniões pedagógicas (sensibilização e planejamento), memorial narrativo (etapa diagnóstica), sessões reflexivas (sessões de estudo e formação); avaliação (avaliando as sessões reflexivas e seus impactos). De forma a sintetizar as etapas que caracterizam o levantamento de dados empíricos e o processo de intervenção junto aos colaboradores da pesquisa, apresentamos a figura a seguir:

Figura 4: itinerário metodológico com os colaboradores da pesquisa



Fonte: elaborado pela autora (2021).

4.3.1 A entrada na Rede Municipal de Educação de Paço do Lumiar – MA

No dia 27 de novembro de 2020 nos apresentamos à SEMED do município de Paço do Lumiar – MA e solicitamos autorização, junto à secretaria adjunta de ensino, para o desenvolvimento da pesquisa no referido município. Iniciamos, então, o processo de aplicação da pesquisa.

Para a adesão dos participantes, contactamos os coordenadores pedagógicos por meio da ferramenta WhatsApp e explicamos como se delinearía o processo e o quão importante seria a sua colaboração, bem como poderia ser uma oportunidade significativa para a sua própria formação.

Importante destacar que, a princípio, planejávamos a participação de, no mínimo, seis coordenadores pedagógicos, sendo dois representantes por etapa de ensino, como já mencionamos. Contactamos treze coordenadores até encontrarmos o quantitativo desejado. Os demais informaram não ter disponibilidade, considerando as demandas de encerramento do ano letivo 2020 e início de 2021, outros não manifestaram interesse.

Contudo, tivemos duas desistências por motivos pessoais e apenas quatro se sentiram mobilizados e se disponibilizaram a colaborar conosco. Diante das circunstâncias como: contexto pandêmico, demanda de trabalho dos coordenadores

pedagógicos no início de ano letivo e prazo do nosso curso de Pós-Graduação, consideramos suficiente seguir com os participantes selecionados, já que atendiam aos critérios iniciais de atuarem em etapas distintas.

Ratificamos, ainda, que uma das participantes é coordenadora pedagógica em exercício na SEMED, ou seja, atuante como técnica em espaço não escolar, cuja solicitação para a sua participação foi feita pela secretária adjunta de educação, bem como pela coordenadora do setor pedagógico da SEMED, responsáveis diretas pela autorização da nossa pesquisa.

4.3.2 Memorial narrativo

Após a confirmação dos participantes, formalizamos o convite via e-mail (correio eletrônico) e enviamos alguns documentos como: carta de apresentação (anexo A), termo de consentimento livre e esclarecido (anexo B) e modelo de documento para a elaboração de um memorial narrativo (apêndice A), com as devidas instruções. Explicamos que o memorial narrativo se caracterizava como uma das etapas de diagnóstico da nossa pesquisa e nos possibilitaria identificar e traçar elementos para subsidiar as discussões nas etapas seguintes. Na oportunidade, convidamos os participantes para a primeira reunião pedagógica, com o objetivo de apresentar a nossa proposta, sensibilizá-los à pesquisa e planejar os próximos passos, de modo colaborativo.

Assim, utilizamos como instrumento de geração de dados e diagnóstico um memorial narrativo, no qual cada coordenador participante voltou à memória e elencou as suas ações rotineiras na escola, destacando vivências, experiências e acontecimentos que se constituem desafios para a sua atuação nesse espaço. Após a devolutiva dos memoriais, foi possível identificar e planejar as necessidades formativas junto aos colaboradores da pesquisa.

Na tentativa de explicar o memorial como um tipo de narrativa, destacamos ser um documento de histórias de aprendizagem e seus reflexos no cotidiano, no qual seus registros possibilitam refletir sobre a trajetória de formação acadêmica e atuação profissional. Connelly e Clandinin (1995) consideram que o ser humano é, essencialmente, um contador de histórias que extrai sentido do mundo pelas histórias que conta. Assim,

[...] a razão principal para o uso da narrativa na investigação educativa é que nós seres humanos somos organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivemos vidas relatadas. O estudo da narrativa, portanto, é o estudo da forma em que os seres humanos experimentam o mundo. Dessa ideia geral se deriva a tese de que a educação é a construção e a reconstrução das histórias pessoais e sociais [...] (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 11).

Pesquisadores que trabalham com esse procedimento utilizam várias nomenclaturas como, por exemplo, depoimento oral, história de vida, história oral de vida, narrativa de formação, etc. Contudo, Ibiapina (2008) destaca que a diferença entre essas denominações vai depender da forma de agir e interesse de cada pesquisador, privilegiando temas que interessam diretamente ao estudo.

No caso desta pesquisa, optamos pela narrativa de formação, concretizada a partir do memorial narrativo, cujos relatos foram sobre as vivências práticas das ações do coordenador pedagógico na escola.

Cientificamente, a palavra Memorial vem do latim *Memoriale* e significa momento, fatos memoráveis, que precisam ser lembrados. Carrilho et al. (1997, p. 4), assim definem: “O Memorial é um texto de caráter científico, onde o autor descreve a sua trajetória profissional de forma crítica e reflexiva”. Nessas perspectivas, prática e reflexão estabelecem um diálogo promissor, permitindo, através da tríade lembrar/repensar/ressignificar uma possibilidade de construir/refazer/transformar suas próprias experiências e práticas profissionais.

4.3.3 Reuniões pedagógicas

Diante das características cooperativas e colaborativas desta pesquisa, bem como da necessidade de delinear e encaminhar o processo de intervenção junto aos nossos colaboradores, de modo preliminar à realização das sessões reflexivas, traçamos algumas reuniões pedagógicas na modalidade remota (online), para apresentação do projeto de pesquisa, seus objetivos e sensibilização para características da pesquisa colaborativa.

Libâneo (2018) caracteriza reunião pedagógica como um encontro formal para trocar ideias e tomar decisões sobre questões pedagógicas. Para o autor, elas podem ser informativas, de coleta de opiniões, opinativo-deliberativa, de estudo, entre outras possibilidades. Vejamos:

Informativa: destinada à transmissão de informações ou medidas a serem cumpridas, trata de questões já decididas que serão apenas comunicadas.

[...]

Coleta de opiniões: o objetivo é ouvir as pessoas para a elaboração de um documento, projeto ou para subsidiar uma tomada de decisão.

[...]

Opinativo-deliberativa: o objetivo é a discussão de um assunto ou busca de solução de problema.

[...]

De estudo: visa à leitura e discussão de um texto, aprofundamento da leitura de documentos [...] (LIBÂNEO, 2018, p. 252).

Do exposto, consideramos que as nossas reuniões perpassaram por demandas tanto de coleta de opiniões como de deliberações, conforme a intencionalidade de cada uma delas. Foram realizadas três reuniões pedagógicas, sendo a primeira com os representantes da SEMED para apresentação da pesquisadora e orientadora, bem como informações sobre o Programa de Pós-Graduação e o nosso projeto de pesquisa.

As demais reuniões aconteceram com os coordenadores pedagógicos e, nesta etapa, além das informações gerais e apresentação da proposta, nos reportamos aos memoriais narrativos para identificar questões convergentes e deliberar sobre os conteúdos necessários aos momentos formativos nas sessões reflexivas, além da elaboração do cronograma de encontros.

Dessa forma, recorreremos a Thiollent (1996, p. 67) para concluir que:

A partir do momento em que os pesquisadores e os interessados na pesquisa estão de acordo sobre os objetivos e os problemas a serem examinados, começa a constituição dos grupos que irão conduzir a investigação e o conjunto do processo.

Portanto, dentre os principais objetivos das reuniões pedagógicas, destacamos o de sensibilizar os colaboradores quanto à problemática da pesquisa, levando-os a se sentirem pertencentes ao processo e contribuir com as etapas de planejamento e execução da mesma.

4.3.4 Sessões reflexivas

Após o processo de sensibilização à problemática, diagnóstico das necessidades formativas e planejamento para atendê-las, efetivamos a etapa de estudos denominada sessões reflexivas (apêndice C), nas quais discutimos e

refletimos, à luz da literatura especializada, questões pertinentes ao trabalho do coordenador pedagógico em espaço escolar.

Na oportunidade, fomos identificando e registrando algumas ações que poderiam servir como apontamentos teórico-metodológicos para que as secretarias de educação, seja a do município de Paço do Lumiar – MA e/ou outras que assim desejassem, refletissem sobre a possibilidade de articular e desenvolver formação continuada em rede.

Diante da curta disponibilidade de tempo dos colaboradores da pesquisa, tendo em vista o início do ano letivo de 2021, bem como a organização e execução da semana pedagógica nas escolas, mediadas por esses profissionais, optamos pela realização de seis sessões reflexivas, concretizadas de modo remoto, com periodicidade semanal, via ferramenta executiva de vídeo Google Meet, com duração média de três horas cada, nos meses de fevereiro e março do ano supracitado.

Considerando, então, o contexto das sessões como um espaço de criação de novas relações entre teoria e prática, Ibiapina (2008, p. 97) aponta que “As sessões reflexivas podem ser realizadas com a finalidade de promover encontros destinados a estudos, a reflexão interpessoal e intrapessoal e a análise da prática”.

Nosso objetivo, ao utilizarmos as sessões reflexivas, foi oportunizar aos coordenadores pedagógicos momentos de reflexão sobre suas práticas, bem como ter acesso aos fundamentos teóricos e metodológicos que devem sustentar suas ações na escola, favorecendo a construção e/ou ressignificação da sua identidade profissional como formador de formadores. Isso, mais uma vez, justifica ser a pesquisa colaborativa uma escolha oportuna, por ser “[...] um *locus* em que cada um dos agentes tem o papel de conduzir o outro à reflexão crítica de sua ação ao questionar e pedir esclarecimentos sobre as escolhas feitas” (MAGALHÃES, 2002, p. 21).

4.3.5 Avaliação das sessões reflexivas

Em um contexto de pesquisa colaborativa, entendemos a necessidade de outros procedimentos que seriam essenciais para encontrarmos respostas às nossas inquietações, como por exemplo, a observação participante, mas por questões alheias à nossa vontade e já explicitadas, não foi possível. Diante do

contexto, consideramos que os procedimentos e instrumentos adotados foram capazes de fornecer informações potenciais sobre as situações em análise.

O processo de avaliação da nossa pesquisa-formação aconteceu de forma contínua, privilegiando vez e voz aos colaboradores em todos os momentos que corresponderam às sessões de estudo. Assim, a cada encontro os coordenadores foram convidados a registrarem observações, escritas ou verbalizadas, sobre a dinâmica das sessões, material teórico de apoio e relevância para a sua qualificação profissional, permitindo a reflexão e se posicionamento sobre o que estava funcionando bem e o que precisaria ser ressignificado.

Contudo, para avaliarmos os reflexos desses momentos formativos junto aos nossos colaboradores, isto é, analisarmos de que modo esses encontros que privilegiaram pesquisa-formação, por intermédio das sessões reflexivas, ecoaram na formação e na atuação profissional desses coordenadores pedagógicos na escola, elaboramos um roteiro (apêndice E) via Google Forms e disponibilizamos trinta dias após o término das sessões de estudo e reflexão. Os resultados estão descritos e analisados na subseção 5.2.4 deste documento.

4.4 Formas de sistematização e interpretação dos dados da pesquisa

A sistematização e a interpretação dos dados da pesquisa privilegiam uma narrativa reflexiva, que segundo Ibiapina (2008, p. 108): “[...] introduz no texto acadêmico a reflexividade, já que a interpretação do pesquisador é continuamente, tanto colocada em comparação com outras interpretações quanto testadas por elas”.

Esse estilo de escrita privilegia descrição e análise mais fiéis possíveis ao contexto original em que a pesquisa foi realizada, detalhando a construção dos dados, como foram analisados, as posições teóricas, os obstáculos encontrados no percurso, tornando visível o processo de delineamento da pesquisa (IBIAPINA, 2008).

Considerando que foram utilizados diferentes materiais para a construção dos dados da investigação e que estes representam uma multiplicidade de vozes, compreendemos que as nossas análises serão influenciadas por essas vozes, ainda que estejamos utilizando os nossos próprios referenciais teóricos.

Sobre isso, Ibiapina (2008, p. 111) ratifica que:

A narrativa reflexiva mostra a possibilidade de ao autor posicionar-se, falar dos e com os dados, de modo a criar laços, construir pontes, buscar confrontos e possibilidades de comunicação com outros discursos, evidenciando o caráter parcial e provisório daquilo que é produzido.

Nesse contexto, a partir da quinta seção deste texto dissertativo sistematizamos e analisamos os dados da pesquisa apresentando-os na ordem cronológica dos acontecimentos, a saber: a tecitura das sessões reflexivas e todos os procedimentos que as antecederam, como por exemplo, reuniões pedagógicas e memorial narrativo, assim como uma análise sobre os reflexos da pesquisa-formação para os coordenadores pedagógicos que participaram da pesquisa.

Por fim, destacamos alguns apontamentos teórico-metodológicos que se configuram como perspectivas para o desenvolvimento de formação continuada em rede, tomando como base os desafios e necessidades diagnosticadas durante o processo de investigação junto aos colaboradores. Logo, tais propositivas podem servir de alicerce não apenas para o município de Paço do Lumiar – MA, mas para todas as demais redes de ensino, sejam estaduais ou municipais, que desejarem articular a formação continuada em rede.

Portanto, a partir da utilização de quadros de respostas, definidos por Barros (1990) como informações não numéricas, partimos para a descrição e reflexão dos memoriais narrativos apresentados pelos coordenadores pedagógicos. Entretanto, considerando a extensão dos relatos, priorizamos selecionar alguns trechos específicos, especialmente os que correspondiam às nossas categorias de análise, a saber: organização da rotina e demandas diárias; assessoria de formação permanente de docentes. Assim, fomos apresentando e dialogando sobre esses desafios do coordenador pedagógico no espaço escolar no município de Paço do Lumiar – MA, segundo os colaboradores da pesquisa.

Posteriormente, apresentamos e refletimos sobre cada sessão reflexiva, privilegiando as discussões, as reflexões sobre a ação e, por consequência, a construção de apontamentos teórico-metodológicos que visam contribuir com a atuação do coordenador pedagógico na escola como assessor de formação permanente. Para tanto, apresentamos o plano de formação de cada uma delas, os eixos de discussão e materiais bibliográficos selecionados para subsidiar o diálogo.

Privilegiando, ainda, a sistemática dos quadros de respostas, apresentamos alguns trechos que representam as falas dos colaboradores durante a pesquisa-

formação, selecionados a partir da relevância na abordagem sobre as suas próprias necessidades formativas e os desafios para articular a formação permanente de docentes na escola.

Assim, por ser a pesquisa colaborativa uma possibilidade de pesquisa e formação, acreditamos que a análise reflexiva se apresenta não somente como um olhar sobre os dados gerados, mas como um instrumento capaz de favorecer a formação dos sujeitos colaboradores, considerando o processo intrínseco de ação-reflexão-ação.

4.5 O produto educacional

Na tecitura das sessões reflexivas, como já mencionado, fomos costurando algumas propositivas teórico-metodológicas em parceria com os interlocutores da pesquisa, com vistas a possibilitar à coordenação pedagógica ressignificar as suas ações na escola. A partir do memorial narrativo, identificamos os principais aspectos que se constituem desafios para esse profissional na escola, dentre eles, a formação continuada, tanto a que ele propõe aos docentes quanto a que lhe é ofertada.

A partir desse diagnóstico, definimos que seria a formação continuada objeto de discussão em nossas sessões reflexivas. Nesse contexto, construímos um livreto (apêndice F), cujo título é *Formação Continuada: apontamentos teórico-metodológicos para o desenvolvimento de formação em rede*, que se constitui instrumento relevante para auxiliar secretarias de educação, sejam municipais ou estaduais, a desenvolverem formação continuada em rede, privilegiando a formação do formador e a formação do docente na escola.

Dentre os eixos que compõem o documento, destacamos: criação de um setor/departamento de formação continuada nas secretarias de educação; construção de uma cadeia formativa colaborativa; organização de uma agenda de formação contínua para o coordenador pedagógico; e um itinerário metodológico para o desenvolvimento de formação continuada de professores, sob a gestão do coordenador pedagógico. A apresentação pormenorizada do produto e sua composição estão na subseção 5.3 deste documento.

Todos esses apontamentos teórico-metodológicos visam fortalecer a identidade profissional e o trabalho do coordenador pedagógico, de modo que, dentre as atividades que desenvolve na escola, a formação dos docentes seja a sua

principal atribuição, levando-o a se constituir como assessor de formação permanente.

Para tanto, expomos que é necessário pensar na formação permanente do próprio coordenador pedagógico, ou seja, pensar e agir em uma perspectiva de rede de ensino sobre quem forma o formador. É válido destacar que não almejamos, com isso, moldar as ações do coordenador pedagógico na escola, mas permitir que possa fazer o movimento constante de ação, reflexão e ação da sua prática.

5 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E O ACESSORAMENTO EM FORMAÇÃO PERMANENTE NA ESCOLA: realidades, desafios e perspectivas

Nesta seção traçamos as tecituras do processo interventivo da nossa pesquisa, isto é, o modo como costumamos a pesquisa aplicada, característica do mestrado profissional, apresentando, analisando e refletindo criticamente – com apoio da literatura especializada – sobre os dados gerados na trajetória da pesquisa colaborativa, como já abordado nas seções que a antecedem.

Desse modo, delineamos esta seção de acordo com cada etapa da pesquisa junto aos nossos colaboradores. A priori, considerando a problemática e objetivos da investigação, avaliamos ser pertinente abordar e contextualizar a organização do trabalho do coordenador pedagógico no município de Paço do Lumiar – MA, a fim de facilitarmos a compreensão sobre suas realidades, desafios e perspectivas.

Transcorrido esse percurso, por consequência do processo colaborativo e reflexivo, sugerimos, ao final, alguns apontamentos teórico-metodológicos para o desenvolvimento de formação continuada em rede, com vistas a contribuir para atuação da coordenação pedagógica como assessora de formação permanente na escola, seja no município de Paço do Lumiar – MA ou em quaisquer outras regiões.

5.1 A organização do trabalho do coordenador pedagógico no município de Paço do Lumiar – MA

Atualmente, o município de Paço do Lumiar dispõe de um quantitativo de 86 coordenadores pedagógicos, dentre efetivos e contratados temporariamente, distribuídos em escolas da zona rural, urbana, bem como para atividades técnico-administrativas na SEMED e/ou outros órgãos. Considerando o objeto e a natureza da nossa pesquisa, o coordenador pedagógico ao qual nos reportamos é aquele que atua, especificamente, em espaço escolar.

Para investir e atuar na função de coordenação pedagógica nas instituições educativas do referido município, o candidato necessita realizar processo seletivo para o cargo de Especialista em Educação Básica, seja para o preenchimento de vagas efetivas, via concurso público, ou processo seletivo simplificado para a contratação em vagas temporárias, conforme necessidade.

De acordo com o Edital de Concurso Público nº. 001 de 22/08/2014, que corresponde ao último concurso público realizado no município, para a investidura no cargo de Especialista em Educação Básica são requisitos: Licenciatura Plena em qualquer área do conhecimento, com pós-graduação em Coordenação Pedagógica ou áreas afins, para cumprir uma jornada de trabalho de 40 horas semanais.

No que tange à descrição das suas atribuições, o edital regulamenta:

Especialista em Educação Básica – Atuar na rede municipal de ensino, seja em unidade escolar ou em qualquer outro órgão do sistema municipal de ensino, em atividades relativas à política educacional, à coordenação pedagógica, à formação docente e ao processo de planejamento, acompanhamento e avaliação do ensino e da aprendizagem, zelando pelo desenvolvimento com qualidade da educação, com foco no sucesso escolar do educando; ser elemento articulador das relações interpessoais internas e externas da escola que envolvam os profissionais, os alunos e seus pais e a comunidade; participar da elaboração do calendário escolar, do Projeto Político Pedagógico e dos demais projetos promovidos pela escola e pela Secretaria Municipal de Educação; participar e estimular a atuação do Conselho Escolar, bem como coordenar e garantir a realização de Conselhos de Classe ao longo do ano letivo; monitorar o desempenho dos educandos, promovendo junto aos educadores ações que garantam sua aprendizagem e desenvolvimento; apoiar e avaliar a prática docente, estimulando a ação-reflexão-ação do trabalho educativo, integrando as ações de forma a promover a socialização do conhecimento, ampliando as possibilidades de formação em serviço dos educadores (PAÇO DO LUMIAR, 2014, p. 17).

De acordo com o organograma do ano de 2021 da SEMED (anexo D), que nos foi disponibilizado durante o período de realização da pesquisa, vinculado ao setor pedagógico da rede, existe o departamento de coordenadores pedagógicos, sendo o núcleo responsável pelo acompanhamento dos referidos profissionais que atuam nas escolas e/ou em outros órgãos. Contudo, o mesmo estava sem uma equipe formada, isto é, sem representantes na pasta e assim permaneceu durante o período de realização da pesquisa *in loco*.

Atualmente, após longos e intensos debates junto à Secretaria Municipal de Educação para serem reconhecidos como profissionais do magistério (LDB n.º 9394/1996, artigo 67) e assim gozarem dos seus direitos, desde o ano de 2019 os coordenadores pedagógicos que atuam nas instituições escolares do município de Paço do Lumiar gozam de 1/3 da sua jornada de trabalho em espaço não escolar, para desenvolverem atividades de planejamento e aperfeiçoamento profissional. Entretanto, caso o profissional tenha interesse e disponibilidade, pode vender essas horas ao município e assim atuar 40 horas na escola.

5.2 A tecitura das sessões reflexivas: resultados e discussões

Como já apontado, optamos pela pesquisa do tipo colaborativa que se justifica por considerar o lado e o ponto de vista da academia, bem como o lado e o ponto de vista dos participantes da pesquisa, nesse caso, os coordenadores pedagógicos, permitindo refletir sobre aspectos da prática. Nessa relação, o trabalho do pesquisador é de colaborar com os seus participantes e, destes, de colaborar com os pesquisadores.

Assim, ao associar reflexividade e procedimentos colaborativos no contexto da pesquisa acadêmica, são desencadeados processos formativos que contribuem tanto para o aprendizado profissional quanto para o desenvolvimento do conhecimento científico. “Nessa perspectiva, a pesquisa colaborativa reconcilia duas dimensões da pesquisa em educação, a construção de saberes e a formação contínua [...]” (IBIAPINA, 2008, p. 21). Sobre esses efeitos formadores do exercício reflexivo, a autora corrobora apontando que:

Esse processo reflexivo exige mergulho tanto no conhecimento teórico quanto no mundo da experiência, para que se possa desvelar a que interesses servem as ações sociais e como elas reproduzem práticas ideológicas [...], proporcionando condições para que esses profissionais compreendam que, para mudar a teoria educacional, a política e a prática, é necessário mudar a própria forma de pensar, sentir e agir (IBIAPINA, 2008, p. 72).

Portanto, temos visto até aqui que, para o desenvolvimento de pesquisas colaborativas e concretização de processos efetivos de investigação, são necessários alguns procedimentos essenciais, conforme sistematização na figura 5 abaixo:

Figura 5: procedimentos para o desenvolvimento de pesquisas colaborativas



Fonte: adaptado de Ibiapina (2008).

Dessa forma, com a perspectiva de promover condições para o desenvolvimento da reflexão crítica, utilizamos alguns elementos mediadores em nossa pesquisa colaborativa, dentre eles, as reuniões pedagógicas, memorial narrativo e as sessões reflexivas, conforme sistematização e análises a seguir.

5.2.1 As reuniões pedagógicas como etapa de sensibilização e planejamento

As reuniões pedagógicas, como sugere a chamada no título desta subseção, aconteceram pela necessidade de informar e sensibilizar os participantes quanto à problemática e proposta da pesquisa, assim como para planejar as etapas subsequentes, tornando-os colaboradores efetivos nesse processo de construção coletiva e colaborativa. Ibiapina (2008, p. 38) enfatiza que:

Nesse contexto, considero que o ciclo colaborativo da pesquisa em educação inicia com a sensibilização dos colaboradores, que parte do estudo sistemático sobre os princípios da pesquisa colaborativa. O pesquisador deve apresentar uma síntese a respeito do que ele está considerando que seja um processo colaborativo, ouvindo o que pensam e sabem os partícipes a respeito da atitude de colaborar na pesquisa e na educação. Nesse momento, negocia-se com os pares as atribuições de mediador (pesquisador) e dos colaboradores.

Importante destacar que o objetivo de trabalhar colaborativamente representa oportunidade aos participantes de se tornarem coprodutores da investigação, sem necessariamente se tornarem pesquisadores. Em outras palavras, colaboração não significa cooperação, tampouco participação, mas a oportunidade de ter vez e voz em todos os momentos da pesquisa, por meio de relações mais igualitárias e democráticas (IBIAPINA, 2008).

Nesse contexto, após primeiro contato com os representantes da Secretaria Municipal de Educação de Paço do Lumiar – MA para conhecimento e autorização da pesquisa junto aos seus profissionais, agendamos a nossa primeira reunião pedagógica a fim de apresentarmos a proposta de pesquisa-formação.

Contudo, por conta do distanciamento social e demais restrições causadas pela disseminação do vírus da COVID-19, todas as reuniões aconteceram remotamente, por meio da ferramenta executiva de videochamada Google Meet. Ao todo, aconteceram três reuniões pedagógicas (pautas no apêndice B), como mostra o quadro 2 a seguir:

Quadro 2: Calendário das reuniões pedagógicas

REUNIÕES PEDAGÓGICAS		
DATA	PAUTA	PARTICIPANTES
11/12/2020	Alinhamento UFMA/SEMED Paço do Lumiar para desenvolvimento da pesquisa acadêmica.	Secretária Adjunta de Ensino; Coordenadora do setor pedagógico – SEMED; Mestranda/Pesquisadora; Professora Orientadora.
05/01/2021	Apresentação da proposta de pesquisa.	Mestranda/Pesquisadora; Professora Orientadora; Colaboradores da pesquisa.
21/01/2021	Planejamento das sessões reflexivas: conteúdos, cronograma, etc.	Mestranda/Pesquisadora; Professora Orientadora; Colaboradores da pesquisa.

Fonte: elaborado pela autora (2021).

5.2.1.1 A primeira reunião pedagógica

A primeira reunião pedagógica, como supracitada, aconteceu no dia 11 de dezembro de 2020, no turno matutino, no horário das 10 horas às 11 horas. Como participantes, além da pesquisadora e professora orientadora, a então secretária adjunta de ensino do município de Paço do Lumiar – MA, bem como a coordenadora do setor pedagógico da SEMED.

Figura 6 - registro da primeira reunião pedagógica – UFMA/SEMED

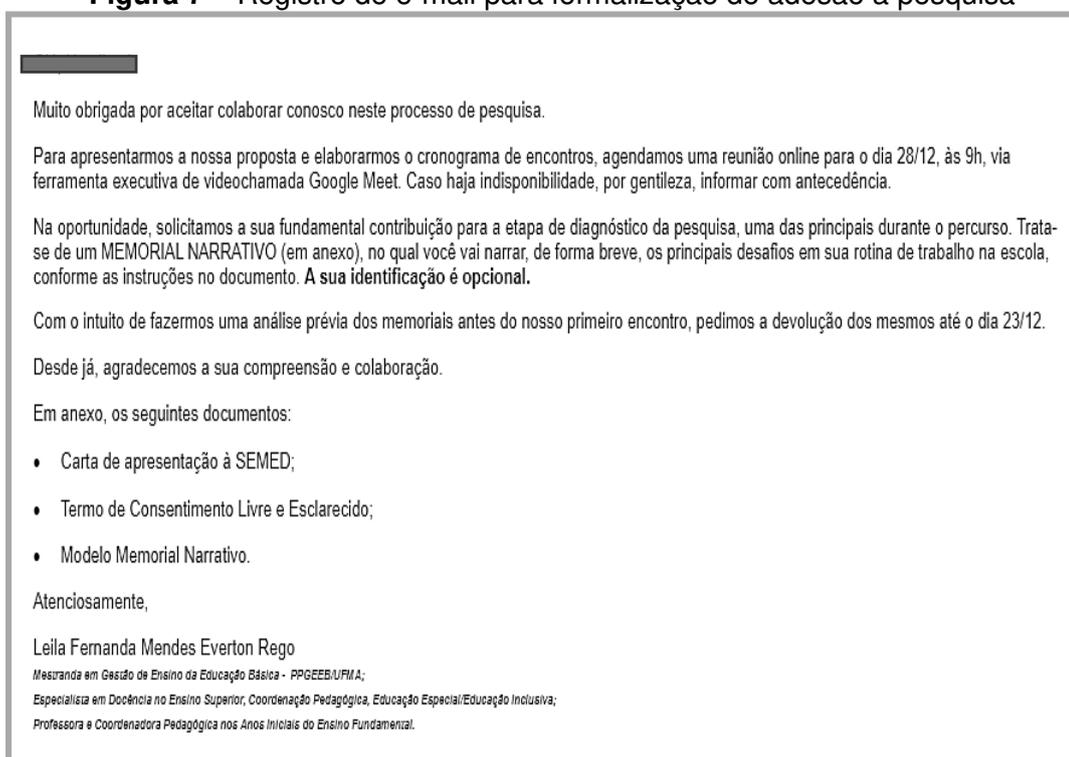
Fonte: acervo da pesquisa (2021)

Na oportunidade, aproveitando que a nossa professora orientadora atuava, na ocasião, como Vice-Coordenadora do PPGEEB/UFMA, discutimos sobre as perspectivas de um mestrado profissional e da necessária relação com a prática na Educação Básica. Desse modo, apresentamos a nossa proposta de pesquisa colaborativa e seus possíveis reflexos na formação permanente e atuação profissional daqueles que pudessem participar conosco.

A partir da aceitação da nossa proposta, assim como da anuência para a participação dos profissionais dentro da sua jornada de trabalho no município, considerando o clima amistoso e favorável, solicitamos a indicação de possíveis colaboradores de acordo com os critérios que havíamos previamente definido.

Logo, assim que nos foram sugeridos nomes de alguns possíveis participantes, iniciamos o processo de contato, a priori, via WhatsApp, explicando prévia e brevemente a proposta. Após algumas manifestações contrárias, seja por falta de disponibilidade ou de interesse, fechamos um grupo de colaboradores com seis coordenadores pedagógicos que se dispuseram a colaborar conosco. Formalizamos, então, os convites via e-mail, conforme aponta a figura 7 abaixo:

Figura 7 – Registro de e-mail para formalização de adesão à pesquisa



Fonte: acervo da pesquisa (2021).

Nesse contato, sugerimos data para a nossa primeira reunião on-line, solicitamos e explicamos ser o memorial narrativo um elemento essencial no processo de diagnóstico e, por consequência, de planejamento. Disponibilizamos, ainda, alguns documentos como: carta de apresentação do pesquisador e termo de consentimento livre e esclarecido.

5.2.1.2 A segunda reunião pedagógica

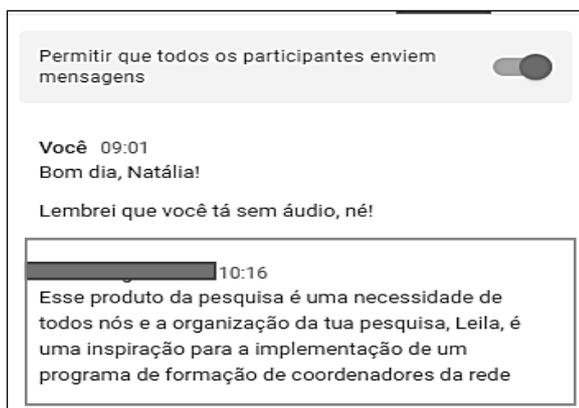
A segunda reunião pedagógica aconteceu no dia 5 de janeiro de 2021, no turno matutino, no horário das 9 horas às 11 horas. Além da pesquisadora e da professora orientadora, participaram quatro dos seis colaboradores selecionados. Estes, por sua vez, já haviam disponibilizado os memoriais narrativos via e-mail, como solicitado. Os demais, quando contactados, informaram não ter disponibilidade para organizar o memorial narrativo, nem para participar dos encontros formativos.

Seguimos, então, com apenas quatro colaboradores, tendo em vista atenderem aos requisitos pré-estabelecidos para a participação na pesquisa. Nessa reunião, nos apresentamos oficialmente aos colaboradores da pesquisa e agradecemos pela disponibilidade e interesse em participarem conosco. Apresentamos as características do nosso programa de pós-graduação, assim como a nossa problemática e proposta de pesquisa do tipo colaborativa.

A proposta foi bem aceita e eles se comprometeram em seguir conosco. Na oportunidade, sugerimos a criação de um grupo temporário no WhatsApp para contato, troca de informações e materiais.

Figura 8 – Registros da reunião pedagógica com os colaboradores da pesquisa





Fonte: acervo da pesquisa (2021).

Quando apresentamos a proposta aos coordenadores pedagógicos, sabíamos que as próximas etapas seriam para discutir sobre os desafios do coordenador pedagógico para se constituir enquanto assessor de formação permanente na escola; contudo, não tínhamos definido ainda quais conteúdos seriam necessários para as sessões reflexivas, quantos momentos necessitaríamos, quais referenciais teóricos seriam os mais adequados.

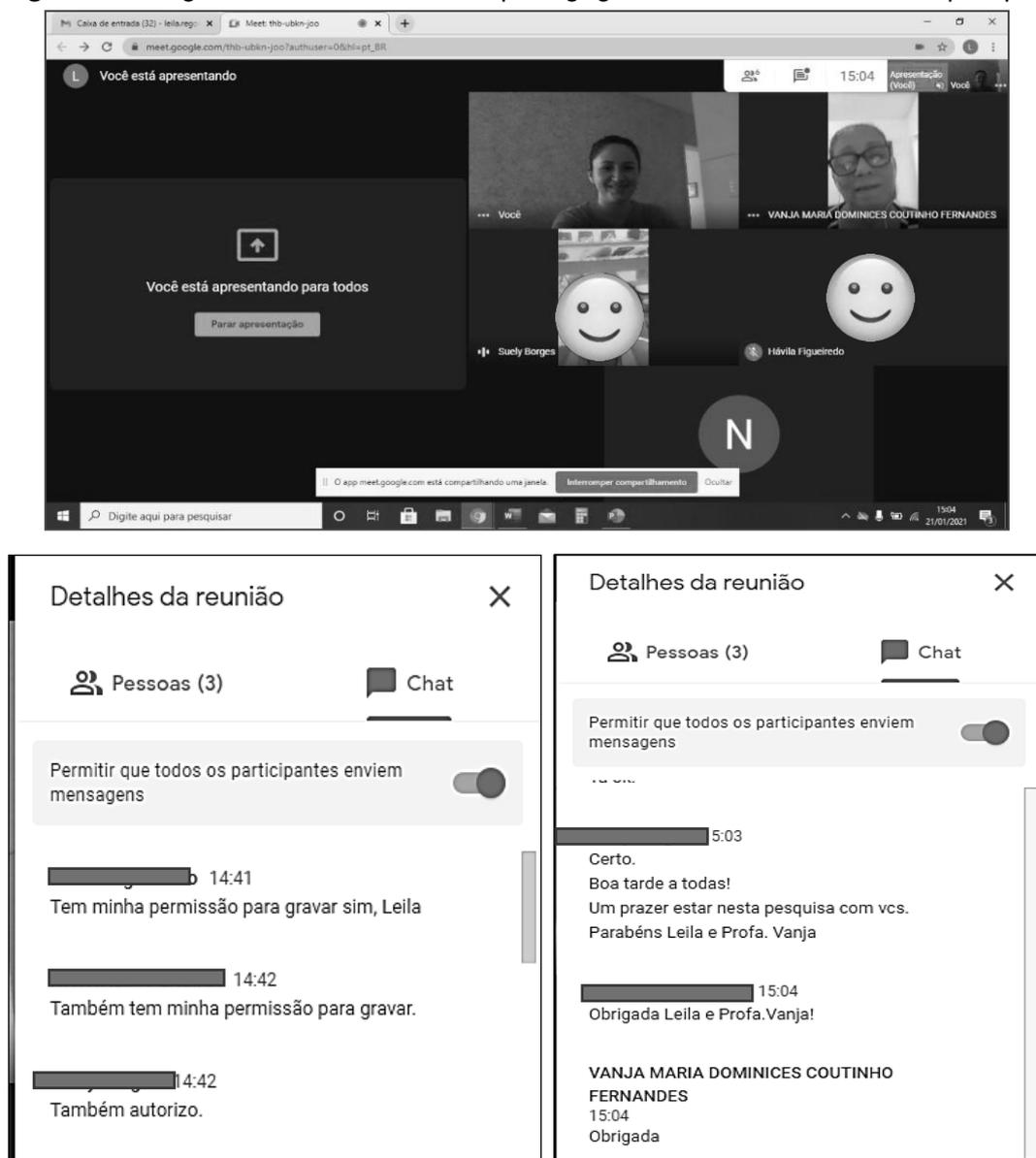
Entretanto, como nos mostra o diálogo (figura 8) em destaque no chat da reunião on-line, desde o nosso primeiro encontro com os colaboradores foi possível perceber em qual linha de discussão a nossa pesquisa-formação se direcionaria: formação continuada de coordenadores pedagógicos, especificamente, formação continuada em rede.

5.2.1.3 A terceira reunião pedagógica

No dia 21 de janeiro de 2021 finalizamos o processo de planejamento com a nossa última reunião pedagógica, às 14 horas. Nesse encontro, apresentamos o diagnóstico levantado a partir dos memoriais narrativos, definimos a temática e traçamos o cronograma das sessões reflexivas. Assim, colaborativamente delineamos o processo de pesquisa-formação.

Conforme mostramos nos registros a seguir, foi um momento prazeroso e de muita colaboração. Como aponta Ibiapina (2008), no processo de desenvolvimento da pesquisa é necessário que o pesquisador estimule os seus colaboradores a manifestarem seus pensamentos durante todo o processo, considerando suas preocupações e necessidades formativas.

Figura 9 – Registros da última reunião pedagógica com colaboradores da pesquisa



Fonte: acervo da pesquisa (2021).

Portanto, as reuniões pedagógicas se configuraram como momentos nos quais negociamos os procedimentos da pesquisa junto aos colaboradores, enfatizamos a necessidade de envolvimento colaborativo, das leituras necessárias, do tempo estimado para cada encontro, as formas de acesso aos materiais da pesquisa, permissões para gravação das sessões, entre outros aspectos.

5.2.2 Os desafios do coordenador pedagógico no espaço escolar no município de Paço do Lumiar – MA: o diagnóstico

Na sequência do trabalho colaborativo, como já mencionado, faz-se necessário o diagnóstico das necessidades formativas, isto é, da identificação dos “[...] temas de interesse formativo e as sugestões para o preenchimento de lacunas deixadas no decorrer do processo de formação [...]” (IBIAPINA, 2008, p. 41).

Tais necessidades formativas aqui apresentadas representam, então, algumas situações vivenciadas no contexto de trabalho do coordenador pedagógico que atua na escola e que necessita de discussões e estudos mais aprofundados, por isso a legitimidade das sessões reflexivas. Por esse motivo, optamos pelo memorial narrativo como possibilidade de identificar as vivências, experiências e os acontecimentos que se constituem em desafios para a atuação desse profissional no espaço escolar, no município de Paço do Lumiar – MA.

Ibiapina (2008, p. 85) aponta as narrativas como instrumentos de investigação e formação, ou seja, procedimento de pesquisa e formação que permite a produção e a reorganização de experiências que expressam trajetórias diferenciadas da profissão, isto é, do pensar e do agir profissional. Nesse sentido, “as histórias narradas funcionam como lentes que são postas diante dos olhos [...]”, que nos ajudarão, enquanto profissionais, a compreendermos a tecitura da função.

Considerando o quantitativo de colaboradores da pesquisa, foram analisados quatro memoriais narrativos (disponíveis na íntegra no anexo C), cujas narrativas têm como referência o dia a dia do coordenador pedagógico na escola, desde o horário de chegada à saída, das ações que transitam entre o âmbito administrativo-burocrático e pedagógico, especialmente no que tange ao assessoramento do trabalho docente e à realização de processos formativos com os professores.

Dessa forma, para a análise dessas narrativas e levantamento das necessidades formativas, consideramos aspectos convergentes, isto é, situações que são comuns no cotidiano desses profissionais, independente da instituição escolar e etapas de ensino que acompanham, privilegiando as seguintes categorias: organização da rotina e demandas diárias; assessoria de formação permanente de docentes. Ratificamos que, ainda que nem todos os colaboradores tenham optado pelo anonimato na pesquisa, preferimos identificá-los nas descrições abaixo como CP1, CP2, CP3 e CP4.

5.2.2.1 Quanto à organização da rotina e demandas diárias na escola

Vimos nas discussões sobre a trajetória profissional do coordenador pedagógico certa instabilidade na compreensão e execução das suas ações, especialmente pelo excesso de demandas, aliado à falta de clareza que, por vezes, ele e/ou os demais profissionais da escola têm sobre as especificidades da sua função. Assim, ao observarmos as narrativas dos nossos colaboradores, percebemos que alguns desses dilemas permanecem circundando o cotidiano de trabalho da coordenação pedagógica no espaço escolar e, por consequência, fragilizando a sua identidade profissional. Vejamos alguns exemplos conforme relatos no quadro 3 abaixo:

Quadro 3 – Cotidiano do coordenador pedagógico na escola

COLABORADOR	ROTINA E DEMANDAS NO COTIDIANO ESCOLAR
CP1	“Minhas vivências na escola são dinâmicas, tento organizar meu dia com duas situações: situações planejadas, que são aquelas que já saio de casa para fazer na escola, como reunião com professores, pais, alunos; reunião de trabalho com a gestão, secretaria da escola; planejamento com os professores, só para exemplificar. E outra situação que mais acontece são as não planejadas que ocorrem no cotidiano, tipo aluno que não se sentiu bem, conflito professor/aluno, aluno/turma. Pais que chegam querendo saber as coisas sem avisar”.
CP2	“No dia a dia, no que diz respeito à prática pedagógica na escola, início com o recebimento dos alunos na portaria, em seguida acompanho, observo e participo da acolhida dos alunos junto com os professores, após a acolhida, vou a alguma turma para observar, acompanhar, supervisionar a prática pedagógica em sala de aula, me colocando à disposição para suporte, se necessário; e observando se a prática do professor está conforme o que foi planejado”.
CP3	“[...] minhas atribuições originais se dispersavam em meio às demandas de vinte turmas, somando o total de mais de quinhentos estudantes. Cotidianamente, me deparava com diversas situações: mediação de conflitos, que é uma função

	inadiável, além do atendimento aos responsáveis, organização de reunião de pais e mestres, acompanhamento do rendimento dos estudantes, preenchimento e desenvolvimento de instrumentais, reuniões promovidas pela rede [...].”
CP4	“2 - Ter um gestor ausente e a escola não dispor de um assistente administrativo também foi um desafio, pois tive de assumir os três papéis”.

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Pelos relatos, é possível afirmar que a dinamicidade do cotidiano escolar gera, de fato, muitos desafios para a atuação da coordenação pedagógica, dentre elas, gerir uma rotina de trabalho que sustente esse conjunto de demandas diversas e recorrentes, seja no âmbito pedagógico e/ou administrativo-burocrático. Nesse contexto, rotineiramente os coordenadores se deparam com situações previamente planejadas, ou não.

Portanto, em muitas situações direcionam grande parte do seu tempo às tarefas que não correspondem, essencialmente, ao assessoramento pedagógico à equipe docente, ou seja, por mais que muitas dessas ações façam parte do seu conjunto de atribuições na escola, acabam se sobressaindo em relação à sua principal atribuição: assessoria de formação permanente.

Outro fator que merece destaque nas narrativas apresentadas corresponde à relação entre gestão/direção escolar e coordenação pedagógica, isto é, sobre transitar entre o que é específico da equipe gestora e do que é pedagógico, reverberando em questões de cooperação e colaboração que refletem no contexto educacional como um todo. Tal relação, como discutida outrora, necessita ser fortalecida a partir da compreensão das ações específicas de ambos e de como se complementam.

5.2.2.2 Quanto à proposição de formação continuada na escola

Sendo o coordenador pedagógico o principal mediador do desenvolvimento profissional de docentes na escola, a sua atuação como assessor de formação permanente será sustentada a partir da prática contínua de proposição e

consolidação de formação continuada. Para os nossos colaboradores, isso tem sido mais um desafio comum, por motivos diversos, a saber:

Quadro 4 – Assessoria de formação continuada de docentes na escola

COLABORADOR	FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA
CP1	“De início, no começo do ano, período de maior demanda de trabalho, no meu caso, é quando uso o tempo para ter espaço de formação com os professores, visto que ao longo do ano é quase impossível reunir com eles. E período que não tem aula ou jornada pedagógica e o professor tem que estar na escola, então já uso para este trabalho. Nas formações procuro trazer temas relacionados ao trabalho do professor. Às vezes eu faço, outras, convido pessoas da área para contribuir”.
CP2	“No planejamento semanal, deixo abertura para o diálogo, troca de ideias e trabalho na perspectiva da construção coletiva onde todos colaboram com suas ideias e experiências em seguida organizam de forma sistemática e compartilho as definições gerais”.
CP3	“[...] tive inúmeras dificuldades relacionadas ao planejamento, principalmente atreladas ao gerenciamento do tempo: conciliar os grupos de professores com diferentes disponibilidades e cargas horárias, reunir com a equipe sem comprometer os horários de aulas, preparar pautas formativas na escola a partir das sugestões dos professores, devolutivas de planos [...]”. “Assim, inicialmente, minha estratégia foi fragmentar esses grupos e utilizar agenda com pequenas metas para cumprir durante a semana, fazer atendimentos individualizados aos professores e, principalmente, me empenhar para garantir as reuniões de conselho de classe, pois estas são fundamentais para a avaliação do trabalho realizado e definição de estratégias coletivas para superar os desafios do processo educativo”.
CP4	“3 - Conseguir reunir todos os professores da escola em um momento coletivo para planejar e/ou ofertar formações continuadas em serviço também foi um agravante, pois a maioria atua em mais de uma escola”.

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Observando os relatos podemos concluir algumas situações tais como: percepção dos coordenadores pedagógicos sobre o que é formação continuada, como propor e em quais contextos, o que reverbera significativamente em sua compreensão e atuação como assessoria de formação permanente. Em contrapartida, no caso do CP3 é possível perceber um delineamento mais

aproximado dessa assessoria e suas intencionalidades, conforme discutimos na subseção 3.5.1 – O coordenador pedagógico como assessor de formação permanente na escola.

Na oportunidade, destacamos outra situação que se apresentou como unanimidade entre os colaboradores: a falta e/ou descontinuidade de apoio formativo da SEMED aos coordenadores atuantes em espaço escolar, seja para propor e consolidar formação continuada de docentes na escola ou para fortalecer o conjunto de ações da própria coordenação pedagógica. Vejamos alguns exemplos abaixo:

Quadro 5 – Assessoria de formação ao coordenador pedagógico

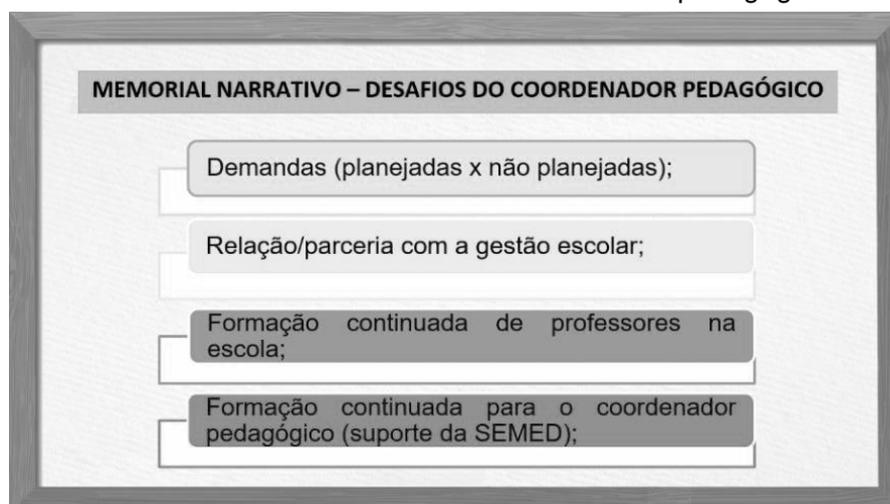
COLABORADOR	SOBRE O SUPORTE FORMATIVO DA SEMED
CP1	“Na área específica de anos finais, sou coordenador dessa fase de ensino. Sentimos muita ausência de formação para nossa área, seja para o trabalho de anos finais, seja para nossa formação mesmo como coordenador. Isso com o tempo tem nos incomodado muito, esse total “abandono” com essa fase de ensino. Se cobra muito a formação do professor, que o coordenador precisa fazer esta ação, mas o coordenador não recebe formação também para sua complementação profissional pela rede, tem que buscar fora”.
CP2	“Dentre os desafios encontrados na prática da coordenação pedagógica percebe-se a ausência de um diálogo aberto, flexível e democrático por parte da SEMED e informações, formações, orientações e suporte de forma pontual, clara e concisa no que diz respeito ao nosso trabalho”.
CP3	“Sobre as formações, tentava alternar entre encontros com os grupos de professores para estudo de um tema e buscar parcerias com profissionais especializados/ técnicos (principalmente por não me sentir segura para tratar sobre algumas temáticas das quais ainda não tinha me apropriando adequadamente)”. “[...] Resumidamente, minha observação é que as dificuldades se agravaram por falta de orientação e planejamento a nível de rede [...]”.

CP4	<p>“4 - Enquanto técnica da SEMED percebo que a falta de materiais para apoio pedagógico (papel A4, impressora e afins) afetam o trabalho do coordenador pedagógico no quesito elaboração e oferta de formações continuadas;</p> <p>5 – Não ter um técnico da SEMED como referência para o coordenador pedagógico se dirigir em casos de dúvidas, como acontece com os demais segmentos fragiliza o segmento, pois não passa segurança e apoio a estes;</p> <p>6 – Não serem ofertadas formações continuadas específicas para coordenadores pedagógicos é outro ponto que precisa ser revisto”.</p>
-----	---

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Nessas perspectivas, após análises desses pontos convergentes nas narrativas de cada coordenador pedagógico, destacamos alguns desafios que se sobressaíram e os apresentamos aos colaboradores da pesquisa durante a última reunião pedagógica, a fim de delimitarmos a temática dos encontros formativos subsequentes. Vejamos no slide a seguir, conforme apresentado aos colaboradores:

Figura 10 – Levantamento dos desafios do coordenador pedagógico na escola



Fonte: acervo da pesquisa (2021).

Após apreciação e discussão junto aos colaboradores da pesquisa, consideramos que, pela abrangência e singularidade de cada desafio diagnosticado, assim como pelo tempo para a realização da pesquisa, necessitaríamos optar por

um deles, ou seja, por um eixo temático que pudéssemos abranger significativamente durante as sessões reflexivas. Desse modo, sem impasses, definimos que seria a formação continuada a nossa pauta de pesquisa-formação, tanto na perspectiva de ser o coordenador pedagógico o gestor da formação permanente de docentes na escola, quanto o de ser um profissional que necessita ser formado constantemente.

5.2.3 As sessões reflexivas: estudos, reflexões e proposições

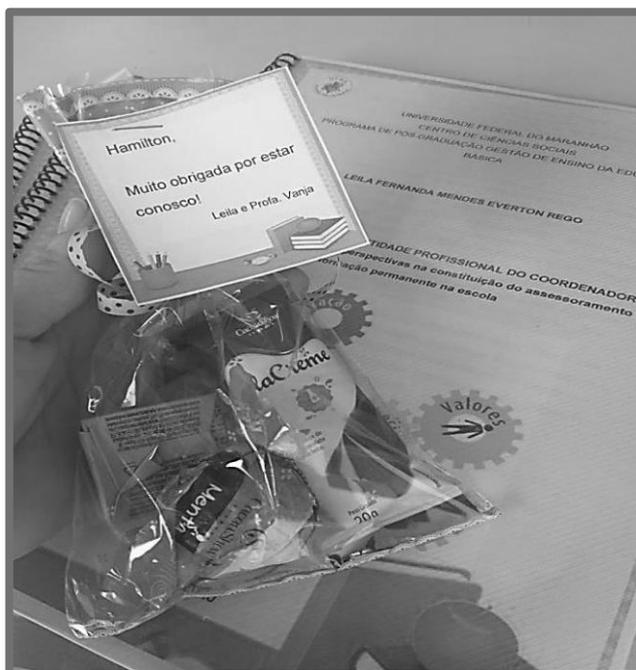
A nossa terceira etapa que corresponde ao processo de intervenção da pesquisa se concretizou por meio das sessões de estudo, isto é, das sessões reflexivas. Nessa etapa da pesquisa colaborativa, como afirma Ibiapina (2008, p. 44), pesquisadores e colaboradores precisam se reunir para refletir conhecimentos “[...] a partir de ciclos reflexivos que auxiliem a análise, o dialogismo e a colaboração entre pares com diferentes níveis de competência profissional”.

Nesse contexto, o trabalho colaborativo e reflexivo se organizou por meio de ações formativas cujos objetivos foram auxiliar no processo de produção de conhecimentos. Dessa forma, criamos algumas condições para que o grupo estudasse e refletisse, a partir das sessões sistemáticas de estudos, sem perder de vista a prática e seus diversos contextos.

Após definição da temática necessária para as sessões de estudos, finalizamos o cronograma (apêndice C) e organizamos o plano de formação (apêndice D) para cada uma delas. Definimos o referencial teórico necessário dentro da literatura correspondente à temática, organizamos uma coletânea impressa com os textos selecionados e disponibilizamos aos nossos colaboradores junto ao cronograma e planejamento dos encontros.

Aos disponibilizarmos esses materiais com antecedência às sessões, tivemos como intuito fazê-los ter a oportunidade de leituras prévias e/ou outras indicações de leituras complementares dentro do nosso eixo temático. Além da coletânea, como gesto simbólico de agradecimento, boas-vindas à pesquisa e estímulo para as leituras, organizamos um kit de bombons de chocolate, conforme mostra a figura 11.

Figura 11 – Coletânea de textos para as sessões reflexivas e kit de bombons



Fonte: acervo da pesquisa (2021)

Ao todo, foram realizadas seis sessões reflexivas junto aos colaboradores, todas por meio da ferramenta executiva de videochamada Google Meet, com duração de três horas cada, nas quais tivemos a oportunidade de discutir situações recorrentes no contexto de trabalho do coordenador pedagógico no município de Paço do Lumiar – MA, com base em construções teóricas, sem perder de vista a prática.

Sistematizamos, por consequência, alguns apontamentos teórico-metodológicos com o intuito de contribuir/estimular a construção da identidade profissional do coordenador pedagógico como assessor de formação permanente na escola, potencializada a partir de práticas recorrentes de formação contínua em rede.

Para o delineamento de cada sessão reflexiva, elaboramos um plano de formação específico (apêndice D), guiado por questões norteadoras que conduziram para um encadeamento de ideias, discussões, construção e/ou resignificação de conhecimentos sobre formação continuada e assessoria de formação permanente, como mostra a síntese no quadro 6 a seguir:

Quadro 6 – Síntese do plano de formação das sessões reflexivas

SESSÃO REFLEXIVA	PARA QUE?	QUESTÕES NORTEADORAS
1ª (04/02/2021)	Diagnóstico	O que os coordenadores pedagógicos sabem e fazem a respeito da formação continuada de professores na escola, no município de Paço do Lumiar – MA? O que é formação continuada?
2ª (09/02/2021)	Diálogos necessários	Como se constitui uma assessoria de formação permanente?
3ª (16/02/2021)	Diálogos necessários	Qual o papel do coordenador pedagógico nos processos formativos de docentes na escola?
4ª (11/03/2021)	Diálogos necessários	
5ª (16/03/2021)	Sistematizando propositivas	Como propor formação continuada para os profissionais da escola?
6ª (23/03/2021)		Como construir uma rede colaborativa de formação continuada para coordenadores pedagógicos e professores no município de Paço do Lumiar – MA?

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Como mostra a síntese acima, as sessões se desenvolveram em uma perspectiva de ação-reflexão-ação, mediadas por alguns questionamentos que consideramos pertinentes ao percurso, isto é, pela sistematização de três ações reflexivas: a descrição, a informação e o confronto, que por consequência, desencadeiam a quarta ação, a reconstrução (IBIAPINA, 2008).

Com base em Ibiapina (2008), na primeira ação o participante da pesquisa descreve a prática em resposta a perguntas que conduzam à descoberta das razões relativas às escolhas feitas no decorrer da atuação profissional, como por exemplo: o que eu fiz? No segundo momento, o de informar, a reflexividade é impulsionada por questões como: qual o sentido dessas ações? Com base em que e em quem ocorreu apropriação dessas ideias? O objetivo é refletir sobre o significado das escolhas feitas.

O terceiro momento é o de confrontar, subsidiados pelos seguintes questionamentos: como cheguei a ser assim? Qual a função das escolhas feitas? Quais as relações entre a teoria e a prática? Ibiapina (2008) considera essa etapa como o momento crucial da pesquisa, considerando que ela cria condições para

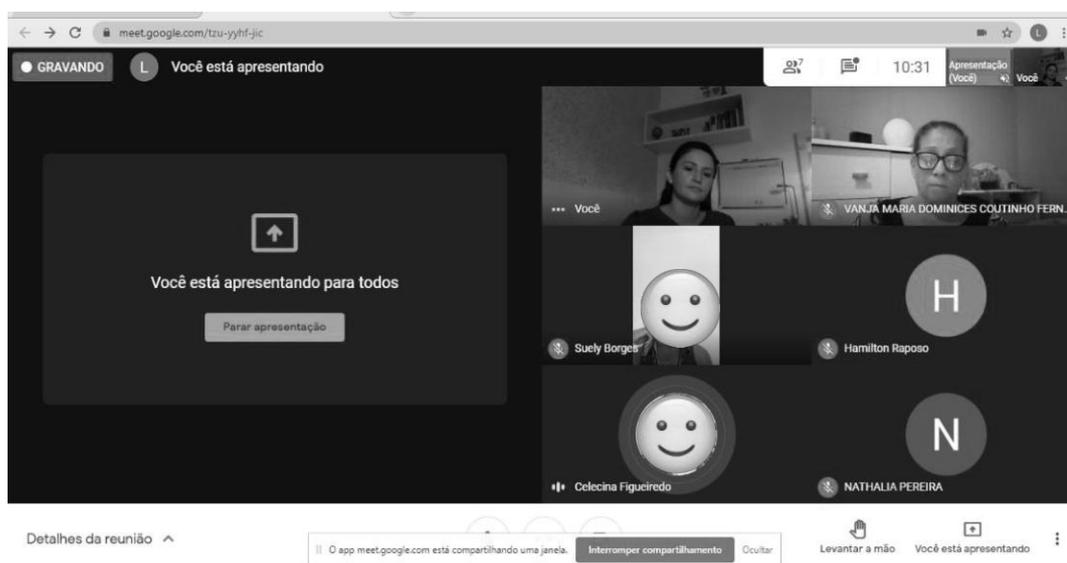
uma nova etapa, a reconstrução da prática, isto é, a de se questionar: como posso agir diferentemente? O que tenho de fazer para mudar a minha prática?

Em síntese, essas ações formativas características da pesquisa colaborativa criam condições para a reflexão crítica sobre a prática.

5.2.3.1 A primeira sessão reflexiva

A primeira sessão reflexiva aconteceu no dia 4 de fevereiro de 2021, no período das 8h30 às 11h30, com participação de todos os colaboradores e da professora orientadora da pesquisa, conforme exposto na figura 12 a seguir:

Figura 12 – Registros da primeira sessão reflexiva – 4 de fevereiro de 2021



Fonte: acervo da pesquisa (2021)

Nesta primeira sessão de estudos dividimos o nosso tempo em três momentos: acolhida com um tear artístico, diagnóstico para levantamento de conhecimentos prévios e estudo de um texto para a construção de saberes sobre formação continuada, conforme síntese do plano de formação, como mostra o quadro 7 abaixo:

Quadro 7 – Síntese do plano de formação da primeira sessão reflexiva

1ª SESSÃO REFLEXIVA – O DIAGNÓSTICO

O que os coordenadores pedagógicos sabem e fazem a respeito da formação continuada de professores na escola, no município de Paço do Lumiar – MA?

O que é formação continuada?	
Objetivos	Investigar como os coordenadores pedagógicos propõem e realizam formação continuada para professores na escola e sob quais condições; Discutir aspectos conceituais sobre formação continuada;
Conteúdos	Formação Continuada
Texto de apoio	LIBÂNEO, J. C. Formação Continuada. In: Organização e gestão da escola : teoria e prática. São Paulo: Heccus Editora, 2018.
Procedimentos metodológicos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 1º momento: Acolhida: tear artístico a partir da obra “A persistência da Memória” de Salvador Dali; ✓ Apresentação da agenda do dia e objetivos da sessão reflexiva; ✓ 2º momento: Solicitar o registro de um roteiro de ações para oferecer formação continuada na escola; ✓ Relato de experiências sobre a proposição de formação continuada de docentes na escola; ✓ Intervalo; ✓ 3º momento: Roda de conversa a partir da leitura e discussão coletiva do texto Formação Continuada (Libâneo, 2018); ✓ Avaliação do encontro; ✓ Encaminhamentos para o próximo encontro;

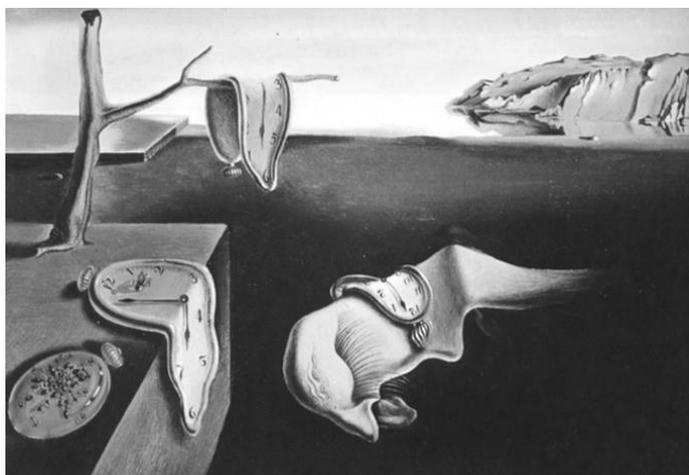
Fonte: elaborado pela autora (2021).

Tendo em vista o período prolongado de pandemia e suas implicações na saúde física e emocional das pessoas, consideramos pertinente acolhê-los com um tear artístico cuja obra em destaque foi “A persistência da Memória” de Salvador Dali. A partir da apreciação de cada elemento da tela, como por exemplo, relógios derretidos, formigas, etc., mediamos as discussões por meio de questões como: como o artista retrata o tempo nessa tela? O que isso te provoca a pensar sobre o tempo?

As discussões foram proveitosas e nos fizeram compartilhar várias interpretações sobre os objetos, resgatando lembranças, associando-os ao nosso cotidiano, às nossas realidades, especialmente no que tange à passagem do tempo. Será que aproveitamos o nosso tempo com o que realmente nos importa? Em tempos de pandemia e distanciamento social, consideramos pertinente refletir

criticamente sobre essas e outras questões que envolvem nossas vidas e nossas relações.

Figura 13 – Slides utilizados na primeira sessão reflexiva (obra Salvador Dali) – 1º momento



Fonte: acervo da pesquisa (2021).

Após esse momento acolhedor, iniciamos a etapa correspondente à temática do dia. Vale destacar que o processo de estímulo à reflexão proporcionado pelas sessões de estudo, para Ibiapina (2008, p. 47), tem como ponto de partida os conhecimentos prévios, pois “[...] não se pode colaborar sem recorrer, efetivamente, à base material em que a intervenção pode inferir [...]”.

Dessa forma, iniciamos as reflexões efetivas sobre a temática por meio da seguinte problematização: o que os coordenadores pedagógicos sabem e fazem a respeito da formação continuada de professores na escola, no município de Paço do Lumiar – MA? Nesse cenário, os colaboradores foram convidados à elaboração de um roteiro de ações que costumam realizar para oferecer formação continuada de docentes na escola.

Em seguida, solicitamos que externassem tais ações por meio de um relato de experiências. Vejamos esse movimento, conforme mostram os slides utilizados no encontro:

Figura 14 – Slides utilizados na primeira sessão reflexiva – 2º momento



Fonte: acervo da pesquisa (2021).

Para registrar o roteiro de ações, destinamos um tempo de 10 minutos e solicitamos que cada coordenador utilizasse caneta e uma folha de papel de sua preferência. Transcorrido o tempo combinado, as anotações foram fotografadas e enviadas via WhatsApp para que, posteriormente, no período das demais sessões reflexivas pudéssemos retomá-las. Em seguida, tomando o roteiro como referência, foram feitos os compartilhamentos a partir dos relatos de experiências de cada coordenador pedagógico. No quadro 8 abaixo, expomos o roteiro apresentado por cada coordenador:

Quadro 8 – roteiro de ações para propor formação continuada de docentes na escola

COLABORADOR	ROTEIRO DE AÇÕES
CP1	<ul style="list-style-type: none"> • Consultar a temática; • Selecionar materiais e recursos para a formação; • Execução do encontro formativo.
CP2	<ul style="list-style-type: none"> • Levantar e definir tema; • Estudar sobre o tema; • Selecionar materiais; • Definir estratégias e metodologias de formação;
CP3	<ul style="list-style-type: none"> • Escolha do tema da formação;

	<ul style="list-style-type: none"> • Organização do plano de ação (materiais, recursos parcerias); • Fazer as leituras, espaços e meios para a formação; • Avaliação para aperfeiçoar a prática formativa; • Questionar participantes sobre os próximos encontros, levantar pauta formativa.
CP4	<ul style="list-style-type: none"> • Levantamento da problemática a ser abordada; • Pesquisa sobre o tema escolhido; • Escolha dos materiais a serem utilizados; • Passo a passo da formação – planejamento; • Avaliação da formação;

Fonte: elaborado pela autora (2021).

A partir dos roteiros de ações registrados e compartilhados, observamos que cada coordenador pedagógico planeja e executa momentos formativos junto à sua equipe docente na escola de acordo com as suas próprias experiências e aprendizagens. Não há um plano de formação continuada previamente estabelecido e esses momentos acontecem conforme as demandas sugerem e o cotidiano permite.

Ainda que alguns aspectos se assemelhem, cada coordenador organiza o seu próprio itinerário formativo; não há, em nível de rede, orientações quanto à dinâmica para tais ações na escola. Durante os relatos, os coordenadores afirmaram, ainda, ter algumas dificuldades em consolidar esses momentos formativos na escola, por vários motivos, dentre eles, ocasião para reunir todos os professores sem prejudicar a carga horária anual de aulas prevista em lei; disponibilidade de materiais e recursos necessários, a depender da temática e estratégias, entre outras.

Nesse contexto, o diagnóstico foi importante para que pudéssemos perceber como e em quais circunstâncias o coordenador pedagógico propõe e executa momentos formativos na escola, bem como os obstáculos. Pedimos que esses registros ficassem guardados para serem retomados posteriormente, quando solicitados. A nossa proposta foi permitir a reflexividade sobre como faço e como posso melhorar, ou seja, ressignificar as minhas ações.

Transcorrido o tempo de compartilhamento e relatos sobre as ações para a proposição de formação continuada de docentes na escola, iniciamos os estudos a fim de compreendermos o que é formação continuada, sua importância e

características. Logo, fomos compreendendo que a formação continuada é condição para a aprendizagem permanente e, na escola, cabe ao coordenador pedagógico o papel decisivo na assistência pedagógico-didática aos professores.

Contudo, para além da responsabilidade da instituição, a formação continuada é também responsabilidade do próprio professor, seja dentro e/ou fora da jornada de trabalho. Tais compreensões foram mediadas pelas leituras e discussões que fizemos, especialmente de Libâneo (2018), como indica a figura 15 a seguir:

Figura 15 – Slides utilizados na primeira sessão reflexiva – 3º momento



Fonte: acervo da pesquisa (2021).

Assim, ancorados em Libâneo (2018, p. 188) expusemos que “[...] a formação continuada pode possibilitar a reflexividade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las”. Contudo, não basta apenas saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir e buscar soluções. Mas de que modo?

Compreendemos que, para enfrentar essa complexidade da prática, além de refletir e ter experiência, são necessários saberes docentes que permitam a resolução de problemas de modo mais consciente e com métodos, estabelecendo uma relação ativa e não apenas queixosa no que tange aos problemas e dificuldades.

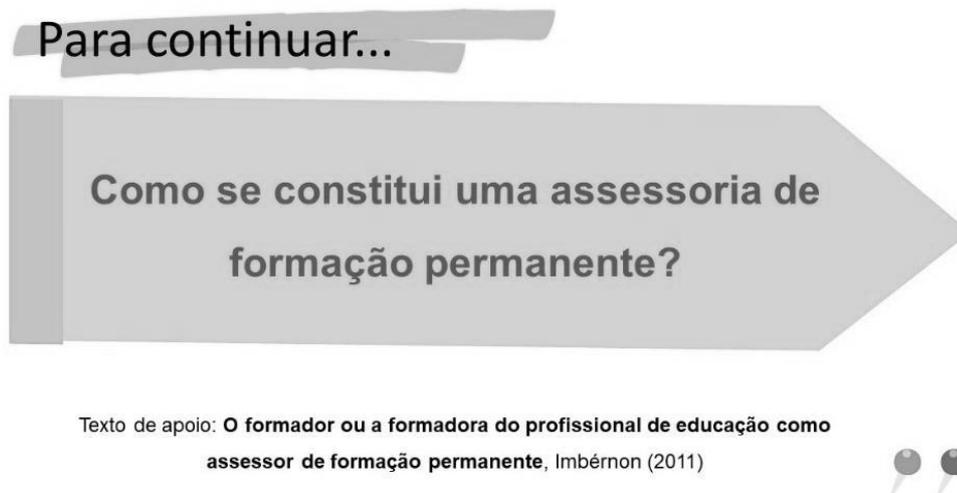
Assim, essa prática reflexiva dos professores pode ser estimulada em diversas situações na escola, como por exemplo: reuniões pedagógicas, entrevistas com a coordenação pedagógica, conselhos de classe, grupos de estudo, seminários,

dentre tantas outras situações que podem ser geridas pelo coordenador pedagógico como parte das suas ações de assistência pedagógico-didática (LIBÂNEO, 2018).

Nessas perspectivas, é preciso constante interação entre as práticas formativas e o contexto real de trabalho, no qual o coordenador pedagógico põe em prática a concepção de formação centrada na escola, nas demandas da prática, nas situações efetivas de sala de aula, transformando a instituição em espaço privilegiado para a formação contínua de professores.

Após essas discussões sobre o que é formação continuada e de como essas ações formativas de docentes na escola podem acontecer em circunstâncias diversas, mediante a gestão da coordenação pedagógica, avaliamos e encerramos a nossa primeira sessão de estudos. Para instigarmos as leituras e possíveis aprendizagens no encontro seguinte, encerramos com uma problematização e encaminhamento de leitura, como mostra a figura 16 a seguir:

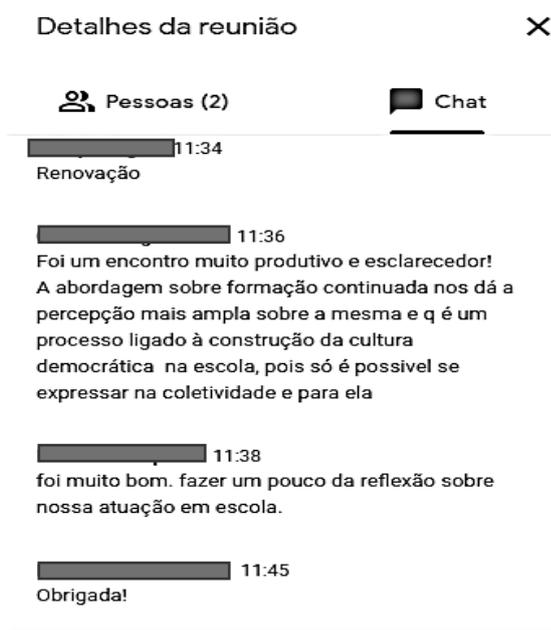
Figura 16– Slides utilizados na primeira sessão reflexiva – Encaminhamentos



Fonte: acervo da pesquisa (2021).

Da mesma forma, para avaliarmos o encontro e assim ressignificarmos as nossas estratégias nas sessões subsequentes, solicitamos aos participantes que registrassem no chat da reunião as suas impressões do primeiro encontro, isto é, suas aprendizagens, dúvidas, contribuições, etc., por meio de uma palavra ou frase, conforme mostram os registros a seguir:

Figura 17– Registros no chat da primeira sessão reflexiva - Avaliação

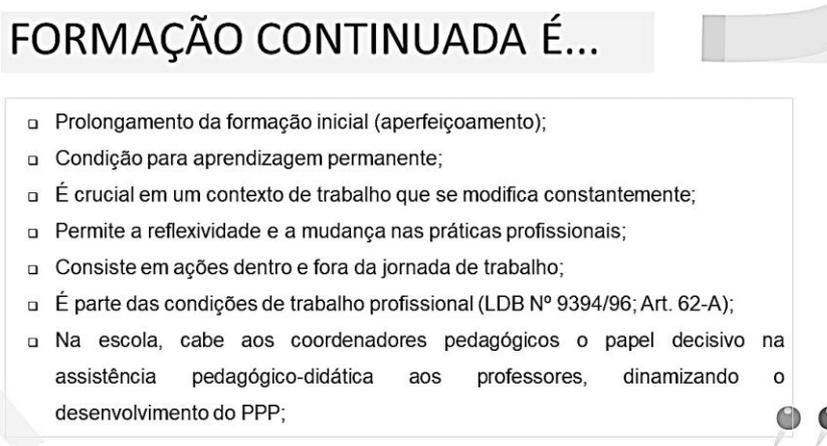


Fonte: acervo da pesquisa (2021).

Os registros demonstram que o andamento das sessões de estudo como fora proposto estava alcançando os resultados esperados, tendo em vista que mobilizamos nossos colaboradores a revisitar e ressignificar conceitos, concepções e, possivelmente, posturas e práticas.

Importante destacar que, ao final de cada encontro optamos por sistematizar os principais conceitos e conhecimentos discutidos e disponibilizá-los em forma de revisão no grupo de WhatsApp dos colaboradores. Desse modo, apresentamos abaixo a sistematização dos aprendizados em nossa primeira sessão de estudo.

Figura 18– Slides utilizados na primeira sessão reflexiva – Sistematização / Revisão

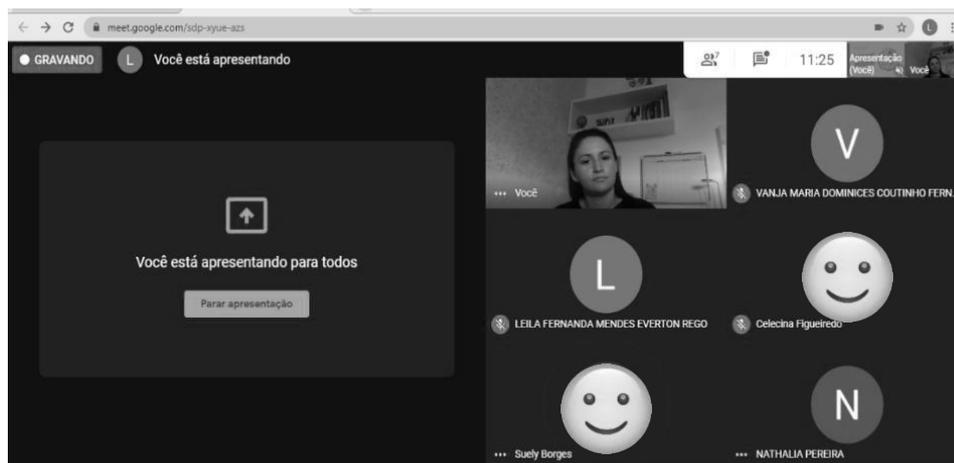


Fonte: acervo da pesquisa (2021).

5.2.3.2 A segunda sessão reflexiva

No dia 9 de fevereiro de 2021, no horário das 8h30 às 11h30 realizamos a segunda sessão reflexiva. Participaram, mais uma vez, além da pesquisadora, a professora orientadora e três colaboradores, conforme mostra a figura 19 a seguir:

Figura 19 – Registros da segunda sessão reflexiva – 9 de fevereiro de 2021



Fonte: acervo da pesquisa (2021).

Para o referido encontro, elaboramos o plano de formação cuja temática foi problematizada pela seguinte questão: como se constitui uma assessoria de formação permanente? Vejamos a síntese no quadro 9 abaixo:

Quadro 9 – Síntese do plano de formação da segunda sessão reflexiva

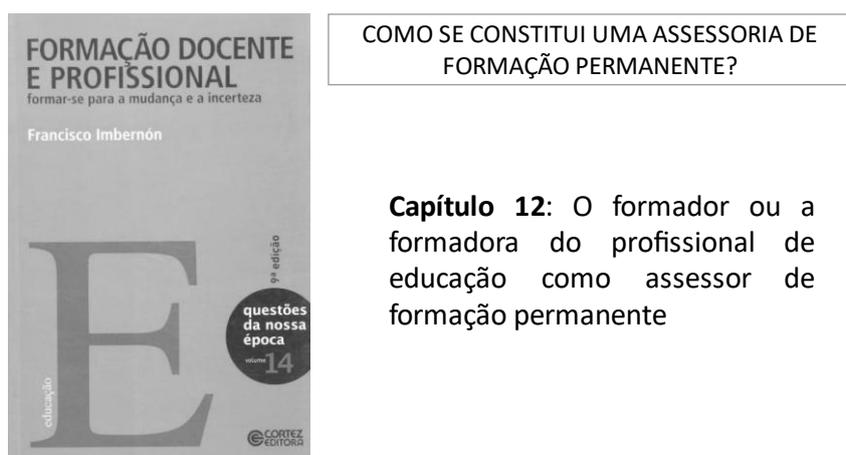
2ª SESSÃO REFLEXIVA – DIÁLOGOS NECESSÁRIOS	
Como se constitui uma assessoria de formação permanente?	
Objetivos	Discutir sobre como se constitui uma assessoria de formação permanente na escola.
Conteúdos	Assessoria de formação permanente.
Texto de apoio	IMBERNÓN, Francisco. O formador ou a formadora do profissional de educação como assessor de formação permanente. In: Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza . 9.ed. Trad. Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2011.
Procedimentos metodológicos	✓ Acolhida: Música “Te desejo vida”. ✓ Apresentação da agenda do dia e objetivos da sessão reflexiva;

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Rememorar o conteúdo e aprendizados da sessão anterior; ✓ Discussão coletiva do texto O formador ou a formadora do profissional de educação como assessor de formação permanente, Imbérnon (2011); ✓ Intervalo; ✓ Discutir sobre alguns desafios apontados pelos coordenadores pedagógicos nos relatos de experiência da sessão anterior para propor e executar formação continuada na escola, a fim de iniciarmos a organização das primeiras propositivas para o produto educacional; ✓ Avaliação; ✓ Encaminhamentos para o próximo encontro.
--	---

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Como mencionamos, priorizamos estruturar as sessões favorecendo o encadeamento de conceitos e aprendizagens. Se na primeira sessão discutimos aspectos conceituais sobre a formação continuada e sua importância para o desenvolvimento profissional de professores, dessa vez, buscamos compreender como se constitui uma assessoria de formação permanente e como a coordenação pedagógica está imbricada nesse processo. Vejamos:

Figura 20 – Slides utilizados na segunda sessão reflexiva



Fonte: acervo da pesquisa (2021).

Do exposto, após rememormos as discussões e aprendizagens da sessão anterior, nos reportamos a Imbérnon (2011) para dialogarmos sobre o formador ou a

formadora do profissional de educação como assessor de formação permanente, privilegiando a formação centrada na escola.

Assim, a partir da leitura prévia, os coordenadores conseguiram fazer algumas inferências sobre como se constitui uma assessoria de formação permanente, buscando responder à nossa questão problematizadora. Desse modo, no início da sessão foram instigados a discorrer sobre quem oferta a formação continuada, como e em quais condições. Vejamos alguns dos relatos orais durante a sessão reflexiva:

Quadro 10 – Relatos orais dos colaboradores durante a segunda sessão reflexiva

COLABORADOR	SOBRE ASSESSORIA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
CP3	“A assessoria de formação permanente está diretamente relacionada à legitimação do coordenador pedagógico como formador e agente de mudança na escola. Eu associei a assessoria à própria identidade do coordenador, pois resume o nosso papel como formador, como assessor.”
CP4	“Eu associei que o que nós estamos fazendo aqui contigo é uma assessoria de formação, compreendi com a leitura que o assessor não pode ser uma pessoa estranha à realidade que acontece na escola, por isso que nós coordenadores temos essas possibilidades, pois conhecemos essas realidades.”

Fonte: elaborado pela autora (2021).

De fato, Imbérnon (2011) destaca que a assessoria de formação tem sentido quando não é um especialista que analisa a prática educativa a partir de fora, ainda que se aproxime das situações problemáticas, mas quando participa com os professores, envolvendo-os em um processo de reflexão na ação, assumindo uma posição de igualdade e de colaboração. Em síntese, enfatiza que:

A comunicação, o conhecimento da prática, a capacidade de negociação, o conhecimento de técnicas de diagnóstico, de análise de necessidades, o favorecimento da tomada de decisões e o conhecimento da informação são temas-chave na assessoria (IMBÉRNON, 2011, p. 99).

Nessas perspectivas, fomos tecendo alguns dos principais aspectos abordados no material em estudo, conforme apontam os slides a seguir:

Figura 21 – Slides utilizados na segunda sessão reflexiva**ASSESSORIA DE FORMAÇÃO É...**

- Formar formadores;

- Intervir a partir das demandas dos professores ou das instituições educativas;

- Ser guia e mediador entre iguais (amigo crítico), dando pistas para transpor obstáculos pessoais e institucionais, ajudando a gerar conhecimento;

ASSESSORIA DE FORMAÇÃO É...

- Capacidade de se comunicar, diagnosticar, negociar, favorecer a tomada de decisões, etc.

- Envolver o professor em um processo de compromisso de reflexão na ação;

- Diagnosticar obstáculos (trabalho social com sujeitos);

- Ser um intelectual comprometido, que experimenta e aprende com os demais;

Fonte: acervo da pesquisa (2021).

Portanto, discutimos que formar formadores é possibilitar ao professor a busca por soluções para as situações problemáticas que a prática comporta. O coordenador pedagógico, pelo importante papel que tem na mediação do trabalho docente, assume um espaço na escola como intelectual comprometido, parceiro, que experimenta, aprende, diagnostica e ajuda a transpor obstáculos, isto é, um assessor de formação permanente (IMBERNÓN, 2011).

As discussões nos remeteram a refletir também sobre o assessoramento ao formador de formadores. Se o coordenador tem a função decisiva de formar os professores na escola, quem tem a função de formar o coordenador pedagógico? Os relatos subsequentes durante a realização da sessão demonstraram insatisfação dos coordenadores quanto ao suporte em sua formação continuada e desenvolvimento profissional, apontando certas fragilidades em nível de rede no município de Paço do Lumiar – MA no que tange à assessoria de formação permanente aos profissionais da educação.

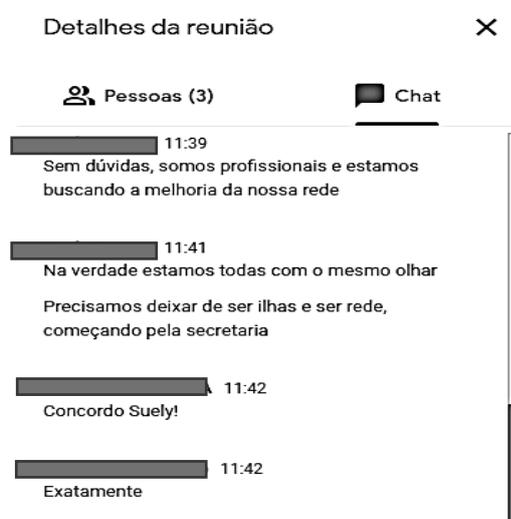
Assim, fomos costurando algumas observações sobre a organização dos segmentos que compõem a SEMED de Paço do Lumiar – MA, especialmente no que tange à formação continuada, seja para professores, coordenadores e/ou demais profissionais da educação. Nesse contexto, considerando uma suposta fragilidade no plano de formação continuada em nível de rede, combinamos ser necessário analisar o organograma 2021 da SEMED do município para que pudéssemos, nos próximos encontros, avaliar e definir algumas propositivas para tal problemática.

Para os coordenadores/colaboradores da pesquisa, em uma perspectiva de rede, falta abertura e diálogo junto aos profissionais da escola, isto é, uma escuta para identificar necessidades e traçar estratégias, pois, em suas palavras, as escolas funcionam como ilhas, isoladas. Da mesma forma, os diferentes setores da secretaria também parecem não se articular e o trabalho se fragiliza, se fragmenta, parecendo não funcionar.

Do exposto, finalizamos a sessão demonstrando que esse movimento das sessões em compreender a construção da identidade profissional da coordenação pedagógica em uma perspectiva de assessoria de formação permanente, envolve uma escuta para diagnosticar obstáculos e definir estratégias.

Como habitual, para avaliarmos o encontro nos reportamos aos registros no chat online da reunião. Vejamos:

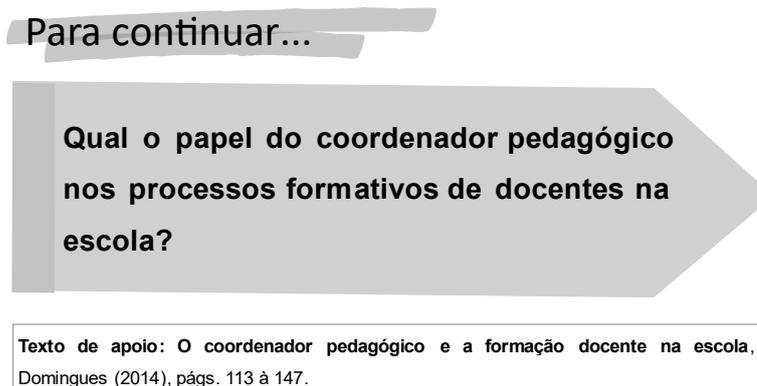
Figura 22 – Registros no chat na segunda sessão reflexiva – Avaliação



Fonte: acervo da pesquisa (2021).

Os registros demonstraram a percepção dos coordenadores pedagógicos sobre a necessidade de um trabalho articulado junto à SEMED, nos despertando a pensar e a definir, colaborativamente, alternativas viáveis não apenas ao município de Paço do Lumiar – MA, mas a outros que vivenciem os mesmos desafios. Assim, para continuarmos as discussões na sessão posterior, apresentamos a seguinte problematização, conforme mostra a figura 23 abaixo:

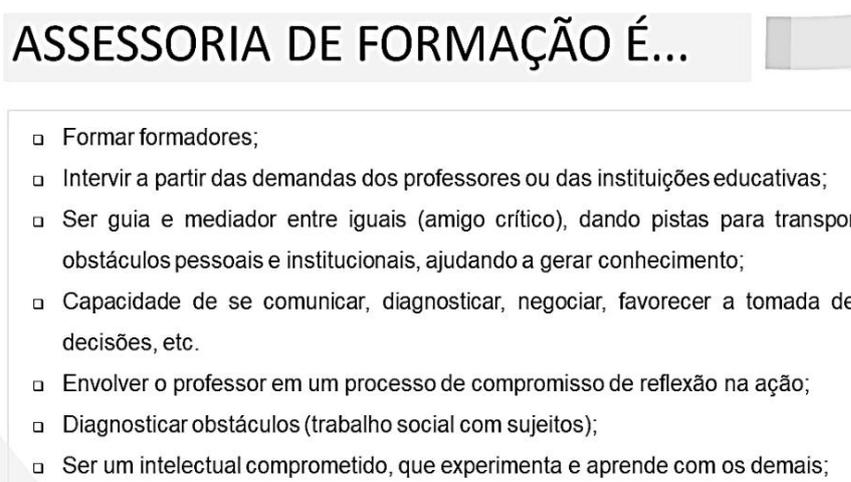
Figura 23 – Slides utilizados na segunda sessão reflexiva – Encaminhamentos



Fonte: acervo da pesquisa (2021).

Ao finalizarmos a segunda sessão, sistematizamos em forma de slides os principais conceitos abordados e disponibilizamos via grupo no WhatsApp. Vejamos:

Figura 24 – Slides utilizados na segunda sessão reflexiva – Sistematização/Revisão

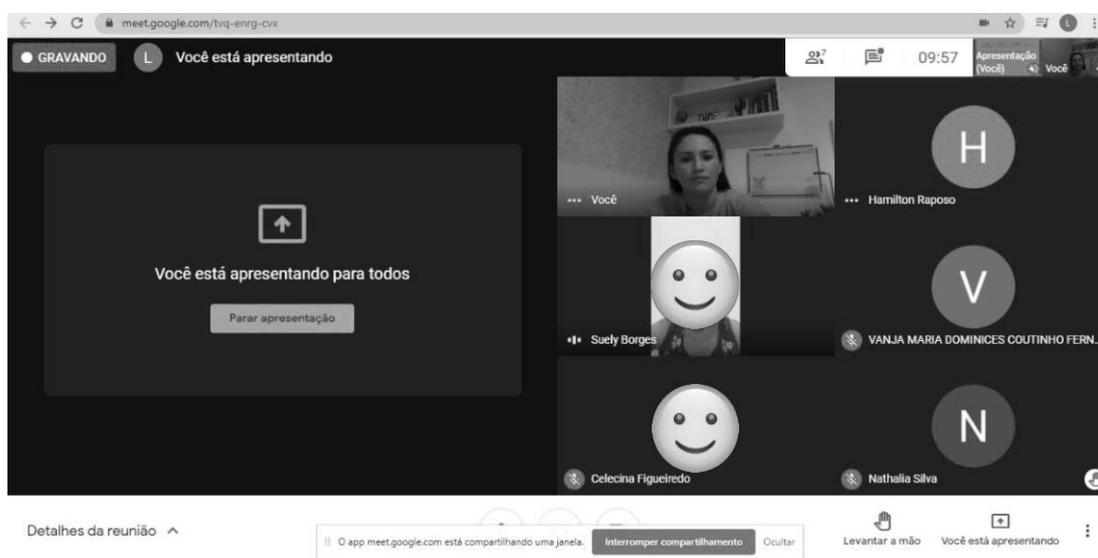


Fonte: acervo da pesquisa (2021).

5.2.3.3 A terceira sessão reflexiva

A partir desta etapa iniciamos alguns diálogos específicos sobre a coordenação pedagógica e seu papel nos processos formativos de docentes na escola, isto é, sobre o seu papel como assessor de formação permanente. Assim, a terceira sessão reflexiva aconteceu no dia 16 de fevereiro de 2020, no horário das 8h30 às 11h30 com a participação de todos os colaboradores, pesquisadora e professora orientadora da pesquisa, conforme registro abaixo:

Figura 25 – Registros da terceira sessão reflexiva – 16 de fevereiro de 2021



Fonte: acervo da pesquisa (2021).

Para conduzirmos as discussões no terceiro encontro, nos baseamos no seguinte questionamento: qual o papel do coordenador pedagógico nos processos formativos de docentes na escola? Considerando que no percurso já havíamos discutido sobre a importância da formação continuada e o papel de uma assessoria nesse contexto, dessa vez o foco foi discutir o papel do coordenador pedagógico nos processos formativos de docentes em um espaço específico: a escola.

Abaixo, apresentamos a síntese do plano de formação da terceira sessão reflexiva, na qual privilegiamos alguns diálogos necessários, a saber:

Quadro 11 – Síntese do plano de formação da terceira sessão reflexiva

3ª SESSÃO REFLEXIVA – DIÁLOGOS NECESSÁRIOS	
Qual o papel do coordenador pedagógico nos processos formativos de docentes na escola?	
Objetivos	Discutir o papel do coordenador pedagógico nos processos formativos docentes na escola.
Conteúdos	O papel do coordenador pedagógico na escola.
Texto de apoio	DOMINGUES, Isaneide. O coordenador pedagógico e a formação do docente na escola. In: O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola . São Paulo: Cortez, 2014.
Procedimentos metodológicos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Acolhida: apreciar a música “É preciso saber viver – Titãs” ✓ Apresentação da agenda do dia e objetivos da sessão reflexiva; ✓ Rememorar o conteúdo e aprendizados da sessão anterior; ✓ Contextualizar aspectos conceituais sobre identidade profissional; ✓ Discussão coletiva do texto: O coordenador pedagógico e a formação do docente na escola, Domingues (2014); ✓ Intervalo; ✓ Dialogar sobre possíveis propositivas para o produto educacional; ✓ Avaliação; ✓ Encaminhamentos para o próximo encontro.

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Cabe destacar que, em cada sessão, pensamos em situações leves e, ao mesmo tempo, descontraídas para acolher os nossos colaboradores, por isso optamos pela apreciação de obras de arte, músicas, atividades de raciocínio lógico, buscando estimular a interação e mobilização para o encontro.

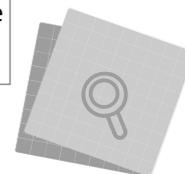
No caso desta sessão, optamos pela canção *É preciso saber viver*, da banda Titãs. A opção se justificou pela possibilidade de reflexão sobre as escolhas da vida e seus impactos, isto é, sobre escolher o que é melhor para si, agir e não se tornar apenas espectador dos acontecimentos, mas sobre ser a pessoa que gostaria de ser. Nesse contexto, compreendemos que para desfrutar a essência da vida é preciso saber viver, tomando consciência das pedras no caminho e de como contorná-las.

Na ação subsequente, fizemos o resgate dos conteúdos e discussões da sessão anterior, relacionando-os aos objetivos e conceitos propostos para o encontro em questão. Desta vez, consideramos pertinente trazer à tona aspectos importantes sobre identidade profissional, tendo em vista estarmos em busca da compreensão de como esta se constitui no dia a dia da coordenação pedagógica na escola. Assim, sistematizamos alguns conceitos conforme mostram os slides abaixo, utilizados durante a sessão:

Figura 26 – Slides utilizados na terceira sessão reflexiva

ASPECTOS CONCEITUAIS SOBRE IDENTIDADE PROFISSIONAL

A identidade profissional é uma construção que perpassa a vida profissional, desde a etapa de escolha da profissão, passando pela formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde se desenvolve a profissão, o que lhe confere uma dimensão no tempo e no espaço. É construída sobre os saberes profissionais e sobre atribuições de ordem ética e deontológica (PAPI, 2005, p. 51)



Fonte: acervo da pesquisa (2021).

Discutimos, dentre tantas questões, que a identidade profissional se constrói a partir da relação entre saberes e competências, na qual são necessários saberes, isto é, conhecimentos teóricos/científicos que ajudem a mobilizar as competências, sejam técnico-metodológicas e/ou subjetivas e comunicativas.

Posteriormente, seguimos resgatando os principais conceitos discutidos nas sessões anteriores, conforme o encadeamento de ideias apresentado na figura 27 a seguir:

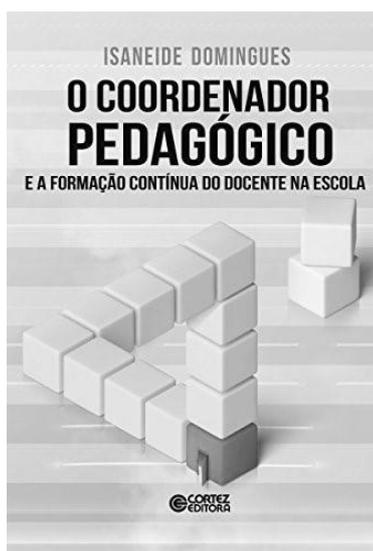
Figura 27 – Slides utilizados na terceira sessão reflexiva – resgatando conceitos



Fonte: acervo da pesquisa (2021).

Nessa perspectiva, revisitamos a relação entre formação inicial e contínua, o papel da assessoria nesse contexto e a escola como um espaço privilegiado para tal ação. Por consequência, discutimos o papel do coordenador pedagógico na formação do docente na escola, subsidiados pelo material indicado na figura 28 abaixo:

Figura 28 – Slides utilizados na terceira sessão reflexiva



PARTE III: O COORDENADOR PEDAGÓGICO E
A FORMAÇÃO DO DOCENTE NA ESCOLA

O papel do coordenador pedagógico na formação do docente na escola...

- Está relacionado às questões pedagógicas;
- Ser um gestor da formação (figura de liderança);
- Ser articulador do projeto formativo de docentes;

Fonte: acervo da pesquisa (2021).

O que pode significar coordenar o pedagógico? Com o apoio de Domingues (2014), vivenciamos alguns relatos de experiências de outros coordenadores pedagógicos em ambientes escolares, o que nos permitiu confrontar ideias, desafios, perspectivas. Assim, fomos tecendo conceitos sobre o que a autora considera ser o papel do coordenador pedagógico na escola, dentre eles: concentrar-se nas questões pedagógicas, articular o projeto formativo contínuo de docentes na escola e gerir tais ações, exercendo uma figura de liderança, isto é, de mediação.

Nesse contexto, Domingues (2014, p. 114) aponta que a atuação da coordenação pedagógica na escola está relacionada a uma “[...] intervenção no campo dos conhecimentos didático-pedagógicos que medeiam a relação entre o ensino e a aprendizagem”. Para a autora, existe uma percepção distorcida de que tudo na escola é pedagógico, portanto, tudo é tarefa do coordenador pedagógico. Assim, reflete:

De fato, os trabalhos devem estar imbricados, um ajudando a compor o outro, de modo que o processo educativo ultrapasse a sala de aula e o currículo seja vivo nas ações de professores, coordenadores, diretores, agentes escolares, alunos e comunidade. Contudo, quando algum aspecto do processo educativo é amplamente generalizado, perde-se o olhar específico e deixa-se de fazer escolhas que indiquem as prioridades dos trabalhos desenvolvidos (DOMINGUES, 2014, p. 114).

Generalizar ações como pedagógicas é, sem dúvidas, um dos principais desafios do coordenador pedagógico na escola. Porém, tudo pode ser pedagógico quando aluno e conhecimento se tornam o centro das reflexões e ações do coordenador, desde que este, por sua vez, tome consciência de si e do outro e

promova um projeto coletivo que estabeleça objetivos e metas comuns. Dessa forma, Domingues (2014, p. 116) ratifica:

Coordenar o pedagógico pressupõe um profissional afinado com suas atribuições, com capacidade de refletir criticamente sobre o seu fazer, envolvido em desvelar na formação docente as relações existentes entre a teoria e a prática e criar condições para uma reflexão planejada, qualificada e organizada a partir das necessidades dos educadores envolvidos.

É sobre uma atuação consciente de suas atribuições que se delinea o papel articulador e gestor a ser desenvolvido pelo coordenador pedagógico no que corresponde à formação contínua de docentes. A formação na escola, como temos visto, possibilita investigação e reflexão *in loco*, permitindo reduzir o descompasso entre teoria e prática. Contudo, pensar esse projeto formativo requer considerar que a escola é um local de embates, jogos de poder, tensões e contradições.

Desse modo, a forma de agir do coordenador na condução do projeto formativo pode despertar maior ou menor envolvimento dos participantes. A respeito, Domingues (2014, p. 121) esclarece que:

Se o coordenador colocar-se apenas como um controlador e não como um articulador, tenderá a criar um clima desfavorável ao debate e à reflexão, em que os profissionais dirão aquilo que consideram que o coordenador quer ouvir, mas ainda assim farão o que acreditam.

Sobre esses fatos, registramos alguns relatos orais dos colaboradores durante a sessão, conforme mostra o quadro 12 abaixo:

Quadro 12 – Relatos dos colaboradores sobre formação continuada na escola

COLABORADOR	SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA
CP1	“A formação na escola se diferencia das demais porque a pessoa formadora faz parte daquela equipe, sabe as demandas e pode acompanhar o desenvolvimento.”
CP4	“Passamos muito por isso, é uma questão de dissimulação, pois se a equipe não está convencida, diz que concorda, mas não vai fazer. Se não tem esse sentido de pertencimento, fica muito fragmentado.”

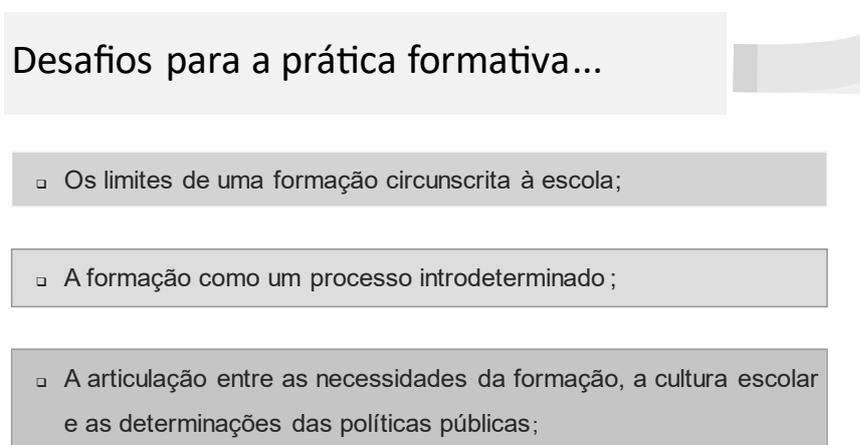
Fonte: elaborado pela autora (2021).

Concluimos que o coordenador pedagógico pode sofrer resistências por vários motivos, dentre eles, a heterogeneidade do grupo de professores. Cabe então um olhar cuidadoso e respeitoso antes de propor as discussões sobre as atividades formativas. Algo de grande relevância é compreender que “[...] é impossível agradar a todos, mas é possível ser respeitado pelo trabalho que se faz” (DOMINGUES, 2014, p. 123).

Vimos, ainda, que a atividade de formação desenvolvida pelo formador precisa considerar outros desafios. A ação de gerir o espaço/tempo de formação contínua na escola não é uma atividade neutra, representa algum projeto, seja elaborado no coletivo escolar, ou determinado pelas políticas públicas. Pressupõe, ainda, assumir a escola como comunidade de ensino e aprendizagem também para o professor.

Abaixo, apresentamos alguns aspectos que se configuram desafios para a prática formativa na escola, mediada pela coordenação pedagógica:

Figura 29 – Slides utilizados na terceira sessão reflexiva



Fonte: acervo da pesquisa (2021).

O primeiro desafio se reporta ao descompasso entre o tempo de trabalho e as atividades a serem desenvolvidas pelo coordenador pedagógico na escola, refletindo em uma organização de trabalho real (o que acontece) e o ideal (utopia). Acompanhar o trabalho do professor, individual ou coletivamente, é uma tarefa ideal, porém difícil de ser atingida porque o tempo cronológico não é o mesmo das demandas, tudo isso dificulta a intervenção da coordenação pedagógica. Domingues (2014, p. 128) aponta:

Um ponto de complexidade da ação do coordenador pedagógico é o de lidar com a ideia de um trabalho de formação que envolva todos os professores nos horários coletivos, mas não descartar o atendimento individual, em atenção às especificidades das dificuldades de cada profissional, além da necessidade de atingir-se com os processos formativos quem não opta pela participação nos horários coletivos, mas desenvolve a docência direcionada pelo projeto político-pedagógico da escola.

Percebemos nos relatos apresentados no texto em discussão e nas falas dos próprios colaboradores que parece haver uma supervalorização da formação coletiva em detrimento do atendimento individual.

Quadro 13 – Relatos dos colaboradores sobre formação continuada na escola

COLABORADOR	SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA
CP3	“Eu já fazia esse atendimento individualizado quando entrei na rede, por necessidade, porque eu não conseguia reunir todos os professores, mas eu não achava que isso era formação. Às vezes, falta esse olhar sobre nós mesmos. E os próprios professores não sabem que aquilo ali também é formação, pois se perguntar, eles vão dizer que a coordenadora não faz formação. Além disso, a própria rede nos cobra esse modelo de formação coletiva e a gente acaba se achando insuficiente”.

Fonte: elaborado pela autora (2021)

Sobre isso, Domingues (2014, p. 129) nos ajuda a refletir que:

[...] o constrangimento por resultados e pouco investimento no desenvolvimento profissional do coordenador, proposto, por vezes, de forma apostilada ou predeterminada, impede que o profissional use os conhecimentos de forma reflexiva e crítica na transformação dos problemas locais.

Entretanto, a formação na escola mediada pelo coordenador pedagógico pode assumir como característica a reprodução de pautas elaboradas pelo sistema ou pela compreensão de que é função do coordenador atender às demandas do sistema ou ser uma produção coletiva dos profissionais que exercitam o pensar sobre o seu saber e fazer. Além disso, destacamos a importância e necessidade dos docentes em considerar a formação contínua como um projeto pessoal, ou seja, uma ação que pressupõe decisão pessoal (introdeterminada) de envolver-se com outras pessoas.

Sobre a formação como processo indetermindado, Canário (2006, p. 83) nos ajuda a compreender destacando que:

A autoformação é frequentemente entendida como uma modalidade em que o formando atua de forma independente e solitária, na ausência física de um formador. O entendimento que tenho deste conceito corresponde a uma perspectiva bem maior: o de um processo de autoconstrução da pessoa.

Dessa forma, ainda que coletiva, a formação acontece no sujeito em formação, ou seja, é autoformação à medida que se configura como um processo pessoal de autoconstrução, intransferível, tanto para os professores quanto para os coordenadores pedagógicos.

O terceiro desafio apontado por Domingues (2014) corresponde à articulação entre as necessidades da formação, a cultura escolar e as determinações das políticas públicas. Como vimos, o coordenador pode ser compreendido como um elo entre os docentes e as determinações das políticas públicas ou como articulador das decisões coletivas, em prol da aprendizagem dos alunos e do desenvolvimento docente.

Os colaboradores relataram também ser um desafio a descontinuidade das ações formativas na escola por questões de mudanças de governo. Na maioria das vezes as políticas públicas sofrem interrupções a cada mudança de gestão, que reestruturam as ações formativas, negando o tempo histórico e verticalizando as relações de poder. Domingues (2014, p. 140) expõe que:

O coordenador pedagógico tem um importante papel nesse processo, pois ele é o gestor crítico, cooperativo, responsável pela observação das práticas, pela propositura das reflexões, pelas intervenções no sentido de promover o compromisso coletivo e cooperativo no desenvolvimento das ações formativas que desemboquem em práticas reflexivas. Caso contrário, pode assumir um papel de mero executor das determinações das políticas públicas, principalmente em relação à formação desenvolvida na escola.

Compreendemos, até aqui, que o coordenador pedagógico, por meio dos projetos de formação, tem papel fundamental em provocar resistência e reflexão sobre determinadas práticas na cultura escolar. Esta, por sua vez, será melhor à medida que se torna flexível e reflexiva.

Pelo teor das discussões, consideramos pertinente para a próxima sessão reflexiva permanecermos discutindo sobre o papel do coordenador pedagógico nos

processos formativos de docentes na escola. Assim, seguimos com a mesma questão problematizadora, porém, com um novo subsídio teórico.

Figura 30 – Slides utilizados na terceira sessão reflexiva – encaminhamentos

Para continuar...

Qual o papel do coordenador pedagógico nos processos formativos de docentes na escola?

Texto de apoio: A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa, Gouveia & Placco (2015)

Fonte: acervo da pesquisa (2021).

Abaixo, apresentamos alguns dos registros no chat on-line da sessão de estudo, que representam parte do diálogo com os colaboradores, suas contribuições e percepções. Vejamos:

Figura 31 – Registros no chat da terceira sessão reflexiva – avaliação

Detalhes da reunião

Pessoas (2) **Chat**

Sim

10:34
Entre o real e o ideal: a frustração

10:39
Realmente essas demandas do cotidiano se apresentam como exigências imediatas em detrimento do nosso papel de formador e nos sobrecarregam severamente

10:41
exatamente Celecina

Detalhes da reunião X

Pessoas (2) **Chat**

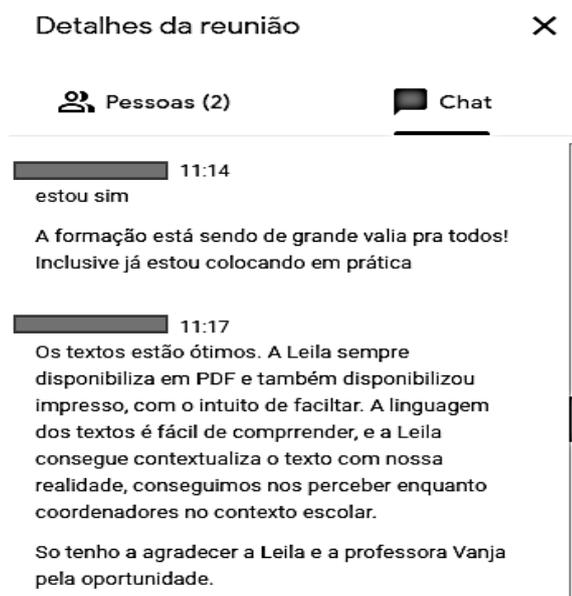
VANJA MARIA DOMINICES COUTINHO FERNANDES
10:50
precisamos MOBILIZAR os professores, atentando para suas NECESSIDADES promovendo a formação continuada para a TRANSFORMAÇÃO

11:04
Essa tua fala faz todo o sentido, Leila, principalmente nesse contexto de aulas remotas

11:14
Eu estou gostando da dinâmica dos encontros

11:14
estou sim

A formação está sendo de grande valia pra todos! Inclusive já estou colocando em prática



Fonte: acervo da pesquisa (2021).

Além dos registros no chat, os colaboradores relataram oralmente satisfação com o formato dos encontros, da consistência e relevância dos textos estudados, bem como das trocas, construções e ressignificação de ideias. Para sistematizarmos os aprendizados desse terceiro encontro, compartilhamos no grupo do WhatsApp as seguintes assertivas, baseadas na literatura discutida:

Figura 32 – Slides utilizados na terceira sessão reflexiva – sistematização/revisão

O papel do coordenador pedagógico na formação do docente na escola...

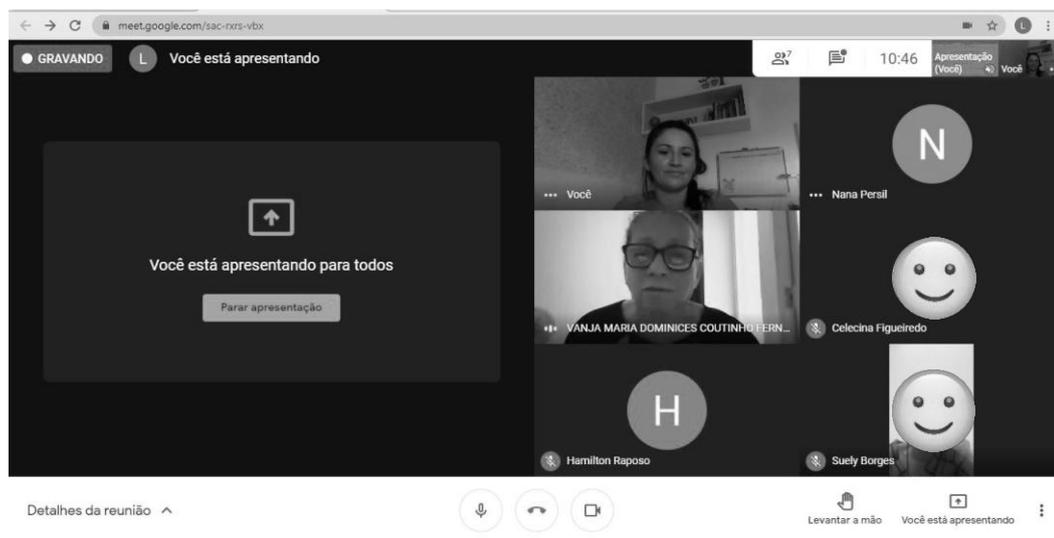
- Está relacionado às questões pedagógicas, isto é, a uma intervenção no campo dos conhecimentos didático-pedagógicos que medeiam a relação entre o ensino e a aprendizagem;
- Ser um gestor da formação (figura de liderança);
- Ser articulador do projeto formativo de docentes, aproximando os profissionais e possibilitando a investigação e reflexão sobre a prática;

Fonte: acervo da pesquisa (2021).

5.2.3.4 A quarta sessão reflexiva

O nosso quarto encontro aconteceu no dia 11 de março de 2021, no horário das 8h30 às 11h30, com participação de todos os colaboradores da pesquisa e da professora orientadora, conforme registro abaixo:

Figura 33 – Registro da quarta sessão reflexiva – 11/03/2021



Fonte: acervo da pesquisa (2021)

Como esclarecido, permanecemos com a seguinte questão problematizadora: qual o papel do coordenador pedagógico nos processos formativos de docentes na escola? Assim, fizemos considerações sobre a ação da coordenação pedagógica na escola e as possibilidades de desenvolvimento de formação continuada em rede, conforme as concepções de Gouveia e Placco (2015). Abaixo, os objetivos, conteúdos e demais informações da referida sessão conforme síntese do plano de formação:

Quadro 14 – Síntese do plano de formação da quarta sessão reflexiva

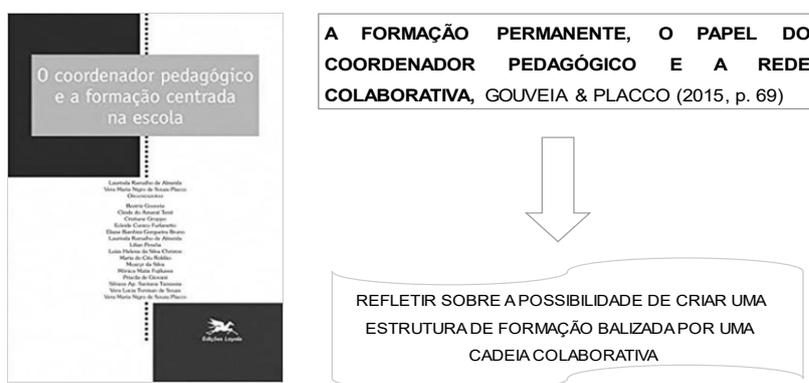
4ª SESSÃO REFLEXIVA – DIÁLOGOS NECESSÁRIOS	
Qual o papel do coordenador pedagógico nos processos formativos de docentes na escola?	
Objetivos	<p>Discutir o papel do coordenador pedagógico nos processos formativos docentes na escola;</p> <p>Discutir perspectivas de formação em rede (cadeia formativa);</p>

Conteúdos	Formação em rede: o papel do coordenador pedagógico na escola.
Texto de apoio	GOUVEIA, Beatriz; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (Org.). O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola . 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.
Procedimentos metodológicos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Acolhida: atividades de concentração e raciocínio lógico para exercitar o cérebro; ✓ Apresentação da agenda do dia e objetivos da sessão reflexiva; ✓ Retrospectiva dos conteúdos e aprendizados da sessão anterior; ✓ Discussão coletiva do texto A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa, Gouveia e Placco (2015); ✓ Intervalo; ✓ Dialogar sobre possíveis propositivas para o produto educacional; ✓ Avaliação; ✓ Encaminhamentos para o próximo encontro.

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Para receber os nossos participantes virtualmente, optamos por algumas atividades de raciocínio lógico e concentração, o que foi muito prazeroso e divertido, mobilizando-os para as discussões seguintes. Iniciamos, então, os diálogos a partir da leitura do texto indicado para o dia, conforme mostra a figura 34 abaixo:

Figura 34 – Slides utilizados na quarta sessão reflexiva



Fonte: acervo da pesquisa (2021)

Essa nova leitura se tornou muito relevante para as discussões, tendo em vista apresentar vivências de outros coordenadores pedagógicos em instituições escolares de outros estados, aproximando os nossos colaboradores de situações reais do cotidiano escolar que também são vivenciadas no município de Paço do Lumiar – MA, especialmente no que tange ao seu papel como formador na escola.

Nesse contexto, os colaboradores relataram situações sobre suas atribuições na escola, manifestando conflitos entre o que é desejado e o que é vivido, isto é, entre como compreendem a função e o que, de fato, realizam na escola.

Quadro 15 – Relatos dos colaboradores sobre o desejado e o vivido na escola

COLABORADOR	SOBRE AS ATRIBUIÇÕES NA ESCOLA
CP3	“Essa tensão entre o desejado e o vivido é um indicativo de que o coordenador tem consciência das suas funções e isso é um importante passo, pois já houve um tempo em que ele não tinha consciência disso”.
CP4	“Eu creio que 90% dos nossos colegas sabem quais são as suas funções na escola, o problema está em dizer NÃO, pois à medida que surgem as demandas e você não consegue dizer não, o resto vai ficando de lado”.

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Sobre isso, os resultados de uma pesquisa realizada por Placco, Almeida e Sousa (2011) revelaram que muitos coordenadores estão deslocados das suas funções na escola. Assim, grande parte da sua rotina é ocupada com funções administrativas e não se tem muita clareza sobre o campo específico de atuação: se atendimento às famílias, substituir professores, checar materiais, entre outros.

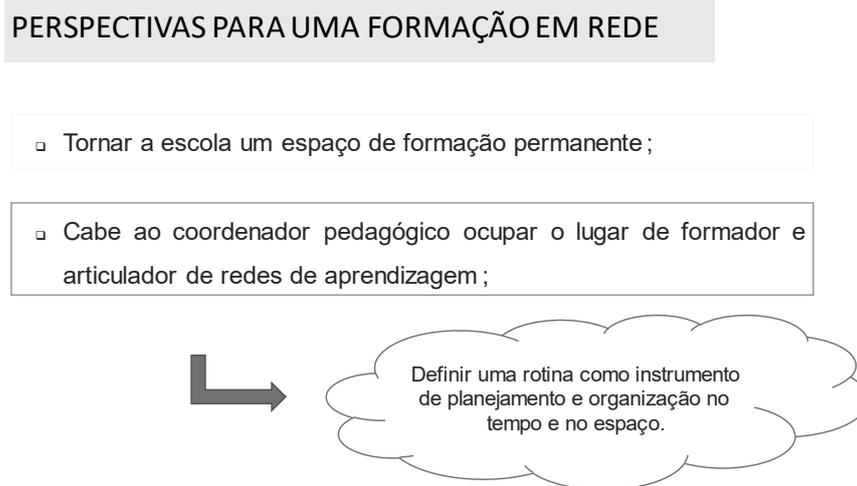
Gouveia e Placco (2015, p. 70) alertam que:

[...] quando não se sabe quais são suas atribuições e não se tem um campo definido de atuação, parece que tudo cabe. E nessas situações os coordenadores são engolidos por essas demandas e por esse cotidiano, pois não saberiam fazer de outro jeito e dessa forma também se sentem úteis na instituição.

Sabendo então que o coordenador pedagógico tem papel fundamental na perspectiva colaborativa de formação permanente na escola, na qual é possível concretizar uma boa parceria de formação ao lado dos professores e, dessa

maneira, ser corresponsável pela aprendizagem dos alunos, há de se refletir sobre a necessidade de uma organização de formação em rede. “O fato é que a atuação do coordenador pedagógico como um formador remete à reflexão de quem forma o formador” (GOUVEIA; PLACCO, 2015, p. 71).

Figura 35 – Slides utilizados na quarta sessão reflexiva – cadeia formativa



Fonte: acervo da pesquisa (2021)

Do exposto, dialogamos sobre as perspectivas para o desenvolvimento de formação continuada em rede e como isso impacta na atuação profissional do coordenador pedagógico e de outros profissionais na escola.

Ancorados em Gouveia e Placco (2015, p. 69), objetivamos com essa leitura:

[...] suscitar uma atitude reflexiva sobre a possibilidade da criação de uma estrutura de formação balizada por uma cadeia colaborativa, em que todos os sujeitos envolvidos, desde as secretarias municipais até as escolas, se corresponsabilizam pela qualidade dos resultados da aprendizagem dos alunos e apoiam-se para a realização da formação.

Dessa maneira, o coordenador pedagógico, ainda que consciente de suas atribuições, terá mais dificuldades caso se sinta sozinho no processo. É preciso pensar na articulação de setores, da gestão da escola, de equipes técnicas da SEMED, visando à construção de uma cadeia formativa, na qual o coordenador seja visto como mais um elemento essencial na busca pela qualidade na educação.

A seguir, apresentamos alguns relatos orais dos coordenadores pedagógicos registrados durante as discussões na quarta sessão reflexiva, no que tange às suas demandas e atribuições na escola.

Quadro 16 – Relatos dos colaboradores sobre as atribuições na escola

COLABORADOR	SOBRE AS ATRIBUIÇÕES NA ESCOLA
CP3	<p>“Quando não é 8 é 80. Às vezes, o coordenador é colocado como o único responsável pela formação na escola, sem apoio algum, inclusive da gestão. Já aconteceu de a coordenação promover a formação na escola e o gestor não participar, não valorizar, e isso fragiliza o nosso trabalho. Ou ele não tem tempo para fazer, por conta das demandas, ou quando faz não tem apoio. A nossa função não é valorizada”.</p> <p>...</p> <p>“Eu vejo a rede de Paço com um potencial enorme, os técnicos da secretaria são muito competentes, só falta esse fio condutor, alguém que nos una, que nos consolide enquanto formadores. Sentimos falta dessa articulação”.</p>
CP4	<p>“A fragilidade é tão grande que neste ano os próprios coordenadores se reuniram, alguns por polos, outros por afinidades e, entre eles, foram convidando outros colegas coordenadores para ministrarem formações em suas escolas, pois não se sentem seguros e não têm apoio.”</p>

Fonte: elaborado pela autora (2021).

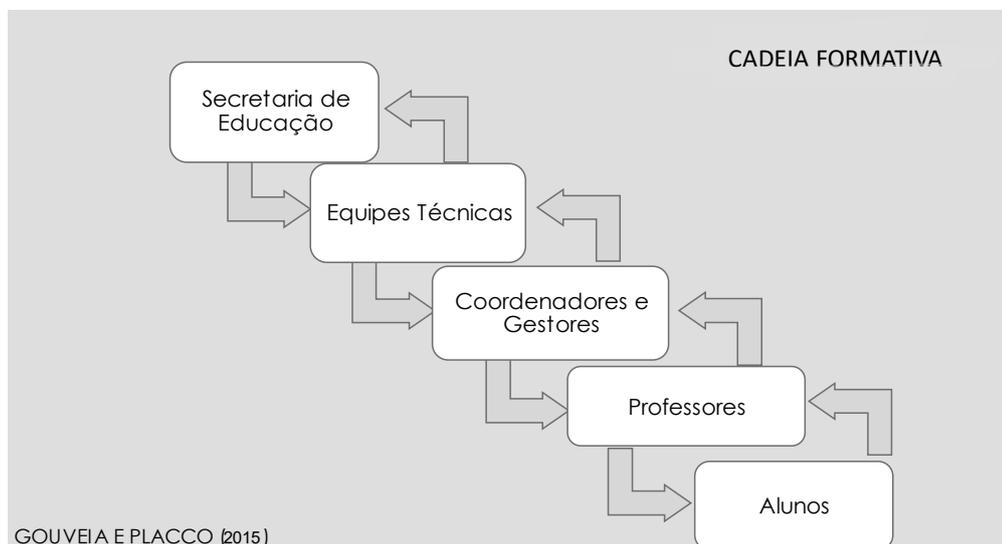
Os relatos dos colaboradores apontam para o quão prioritário é que coordenadores e demais profissionais, seja da equipe de gestão da escola, docentes e/ou técnicos das secretarias se reconheçam como parte integrante de uma rede colaborativa, pois a melhoria nos processos educativos não é fruto de ação isolada, externa e pontual de formação.

Assim, compreendemos que os coordenadores são responsáveis pela articulação da formação docente na escola, mas não podem assumir a tarefa sozinhos. A cadeia formativa pressupõe um conjunto de ações interligadas, envolvendo múltiplos atores que compõem o cenário educacional. Gouveia e Placco (2015, p. 72) apontam que:

As equipes técnicas (constituídas por formadores mais experientes) são responsáveis pela formação dos coordenadores e diretores escolares, e estes, por sua vez, são responsáveis pelas formações dos professores. E todos são corresponsáveis pela qualidade da aprendizagem dos alunos.

Logo, a cadeia formativa a qual nos referimos, na perspectiva de Gouveia e Placco (2015), deve ser articulada da seguinte maneira:

Figura 36 – Slides utilizados na quarta sessão reflexiva – cadeia formativa



Fonte: acervo da pesquisa (2021).

A rede é então concebida como baliza para as ações formativas, espaços de participação democrática e muita parceria. O coordenador pedagógico assume a figura de articulador de uma rede de aprendizagem dentro da escola, porém, esse processo não acontece de um dia para outro. Nesse contexto, Gouveia e Placco (2015, p. 73) alertam que:

Para que os coordenadores tornem-se formadores e ajam como formadores e, quem sabe, se reconheçam como autoridades técnicas diante de um grupo não basta apenas nomeá-los ou entregar-lhes uma nova rotina e uma lista de atribuições.

Autores como Cunha (2006) e Christov (2010) defendem a rotina como instrumento de planejamento para gerir e definir as atribuições do coordenador pedagógico na escola. Nesse contexto, o coordenador precisa gerenciar as intercorrências, tendo em vista que não se pode erradicá-las completamente, de modo que a sua atuação não fique presa aos imprevistos (CUNHA, 2006). Christov (2010, p. 62) alerta os coordenadores da “[...] importância de identificarem em que medida são vítimas e cúmplices nesse processo de interrupção de suas ações

fundamentais na escola [...]”, evitando que a rotina não se torne a garota interrompida⁹.

Assim, a autora aposta na capacidade de não se deixar interromper, a partir da implantação de uma rotina que sustente seu exercício profissional, como por exemplo, reuniões coletivas, observações/acompanhamento do trabalho do professor em sala de aula, planejar encontros com cada professor ou grupo de professores por etapa, priorizar momentos de estudo e autoformação.

O apoio da literatura utilizada nos quatro primeiros encontros foi essencial para compreendermos as nuances da atuação da coordenação pedagógica na escola e o seu papel como assessor de formação permanente de docentes. Após essas discussões, indicamos como questão problematizadora para o próximo encontro:

Figura 37 – Slides utilizados na quarta sessão reflexiva – encaminhamentos

Para continuar...

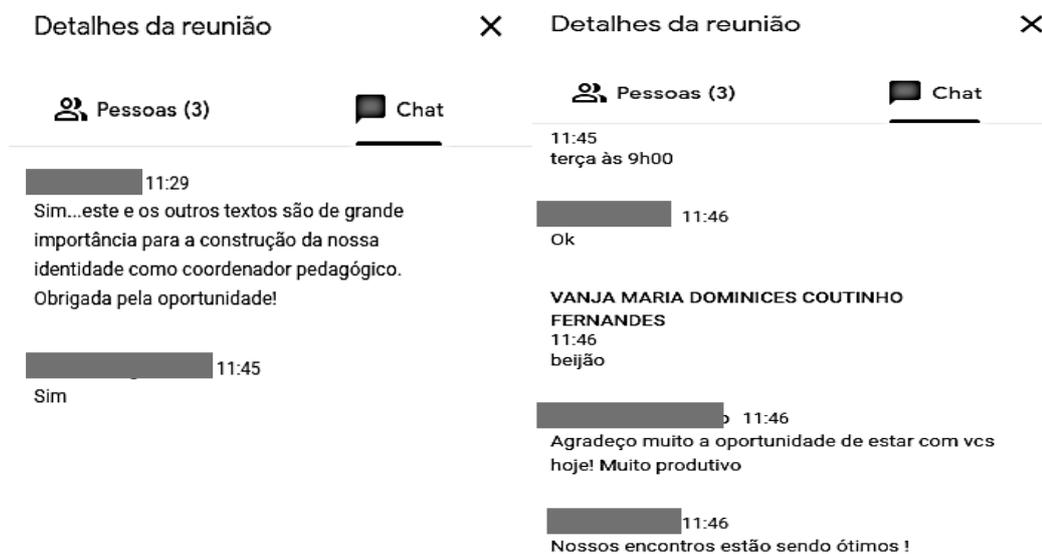
Como propor formação continuada para os profissionais da escola?

Explorar itinerário metodológico para a proposição de formação continuada na escola, com participação da Profa. Me. Alexandrina Colins Martins;

Fonte: acervo da pesquisa (2021).

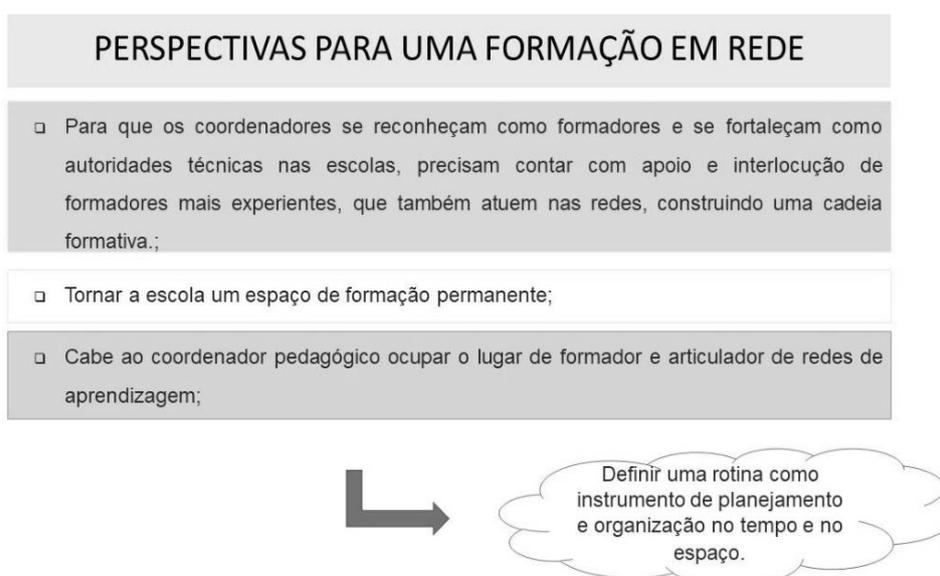
A seguir, apresentamos algumas observações registradas pelos colaboradores no chat online sobre o encontro e materiais utilizados. Vejamos:

⁹ Metáfora utilizada para enfatizar sentimento de frustração vivido pelos coordenadores pedagógicos em consequência da constante interrupção da sua função na escola (CHRISTOV, 2010).

Figura 38 – Registros no chat da quarta sessão reflexiva – avaliação

Fonte: acervo da pesquisa (2021)

Os diálogos apontam satisfação dos participantes com a dinâmica dos encontros, bem como a relevância dos materiais selecionados para subsidiar as discussões e aprendizagens. Após as considerações sobre a quarta sessão e a definição dos combinados para o encontro seguinte, sistematizamos e compartilhamos com os colaboradores os principais conceitos abordados:

Figura 39 – Slides utilizados na quarta sessão reflexiva – sistematização/revisão

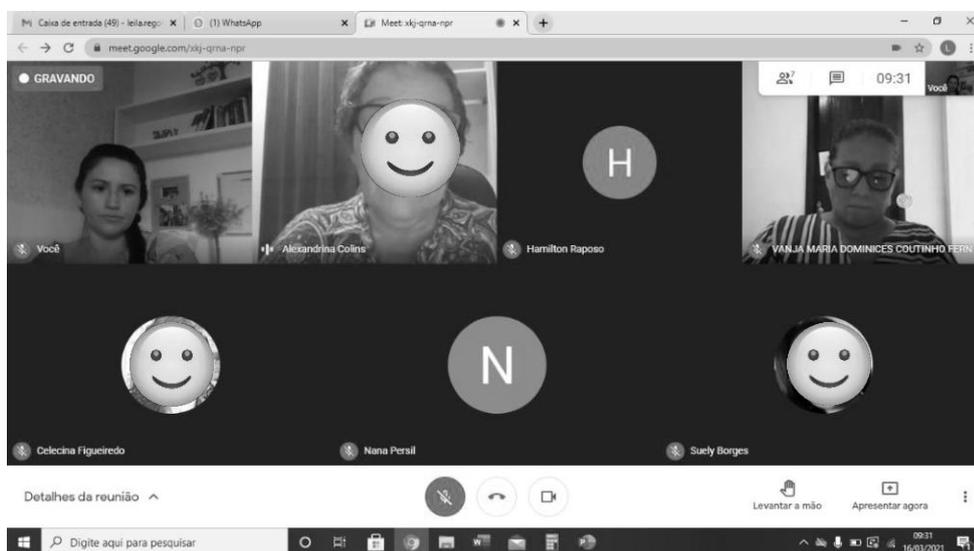
Fonte: acervo da pesquisa (2021).

5.2.3.5 A quinta sessão reflexiva

Embasados pelos aprendizados que obtivemos e compartilhamos no percurso, a partir da quinta sessão optamos pela definição e sistematização de algumas propositivas que se apresentam como apontamentos teórico-metodológicos que possam contribuir com a atuação da coordenação pedagógica na escola a partir do desenvolvimento de formação continuada em rede, tendo em vista o diagnóstico de algumas fragilidades na articulação dessa cadeia formativa para coordenadores pedagógicos e professores no município de Paço do Lumiar – MA.

Assim, a quinta sessão reflexiva aconteceu no dia 16 de março de 2021, das 8h30 às 11h30 e teve a participação de todos os colaboradores, da professora orientadora e da colaboração especial da Profa. Me. Alexandrina Colins Martins, que gentilmente aceitou partilhar conosco as suas experiências na construção de um itinerário metodológico para a proposição de formação continuada de professores na escola.

Figura 40 – Registro da quinta sessão reflexiva – 16/03/2021



Fonte: acervo da pesquisa (2021).

Os objetivos do encontro e demais informações sobre a quinta sessão reflexiva estão apresentados na síntese do plano de formação, conforme apresenta o quadro 17 a seguir. Vejamos:

Quadro 17 – Síntese do plano de formação da quinta sessão reflexiva

5ª SESSÃO REFLEXIVA – CONSTRUINDO PROPOSITIVAS	
Como propor formação continuada para os profissionais da escola?	
Objetivos	Discutir sobre o papel do coordenador pedagógico nos processos formativos docentes na escola; Explorar itinerário metodológico para a proposição de formação continuada na escola;
Conteúdos	Formação continuada na escola; Itinerário metodológico;
Texto de apoio	MARTINS, Alexandrina Colins. Itinerário metodológico para a oferta de formação continuada na escola . Produto Educacional (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Maranhão – UFMA. 2020. 58f.
Procedimentos metodológicos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Rememorar o conteúdo e aprendizados da última sessão; ✓ Explorar itinerário metodológico para a proposição de formação continuada na escola, com participação da Profa. Me. Alexandrina Colins Martins e da Profa. Dra. Vanja Fernandes; ✓ Intervalo; ✓ Construção de propositivas para o produto educacional; ✓ Avaliação do dia; ✓ Encaminhamentos para o próximo encontro.

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Como observado, conduzimos as nossas discussões a partir da seguinte problematização: como propor formação continuada para os profissionais da escola? Assim, revisitados os conceitos discutidos anteriormente, abrimos espaço para que a Profa. Me. Alexandrina Colins Martins pudesse compartilhar conosco as suas concepções sobre a proposição de formação continuada na escola a partir da organização de um itinerário metodológico, sob a gestão do coordenador pedagógico.

Importante ressaltar que a professora Alexandrina foi discente do mesmo programa de pós-graduação no qual estamos inseridos e as abordagens sobre o referido itinerário metodológico são fruto de uma pesquisa colaborativa realizada com coordenadores pedagógicos no município de São Luís – MA, no período de 2019 a 2020, concatenadas em seu produto educacional.

Compreendemos que, para a proposição de ações formativas para os profissionais da escola é preciso, inicialmente, organizar o plano de formação

específico da escola, que poderá ser viabilizado de diferentes maneiras e circunstâncias. Esse plano representa as especificidades e necessidades formativas daquela equipe, considerando o seu próprio contexto e o coordenador pedagógico é o articulador desses processos.

Assim, para a materialização das ações de formação continuada na escola são necessários alguns elementos considerados essenciais, que se constituem enquanto itinerário metodológico, a saber: diagnóstico das necessidades formativas; planejamento da modalidade e condições de oferta; execução da atividade; avaliação e validação das atividades. Conforme Martins (2020, p. 49),

É importante ressaltar que a oferta de formação continuada deve ter seu desenvolvimento pautado no diálogo, na problematização e reflexão de práticas desenvolvidas nas escolas, consubstanciadas pelas leituras de textos acadêmicos, com vistas ao aprofundamento teórico, metodológico e prático, por meio de análises de conteúdos de diferentes autores [...].

Esses elementos considerados indispensáveis para a elaboração e proposição de ações formativas na escola foram reafirmados pela nossa professora orientadora que, embasada nas ideias de Santos e Placco citadas por Almeida e Placco (2016, p. 87), destaca a necessidade de consciência de tais elementos para o êxito na realização dos processos formativos na escola. Para tanto, destacam como elemento preliminar a gestão partilhada, isto é, a gestão da participação, na qual o coordenador pedagógico mobiliza a participação ativa dos profissionais em formação, estimulando uma relação de respeito, confiança e empatia.

Santos e Placco citadas por Almeida e Placco (2016), destacam, ainda, a necessidade de conhecimentos teóricos e metodológicos sobre as diferentes possibilidades de diagnóstico, organização e tabulação dos dados gerados para a seleção dos conteúdos, do público a ser atendido, das modalidades e condições de oferta, escolha dos materiais para estudo, analisando a natureza do conteúdo a ser aprendido, etc.

Em suma, a apropriação desses conhecimentos teóricos e metodológicos para a articulação da formação continuada na escola pode ser potencializada à medida que o formador, nesse caso o coordenador pedagógico, também esteja imerso em um movimento contínuo de formação e desenvolvimento profissional.

Portanto, as discussões que versam sobre a qualidade dos processos formativos na escola mediados pela ação da coordenação pedagógica não se

esgotam e, pela necessidade de sabermos mais, para o encontro seguinte, questionamos:

Figura 41 – Slides utilizados na quinta sessão reflexiva – encaminhamentos

Para continuar...

Como construir uma rede colaborativa de formação continuada para coordenadores pedagógicos e professores no município de Paço do Lumiar-MA?

Concatenar propositivas para a elaboração de um livreto com subsídios teórico-metodológicos para o desenvolvimento de formação em rede.

Fonte: acervo da pesquisa (2021).

A seguir, apresentamos parte dos registros no chat da quinta sessão reflexiva que apontam algumas contribuições e percepções dos colaboradores e nossos combinados. Vejamos:

Figura 42 – Registros no chat da quinta sessão reflexiva – avaliação

Detalhes da reunião ✕

Pessoas (2) **Chat**

10:28
aqui em paço também tinha um setor de formação continuada , mas foi extinto

10:30
Não está no modo de apresentação

10:34
Da pra ler sim

10:43
Existem tb alguns vícios profissionais: coordenador que compreende formação continuada apenas em oportunizar palestras.
*como

Você 10:48

Detalhes da reunião ✕

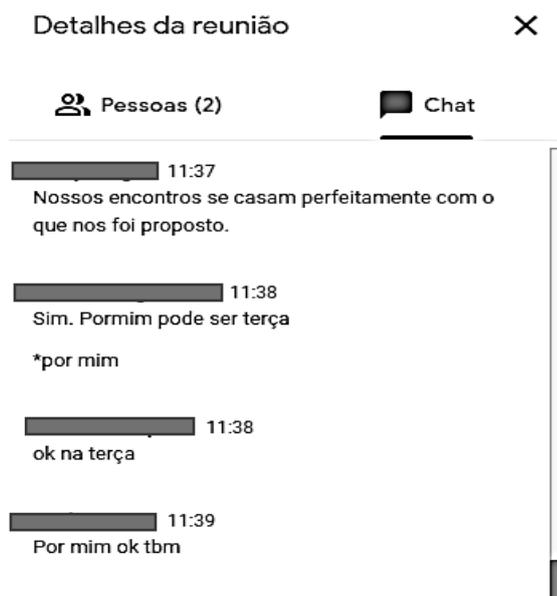
Pessoas (2) **Chat**

Você 10:48
Exatamente, Celecina. Precisamos compartilhar isso com os nossos colegas, formação é mobilização de conhecimentos em situações diversas, é diálogo.

10:52
O coordenador deve ter a sensibilidade de percepção de uma necessidade formativa de sua equipe, por isso pode partir de uma hipótese e confirmá-la ou não pelos dados da avaliação dessa demanda

10:54
O forms é uma ferramenta interessante, porque além de coletar os dados, os organizarem gráficos também

Enviar mensagem para todos ▶



Fonte: acervo da pesquisa (2021).

Ao final, concatenamos os elementos apresentados e discutidos como essenciais para o êxito na proposição de ações formativas na escola e compartilhamos no grupo de WhatsApp, conforme mostra a figura 43 abaixo:

Figura 43 – Slides utilizados na quinta sessão reflexiva – sistematização/revisão

ITNERÁRIO METODOLÓGICO PARA A PROPOSIÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA

Vimos que a proposição e articulação de formação continuada na escola deve ser legitimada pela ação do coordenador pedagógico, materializada por meio de um **Plano de Formação da Escola**. Para tanto, apontamos a seguir o que consideramos elementos essenciais na proposição de ações formativas. Vejamos:

DIAGNÓSTICO: o que os professores precisam? identificar a necessidade formativa utilizando alguns instrumentos de geração de dados como: conversa informal, observação em sala, questionário, narrativas, etc;

PLANEJAMENTO DA ATIVIDADE: Como executar? Organizar o conteúdo, planejar as modalidades e condições de oferta (espaço/tempo/materiais). Ex: seminários, sessão de estudo, reunião pedagógica, oficina, palestras, etc.;

EXECUÇÃO DA ATIVIDADE: abordar o conteúdo específico considerando a necessidade do professor, priorizando contribuições teóricas que sustentem as discussões, bem como estar atento à estética, ética e sensibilidade, essenciais nas relações com o outro;

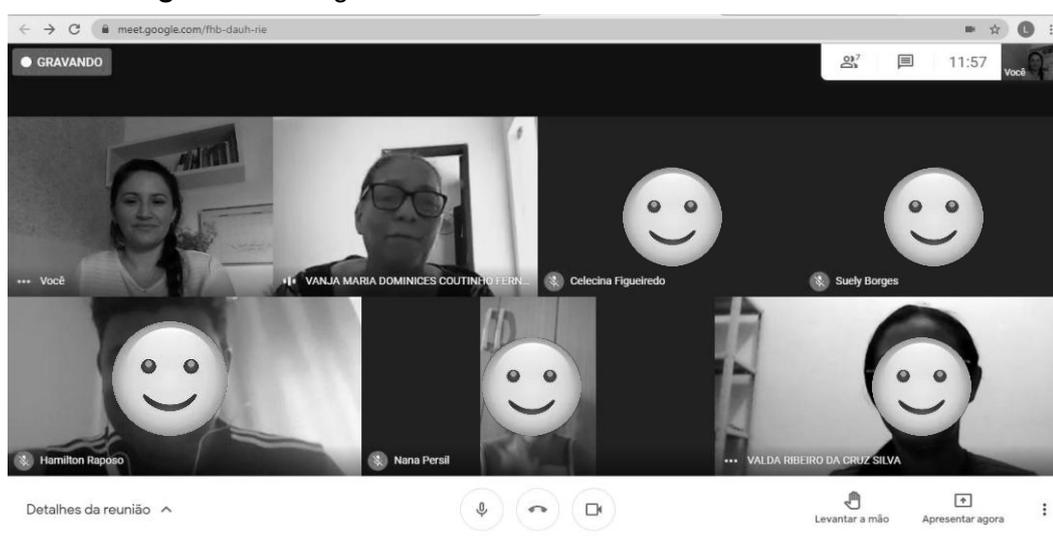
AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE: essencial para validar as atividades desenvolvidas e tomar novas decisões.

Fonte: acervo da pesquisa (2021).

5.2.3.6 A sexta sessão reflexiva

Para fecharmos o nosso ciclo de estudo e reflexão, realizamos no dia 23 de março de 2021, no horário das 8h30 às 12h, a nossa última sessão reflexiva. Tivemos a participação de todos os colaboradores e mais uma participante convidada pela professora orientadora da pesquisa, que também investiga o papel do coordenador pedagógico como formador. Abaixo, o registro do encontro:

Figura 44 – Registro da sexta sessão reflexiva – 23/03/2021



Fonte: acervo da pesquisa (2021).

Os objetivos e procedimentos metodológicos adotados na referida sessão estão descritos na síntese do plano de formação abaixo, que teve como questão mediadora: como construir uma rede colaborativa de formação continuada para coordenadores e professores no município de Paço do Lumiar – MA?

Quadro 18– Síntese do plano de formação da sexta sessão reflexiva

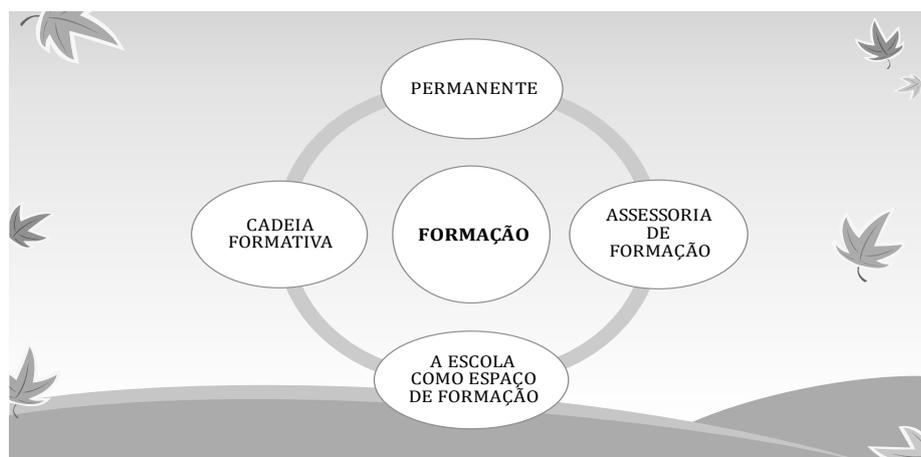
6ª SESSÃO REFLEXIVA – CONSTRUINDO PROPOSITIVAS	
Como construir uma rede colaborativa de formação continuada para coordenadores e professores no município de Paço do Lumiar - MA?	
Objetivos	Concatenar propositivas para a elaboração de um livreto com subsídios teórico-metodológicos para o desenvolvimento de formação continuada em rede;
Conteúdos	Formação continuada em rede.

Texto de apoio	GOUVEIA, Beatriz; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (Org.). O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola . 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.
Procedimentos metodológicos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Acolhida: atividades de concentração e raciocínio lógico para exercitar o cérebro; ✓ Rememorar os conteúdos e aprendizados nas últimas sessões; ✓ Retomar o roteiro para a proposição de formação continuada na escola; ✓ Concatenar propositivas para a elaboração de um livreto com subsídios teórico-metodológicos para o desenvolvimento de formação em rede; ✓ Intervalo <p>Avaliação geral da formação por meio do aplicativo mentimeter</p>

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Inicialmente, revisitamos a nossa trajetória em busca de conhecimento e ressignificação de práticas desde a primeira sessão. Assim, conforme demonstração na figura 45, sintetizamos em forma de slides algumas palavras-chave e outras aprendizagens, dentre elas, a sugestão de itinerário metodológico para a proposição de ações formativas na escola pelo coordenador pedagógico. Vejamos:

Figura 45 – Slides utilizados na sexta sessão reflexiva – retomada de conceitos



ELEMENTOS ESSENCIAIS NA PROPOSIÇÃO DE AÇÕES FORMATIVAS NA ESCOLA

DIAGNÓSTICO: o que os professores precisam? identificar a necessidade formativa utilizando alguns instrumentos de geração de dados como: conversa informal, observação em sala, questionário, narrativas, etc;

PLANEJAMENTO DA ATIVIDADE: Como executar? Organizar o conteúdo, planejar as modalidades e condições de oferta (espaço/tempo/materiais). Ex: seminários, sessão de estudo, reunião pedagógica, oficina, palestras, etc;

EXECUÇÃO DA ATIVIDADE: abordar o conteúdo específico considerando a necessidade do professor, priorizando contribuições teóricas que sustentem as discussões, bem como estar atento à estética, ética e sensibilidade, essenciais nas relações com o outro;

AValiação DA ATIVIDADE: essencial para validar as atividades desenvolvidas e tomar novas decisões.

Reveja o roteiro de ações que você costuma fazer para oferecer formação continuada na escola. Você faria algo diferente?



Fonte: acervo da pesquisa (2021).

Em seguida, nos reportamos ao roteiro elaborado e compartilhado pelos colaboradores na primeira sessão reflexiva, que trata das ações para a proposição de formação continuada na escola, com o intuito de confrontar as ações e, como defende Ibiapina (2008), reconstruir ideias e práticas.

Nesse contexto, os coordenadores foram convidados a revisitar o roteiro com as ações que informaram, inicialmente, para propor atividades formativas na escola e, em seguida, relatarem se fariam algo diferente. Os resultados estão expostos no quadro 19 a seguir:

Quadro 19– Roteiro de ações para propor formação continuada na escola - confronto

COLABORADOR	ROTEIRO DE AÇÕES - CONFRONTO	
	1ª sessão reflexiva	6ª sessão reflexiva
CP1	<ul style="list-style-type: none"> • Consultar temas; • Selecionar temática; • Construir o trabalho: materiais e recursos para a formação; • Executar a formação; 	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstico: levantamento de temas e conteúdos com os professores; • Planejar; • Executar; • Avaliar;
CP2	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer enquete da problemática junto aos professores para selecionar o tema; • Pesquisar, ler e levantar materiais para compartilhar com o grupo; • Definir estratégias e metodologias da formação; 	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer enquete junto aos professores para selecionar o tema; • Pesquisar, ler e estudar sobre o tema; • Definir estratégias e metodologias da formação; • Executar a formação; • Avaliar a formação;
CP3	<ul style="list-style-type: none"> • Escolha do tema da formação: avaliar opções, relevância e contextos; • Organização do plano de ação para execução; • Viabilizar materiais, recursos e parcerias; • Avaliação para aperfeiçoar a prática formativa; • Questionar participantes sobre os próximos encontros, levantar pauta formativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escolha do tema: diagnóstico; • Estudo e pesquisa sobre o tema; • Viabilizar recursos e possíveis colaboradores; • Organizar cronograma e plano de execução: quando e como fazer • Planejar a avaliação do encontro formativo: se de imediato ou posteriormente; • Executar; • Avaliar;
CP4	<ul style="list-style-type: none"> • Levantamento da problemática a ser abordada; • Pesquisa sobre o tema; • Escolha dos materiais a 	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstico: levantamento do que os professores precisam; • Planejamento: modos e formas de executar;

	serem utilizados; • Construção do passo a passo;	• Execução da atividade; • Avaliação da formação;
--	---	--

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Esse momento de confronto foi fundamental para reflexão e ressignificação de práticas no que tange à proposição de formação continuada de docentes na escola, articulada pela ação da coordenação pedagógica. Assim, como defende Ibiapina (2008), a compreensão das ações realizadas cria condições para as reconstruções da prática, potencializando mudanças no contexto no qual estão inseridos.

Percebemos que alguns elementos explicitados nos roteiros não divergem do que fora apontado no itinerário metodológico construído na pesquisa de Martins (2020). Porém, o fato de considerar as necessidades formativas adotando diagnósticos criteriosos e diversificados ficou mais evidente entre os colaboradores, assim como considerar a avaliação como elemento essencial para validar a formação e dar voz aos participantes, tornando-os coprodutores do processo.

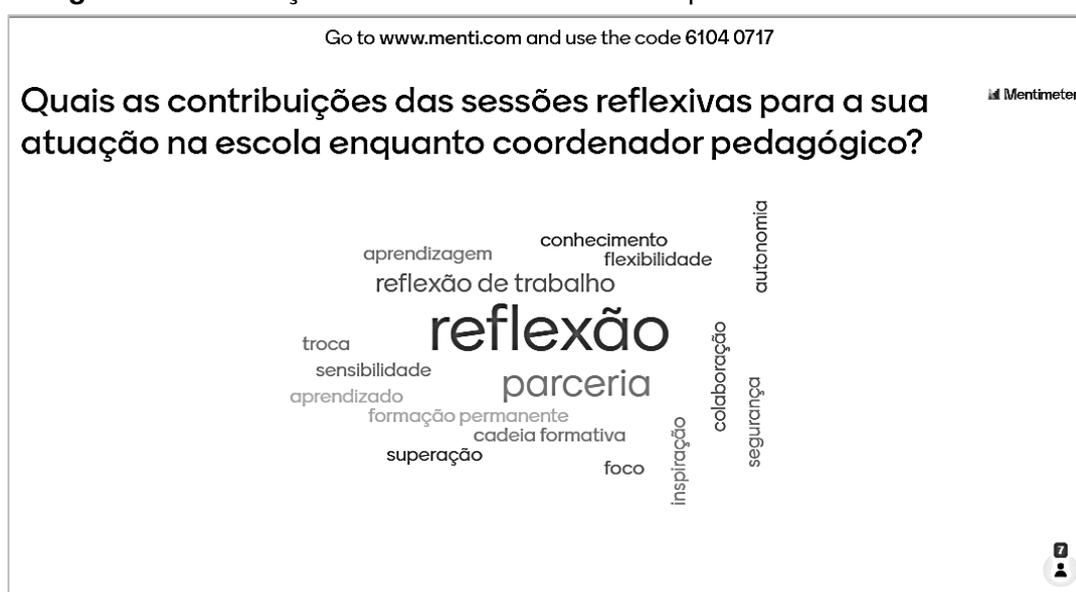
Na segunda parte do encontro, nos concentramos em estruturar as propositivas para uma perspectiva de formação em rede para o município de Paço do Lumiar, a fim de sistematizá-las em nosso produto educacional (apêndice F). Dessa forma, esboçamos o título e a estrutura do documento, analisando cada elemento necessário para compô-lo.

Para tanto, nos reportamos ao organograma (anexo D) do ano de 2021 da SEMED de Paço do Lumiar – MA, a fim de analisarmos a distribuição de departamentos e demandas, especialmente no que tange à formação continuada para os profissionais da rede e, colaborativamente, propomos algumas sugestões considerando as necessidades identificadas desde a etapa de diagnóstico, consubstanciadas nas sessões reflexivas pelos colaboradores da pesquisa.

A sistematização das nossas propositivas está disposta na subseção 5.4 deste documento, assim como em nosso produto educacional, que se configura em um conjunto de apontamentos teórico-metodológicos para o desenvolvimento de formação continuada em rede, privilegiando a formação contínua e qualificação profissional de coordenadores pedagógicos e professores.

Para finalizarmos a nossa última sessão reflexiva, apresentamos duas propostas de avaliação: uma a ser feita de modo imediato, via plataforma Mentimeter¹⁰, e outra a ser devolvida via questionário no Google Forms, trinta dias após a conclusão das nossas sessões de estudo, a fim de validarmos os aprendizados pelos nossos colaboradores e percebermos os impactos em suas práticas. Abaixo, apresentamos os resultados da avaliação por meio da plataforma Mentimeter:

Figura 46 – Avaliação das sessões reflexivas na plataforma online Mentimeter



Fonte: acervo da pesquisa (2021).

Como podemos observar, ao utilizamos a plataforma Mentimeter, fizemos o seguinte questionamento: quais as contribuições das sessões reflexivas para a sua atuação na escola enquanto coordenador pedagógico? Do exposto, disponibilizamos o link de acesso à plataforma e cada participante foi convidado a registrar três palavras que representassem seus sentimentos sobre o percurso nesta pesquisa-formação.

A partir da nuvem de palavras formada percebemos que os nossos momentos juntos contribuíram para, dentre tantas ações, despertar a reflexividade sobre ser e estar coordenador pedagógico na escola, isto é, sobre a construção da sua identidade profissional que perpassa, essencialmente, pela assessoria pedagógica consistente e permanente junto à equipe docente, a partir da articulação e

¹⁰ Plataforma online que permite criar apresentações interativas.

consolidação de processos formativos em serviço, a serviço da aprendizagem dos alunos.

Finalizamos o nosso último encontro com a sensação de dever cumprido, felizes pela parceria estabelecida com os colaboradores, pela colaboração significativa, porém com a certeza de que somos seres inacabados e, como tais, com necessidades constantes de novos estudos, aprendizados e partilhas.

5.2.4 Reflexos na formação e atuação profissional dos colaboradores da pesquisa após a realização das sessões reflexivas

Como mencionado, um dos nossos instrumentos utilizados para avaliar as sessões reflexivas, isto é, a nossa pesquisa-formação, foi a aplicação de um questionário (apêndice E) via Google Forms. Transcorridos trinta dias desde o último encontro, quisemos saber os reflexos das sessões reflexivas para a formação e atuação profissional dos coordenadores pedagógicos que participaram da pesquisa, tanto em uma perspectiva de reflexão crítica como de ressignificação de conceitos e práticas. Dos quatro colaboradores, obtivemos o retorno de três.

A priori, nos interessou saber: de que modo as sessões reflexivas contribuíram para que você pudesse REFLETIR sobre a atuação da coordenação pedagógica na escola? As respostas estão dispostas no quadro 20 abaixo:

Quadro 20 – Avaliando as contribuições das sessões reflexivas – questão 01

COLABORADOR	REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA
CP2	“As reflexões foram muito produtivas e esclarecedoras e contribuíram significativamente para a atuação no campo da coordenação pedagógica a partir da obtenção de novos conhecimentos e aprimoração dos conhecimentos já existentes”;
CP3	“Com certeza contribuíram de forma significativa. Os autores apresentados, as discussões a partir de diferentes pontos de vista, as experiências compartilhadas etc., acabaram por ampliar a noção da complexidade do meu trabalho enquanto coordenadora pedagógica. A maneira de analisar cada uma das minhas ações na escola na perspectiva da formação continuada é fundamental para a valorização do meu fazer e autoavaliação”.

CP4	“Sim, foram muito positivas. As leituras, discussões e trocas me fizeram repensar a essência da atuação enquanto coordenadora pedagógica”.
-----	--

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Como podemos observar, os momentos de estudo proporcionados pelas sessões reflexivas permitiram discutir, aprender, compartilhar e refletir a atuação da coordenação pedagógica na escola, como assim nos propusemos desde o início ao pensarmos a pesquisa colaborativa. Os colaboradores demonstraram, em suas respostas, que as leituras e experiências compartilhadas oportunizaram revisitar e/ou construir conceitos, assim como, a partir do apoio da literatura especializada, compreender a essência da sua atuação como assessor de formação continuada de docentes na escola.

Dessa maneira, corroboramos com Ibiapina (2008, p. 115) ao esclarecer que:

[...] as pesquisas colaborativas apresentam modelos investigativos que rompem com a lógica empírico-analítica a partir do uso da reflexão e da prática de colaboração como estratégias que servem para os professores compreenderem ações, desenvolverem a capacidade de resolver problemas e trabalharem com mais profissionalismo.

Com essa expectativa, na questão seguinte quisemos saber: em que, efetivamente, os nossos encontros formativos contribuíram para RESSIGNIFICAR a sua atuação na escola? Você tem feito algo de diferente em decorrência das nossas sessões de estudo e reflexão? Cite exemplos.

Quadro 21 – Avaliando as contribuições das sessões reflexivas – questão 02

COLABORADOR	RESSIGNIFICANDO A PRÁTICA
CP2	“Nossos estudos e reflexões nos permitiram ganhar mais segurança na atuação da coordenação, a partir do esclarecimento das atribuições do coordenador e da melhor forma de executá-la. As nossas sessões de estudos contribuíram para planejar de forma mais precisa uma formação. Além de nos motivar a estudar e sermos pesquisadores. Foi de grande valia. Eu sou grata pela oportunidade de participar das reuniões formativas, foi necessária e essencial para nossa formação enquanto

	profissionais da Educação”.
CP3	“Sim, por exemplo, ter mais cuidado com o planejamento dos encontros, no sentido de serem mais acolhedores e significativos. Além disso, tenho buscado priorizar as tarefas que realmente são minha atribuição, ou seja, estou menos centralizadora e consciente da minha competência e também das limitações”.
CP4	“Iniciei diálogo com o representante dos coordenadores sobre temas e práticas importantes para o nosso dia a dia e sobre aspectos que pontuamos ser falhos na condução do trato com os coordenadores”.

Fonte: elaborado pela autora (2021).

As respostas demonstram que sim, os nossos encontros formativos contribuíram para ressignificar algumas ações da coordenação pedagógica na escola à medida que oportunizaram a tomada de consciência sobre o que fazer, como fazer, para que fazer e, por consequência, maior respaldo teórico e metodológico para exercer a função com segurança e responsabilidade.

Ao revisitarmos os elementos essenciais de uma pesquisa colaborativa, a saber: coprodução de conhecimentos; prática de investigação como estratégia de formação e desenvolvimento profissional; mudança de práticas via mediação do pesquisador; percebemos que foi necessário percorrer esses desafios a fim de atingirmos os nossos objetivos. A respeito desses desafios e possibilidades de produzir colaborativamente, Ibiapina (2008, 113) corrobora afirmando que:

[...] os processos de aprendizagem construídos colaborativamente oferecem potencial de auxílio para a concretização do pensamento teórico, bem como de práticas emancipatórias, já que fortalece a prática [...] abrindo caminhos para o desenvolvimento profissional [...].

Certamente, compreendemos que, por si só, os nossos momentos formativos não resolveram e/ou resolverão os dilemas de ser coordenador pedagógico no município de Paço do Lumiar – MA. Contudo, representam um alerta e chamado para mudanças não apenas para quem está na escola, mas para os que atuam em nível de rede, a partir da possibilidade de desenvolvimento de uma cadeia colaborativa de formação continuada no município.

5.3 Apontamentos teórico-metodológicos para o desenvolvimento de formação continuada em rede: o produto educacional

Como se sabe, a elaboração de um produto educacional é uma das exigências para o título de mestre obtido a partir de programas de pós-graduação que ofertam mestrado profissional; no caso desta pesquisa, por intermédio do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica – PPGEEB/UFMA.

Nesse contexto, o produto educacional deve ser elaborado com vistas a responder às questões que problematizam a pesquisa, oriundas do contexto prático profissional, com potencial de replicabilidade por terceiros, podendo estar sistematizado em um artefato real ou virtual, ou ainda, como um processo (BESSEMER, TREFFINGER, 1981).

Do exposto, o produto educacional desta pesquisa, como fora apontado desde o início da escrita dissertativa, resultou de um processo colaborativo entre pesquisadores e colaboradores a fim de agregar, em um livreto¹¹, um conjunto de apontamentos teórico-metodológicos que pudessem auxiliar as redes de ensino, municipais e/ou estaduais no planejamento e desenvolvimento de formação continuada em rede, especialmente para coordenadores pedagógicos e professores.

Portanto, a partir da realização de encontros formativos com os colaboradores da pesquisa, denominados sessões reflexivas, nos debruçamos em leituras e discussões que nos permitiram compreender e aprofundar conhecimentos teórico-metodológicos para propor e agir, considerando a nossa problemática e objetivos aos quais nos propusemos.

Para compreendermos os passos que nos levaram à construção de tais apontamentos, resgatamos a seguir algumas ações. Primeiro, para delinear os conteúdos e materiais necessários para desenvolvimento das sessões reflexivas, como explicitado na subseção 5.2.2 deste documento, optamos pelo diagnóstico via memorial narrativo, no qual cada coordenador pedagógico relatou algumas situações que se constituem desafios para a sua atuação em espaço escolar.

Dentre os principais aspectos apontados pelos colaboradores em seus relatos, se destacaram: desafios para gerir as demandas cotidianas, nuances na

¹¹ Livro pequeno, de poucas páginas.

relação coordenação pedagógica e gestão escolar, obstáculos para a proposição de formação continuada de docentes na escola e, por fim, limitações na formação continuada do próprio coordenador pedagógico. Assim, após algumas reuniões pedagógicas para sensibilização à problemática e planejamento da pesquisa, decidimos, coletivamente, pelo tema “formação continuada”, a nossa maior necessidade e, portanto, o nosso foco.

Após a seleção da literatura especializada e materiais que seriam utilizados, o próximo passo foi a realização das sessões de estudo, que se concretizaram por meio de seis encontros remotos, via plataforma executiva de videochamada Google Meet, nos quais mantivemos um ritmo de, a cada sessão, respondermos a uma questão problematizadora voltada à temática em questão, subsidiados pelas leituras e discussões de textos previamente selecionados. A descrição das referidas sessões está organizada na subseção 5.2.3 deste documento.

À medida que as sessões reflexivas foram acontecendo, discutimos sobre os desafios de ser e estar coordenador pedagógico na escola, especialmente o de ser um formador de formadores. Percebemos que os dilemas refletiam não apenas algumas incompreensões do próprio coordenador pedagógico quanto às suas funções, mas principalmente a ausência e/ou infrequência de apoio à sua formação continuada e atuação profissional, por instâncias diversas, inclusive a SEMED.

Assim, identificamos e registramos algumas ações que poderiam servir como apontamentos teórico-metodológicos para que tanto o município de Paço do Lumiar – MA quanto outros que assim desejarem, por intermédio das secretarias de educação, tenham condições de desenvolver uma rede colaborativa para o desenvolvimento de formação continuada, possibilitando a qualificação profissional do coordenador pedagógico como assessor de formação permanente.

Do exposto, os nossos apontamentos teórico-metodológicos para o desenvolvimento de formação continuada em rede perpassam pela construção de uma cadeia formativa colaborativa que seja capaz de articular tanto a formação docente na escola como a formação do formador, isto é, daquele que se constitui enquanto gestor das ações formativas na escola: o coordenador pedagógico.

Logo, apontamos a necessidade de:

- a.** criação de um setor/departamento de formação continuada nas secretarias de educação;
- b.** construção de uma cadeia formativa colaborativa;

- c. organização de uma agenda de formação contínua para o coordenador pedagógico;
- d. organização de itinerário metodológico para o desenvolvimento de formação continuada de professores na escola, sob a gestão do coordenador pedagógico.

Cada situação proposta está detalhadamente apresentada em nosso produto educacional, conforme indicam a capa e sumário na figura 47 abaixo:

Figura 47 – Capa artística e sumário do produto educacional – livreto



Sumário

APRESENTAÇÃO.....	6
1. CONTEXTUALIZANDO A PROPOSTA: tudo tem um porquê	8
1.1 O que fizemos?.....	10
1.2 O que descobrimos?.....	11
1.3 O que propusemos?.....	12
2. APONTAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA CADEIA FORMATIVA EM REDE.....	13
2.1 Construindo uma cadeia formativa para as redes de ensino.....	15
2.2 A formação contínua do coordenador pedagógico: quem forma o formador?.....	21
2.3 Proposta de uma agenda de formação contínua para o coordenador pedagógico.....	28
3. PALAVRAS FINAIS.....	34
REFERÊNCIAS.....	35
SOBRE A AUTORA	37
SOBRE A ORIENTADORA.....	38

Fonte: acervo da pesquisa (2021).

Na parte introdutória do livreto apresentamos o contexto da nossa proposta, que foi subsidiada pelas sessões reflexivas como pesquisa-formação; descrevemos suas nuances, nossas descobertas e proposições. Posteriormente, apresentamos e fundamentamos teórica e metodologicamente o que se constitui em apontamentos para o desenvolvimento de formação continuada em rede, a partir da construção de uma cadeia formativa colaborativa pelas secretarias de educação.

Sabemos que tais propositivas não excluirão os dilemas que circundam os processos formativos e a qualificação profissional dos coordenadores pedagógicos que atuam em espaço escolar, mas acreditamos nas possibilidades de mudanças de atitudes e reflexões críticas potencializadas por ações formativas contínuas que assegurem respaldo teórico e metodológico para atuarem como assessores de formação permanente na escola.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do longo percurso para a conclusão desta pesquisa ficam os incontáveis aprendizados e a certeza de que somos seres adaptáveis, capazes de contornar adversidades por mais difíceis que sejam. O fato de termos sido surpreendidos pela pandemia da COVID-19 exatamente no momento em que nos preparávamos para entrar em campo foi, sem dúvidas, assustador.

Desenvolver uma pesquisa, por si só já é um desafio, mas aplicar uma pesquisa em tempos de distanciamento social foi intrigante, angustiante, desafiador. Contudo, percebemos que as possibilidades poderiam ser readaptadas e assim as fizemos, ainda que tenhamos deixado de executar algumas ações que outrora não deixaríamos, como por exemplo, as observações participantes.

Dessa forma, nos deleitamos em busca de aprofundamento teórico e metodológico para definir ações estratégicas que nos ajudassem a responder à seguinte problemática: como a coordenação pedagógica pode planejar, organizar e executar estratégias de trabalho condizentes com as suas especificidades e identidade profissional, firmando-se como assessora de formação permanente na escola na rede pública municipal de Paço do Lumiar?

Considerando que a pesquisa colaborativa privilegia a abordagem a partir dos problemas vivenciados no espaço escolar e a mobilização de conhecimentos para a mudança e desenvolvimento profissional, optamos por ser esta a nossa modalidade de pesquisa. Assim, traçamos como objetivo analisar os desafios enfrentados pela coordenação pedagógica que atua nas escolas da rede pública municipal de Paço do Lumiar – MA para afirmar a sua identidade profissional como assessora de formação permanente, com vistas à elaboração de apontamentos teórico-metodológicos que auxiliem a sua rotina de trabalho e assessoramento pedagógico aos docentes.

Constatamos, com o apoio dos colaboradores da pesquisa, que a atuação do coordenador pedagógico como formador nas escolas da rede pública municipal de Paço do Lumiar – MA carece de um olhar atento e comprometido das instâncias que deliberam sobre o seu fazer profissional, como a SEMED. Se a ação da coordenação pedagógica na escola é privilegiar o assessoramento em formação permanente de docentes, é salutar pensar em formação permanente para o formador.

Tendo em vista que o nosso problema de pesquisa buscou identificar maneiras para orientar a organização de estratégias de trabalho da coordenação pedagógica que atua em espaço escolar, privilegiando o assessoramento em formação continuada de docentes e, por consequência, compreender a sua identidade profissional, percebemos que investir em seu processo contínuo de formação é proporcionar condições para uma atuação pautada em embasamento teórico e metodológico para gerir demandas e não se desviar do que é prioritário.

Diante das descobertas, colaborativamente propusemos e sistematizamos em um livreto alguns apontamentos teórico-metodológicos para o desenvolvimento de formação continuada em rede, na expectativa de que tais ações formativas reverberem positivamente na atuação do coordenador pedagógico na escola como assessor de formação docente permanente, pois acreditamos que investir em sua formação continuada é também investir na formação docente e, por consequência, na formação do aluno.

Contudo, somos conscientes de que talvez tais proposições não sejam suficientes para solucionar situações que se constituem em desafios na atuação do coordenador pedagógico no município de Paço do Lumiar – MA ou em quaisquer outras regiões do país, mas acreditamos que por meio de uma rede colaborativa de formação continuada é possível melhorar o seu desenvolvimento profissional e elevar o seu potencial como formador, contribuindo com o processo contínuo de formação do professor que, por sua vez, contribui com o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, beneficiando a todos: escola, secretaria de educação, município e o país.

Nesse sentido, podemos concluir que a teorização corrobora os anseios na qualidade da educação em nosso país, mas é preciso pensar em políticas de formação que, efetivamente, contribuam para qualificar os profissionais da educação, ou seja, é preciso vontade política por parte das secretarias de educação para constituir uma política consistente de apoio à escola e aos seus profissionais, melhorando, efetivamente, a aprendizagem dos alunos e a qualidade no ensino.

Diante de tais possibilidades, almejamos então dar prosseguimento aos estudos a partir de questões como: quais os reflexos da cadeia formativa colaborativa, privilegiando coordenadores pedagógicos e professores, para os índices de desenvolvimento da educação básica nas redes públicas municipais de

ensino? E nas escolas? Esperamos ter a oportunidade de respondermos às nossas novas inquietações, as quais com certeza suscitarão outras.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. O cotidiano escolar, um campo de estudo. In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de. (Org). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

AUGUSTO, S. **Desafios do coordenador pedagógico**. Nova Escola. São Paulo, nº 192, maio de 2006. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/647/os-desafios-do-coordenador-pedagogico>. Acesso em: 13/10/2020.

BALMANT, O. **Coordenador pedagógico atua como bedel**. Disponível em: http://www.udemo.org.br/2011/Leituras11_0117_Coordenador-pedagogico-atua-como-bedel.html. Acesso em: 8 julho, 2020.

BANDEIRA, H. M. M. Pesquisa Colaborativa: unidade pesquisa-formação. In: IBIAPINA, I. M. L. de M.; BANDEIRA, H. M. M.; ARAÚJO, F. A. Ma. (org.). **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. Piauí, Edufpi, 2016.

BARROS, A. de J. P. de. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

BERVIAN, P. A.; CERVO, A. L. **Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 1996.

BESSEMER, S. P; TREFFINGER, D. J. Analysis of creative products: review and synthesis. **The Journal of Creative Behavior**, v. 15, n. 3, p. 158-178. 1981.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61**, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/71**, de 20 de dezembro de 1971.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]. Brasília, 16 de maio de 2006. Seção 1, p. 11.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica**. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa/MEC nº 17**. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]. Brasília, 28 de dezembro de 2009.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Coronavírus**. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/>. Acesso em: 15 de outubro de 2020.

BURNS, A. **Collaborative action research for English language teachers**. Cambridge: CUP, 1999.

CANDAU, V. M. **Magistério construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CANÁRIO, R. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CANÁRIO, R. **A escola**: o lugar onde os professores aprendem. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1997.

CARRILHO, M. F. et al. **Diretrizes para a elaboração do Memorial de Formação**. Metodologia do trabalho científico. Natal: IFP/URRN, 1997. Mímeo.

CLEMENTI, N. A voz dos outros e a nossa voz: alguns fatores que intervêm na atuação do coordenador. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M, N. de. **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo, Loyola, 2005.

CONNELLY, M.; CLANDININ, J. Relatos de Experiencia e Investigacion Narrativa. In: LARROSA, Jorge. **Déjame que te cuente**: ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes, 1995.

CHRISTOV, L. H. S. Garota interrompida: metáfora a ser enfrentada. In: PLACCO, V. M. N. S., ALMEIDA, L. R. (Orgs). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2010.

CUNHA, R. C. O. B. **Pelas telas, pelas janelas**: a coordenação pedagógica e a formação de professores nas escolas. Tese (Doutorado em Educação). Campinas, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2006.

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

DUBAR, C. **A socialização-construção das identidades sociais e profissionais**. Portugal: Porto Editora, 2005.

GARRIDO, E. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: BRUNO, E. B. G. (Ogr.) [et.al]. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 13 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, P. **Educação na cidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FUSARI, J. C. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R. de; CHRISTOV, L. H. da S. (org.). **O**

coordenador pedagógico e a formação docente. 13. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

GARRIDO, E. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R. de.; CHRISTOV, L. H. da S., (org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente.** 13 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

GHEDIN, E. FRANCO, M. A. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011- (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos/coordenação Antonio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta).

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar.** Rio de Janeiro: Record, 1997.

GOUVEIA, B.; PLACCO, V. M. N. de S. A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S.; (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola.** 2.ed. São Paulo: Loyola, 2015. p. 69-80.

GOUVEIA, T. M. V. **Repensando Alguns Conceitos** – Sujeitos, Representação Social e Identidade Coletiva. Dissertação de Mestrado em Sociologia. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1993.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Docência universitária:** um romance construído na reflexão dialógica. 2004. 393 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2004.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa:** investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. Trad. Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNIO, J. C. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de pedagogia. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia e Pedagogos:** caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002. p. 59-97.

LIBÂNIO, J. C. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. São Paulo: Heccus Editora, 2018.

LIMA, M. S. L.; SALES, J. O. C. B. **Aprendiz da prática docente.** Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

MAGALHÃES, M. C. C. Sessões reflexivas como uma ferramenta aos professores para a compreensão crítica das ações da sala de aula. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE INTERNACIONAL PARA PESQUISA CULTURAL E TEORIA DA ATIVIDADE, 5, 2002. **Anais...** Amsterdam: Vrije Universities, 2002, p. 18-22.

MARANHÃO. **Lei Complementar nº. 38 de 12 de janeiro de 1998**. Dispõe sobre a Região Metropolitana da Grande São Luís. São Luís, 12 jan. 1998.

MARKET, W. **Trabalho, comunicação e competência**. Campinas: Autores Associados, 2004.

MARQUES, M. O. **A formação do profissional da educação**. 3. ed. Ijuí:Unijuí, 2000.

MARTINS, A. C. **Itinerário metodológico para a oferta de formação continuada na escola**. Produto Educacional (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Maranhão – UFMA. 2020. 58f.

MARTINS, A. C.; FERNANDES, V. M. D. C. O ser e o estar formador/a na escola: um dilema para o/a coordenador/a pedagógico/a. In: MATOS, O. da S. (Org.); [et al.]. **As faces da educação** [recurso eletrônico]: diálogos na diversidade escolar. Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.

MARTINS, C. B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, jul., 2009.

MELO, T. dos S. B. de. Ratio Studiorum: uma revisão bibliográfica. **Humanidades em Perspectivas**, Curitiba: UNINTER, nov. 2020.

MICHAELIS. **Dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em: 22 out. 2020.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MOITA, M. da C. Percursos de Formação e de Transformação. In: Nóvoa, A. (org.) **Vidas de Professores**. Porto: Porto Codex, 1995.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: **Os professores e sua formação**. Lisboa. Publicações Dom Quixote: Instituto de Inovação Educacional, 1997.

NUNES, Antonio de Assis Cruz. **A relação entre o papel do coordenador pedagógico e o currículo escolar em movimento: perspectivas e desafios**. In: II Encontro Internacional de Currículo da Educação Básica, São Luís - MA, 2018.

PAÇO DO LUMIAR. Edital de Concurso Público nº. 001 de 22/08/2014. Disponível em: https://www.fsadu.org.br/site/concursos/1199_plumiar2014/docgerais/1199_edital0012014_abertura-retificado.pdf. Acesso em: 05/08/2021.

PAPI, S. de O. G. **Professores: formação e profissionalização**. 2. ed. Araraquara-SP: Junqueira e Marin, 2005.

PENNA, M. **O que Faz Ser Nordeste**. São Paulo: Cortez, 1992.

PETRAS, J. (Org.). **No fio da navalha**: críticas das reformas neoliberais de FHC. São Paulo: Xamã, 1997.

PIMENTA, S. G. **Formação de Professores** – Saberes da Docência e Identidade do Professor. R. Fac. Educ. São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul./dez., 1997.

PINTO, U. de. **A pedagogia e pedagogos escolares**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

PIRES, E. D. P. B. **A prática do coordenador pedagógico**: limites e perspectivas. 2005. 177 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

PLACCO, V. M. N de S; ALMEIDA, L. R de; SOUZA, V. L. T de (coord.). **O Coordenador Pedagógico e a formação de professores**: intenções, tensões e contradições. Pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita. Estudos e Pesquisas Educacionais. São Paulo: abril, 2011.

PLACCO, V. M. N de S; ALMEIDA, L. R de; **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador**. (Org). São Paulo: Loyola, 2015.

ROMAN, M. D. **O professor coordenador pedagógico e o cotidiano escolar**: um estudo de caso etnográfico. Dissertação (Mestrado em Psicologia) São Paulo: USP, 2001.

SALVADOR, C. M. **O coordenador pedagógico na ambiguidade interdisciplinar**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2000.

SANTOS, A. dos. PLACCO, V. M. de S. O itinerário metodológico para uma proposta de formação participativa. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S.; (Org.). **O Coordenador Pedagógico e o trabalho colaborativo na escola**. São Paulo: Loyola, 2016.

SANTOS, C. C. **Profissões e identidades profissionais**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2011.

SAVIANI, D. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, N. S. C. (org.) **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**: da formação a ação. São Paulo: Cortez, 1999.

SERPA, D. Coordenador pedagógico vive crise de identidade. Edição especial **Os caminhos da coordenação pedagógica e da formação de professores**. Fundação Victor Civita, Edição Especial, n. 6. junho/2011.

SILVA, N. S. F. C. **Supervisão educacional**: uma reflexão crítica. Petrópolis: Vozes, 2004.

TAP, P. Relations interpersonnelles et genèse de l'identité. In: Homo XVIII-XIX. Tomo XV, fasc. E, p.7-43, 1979. In: SANTOS, M. de F. de S. **Identidade e aposentadoria**. São Paulo: EPU, 1990.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez.2005.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertard, 2002.

VASCONCELLOS, E. M. **Complexidade e pesquisa interdisciplinar: epistemologia e metodologia operativa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZEICHNER, K. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In: ESTEBAN, T; ZACCUR, E. (Org.).

Professora-pesquisadora: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

APÊNDICES



APÊNDICE B – PAUTAS DAS REUNIÕES PEDAGÓGICAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA

REUNIÃO DE ALINHAMENTO (UFMA/SEMED) PARA DESENVOLVIMENTO DE PESQUISA ACADÊMICA APLICADA

INFORMES GERAIS

Prefeitura Municipal de Paço do Lumiar – MA

Secretário Municipal de Educação: Marcos Antonio Silva Ferreira

Secretária Adjunta de Educação: Kênia Guimarães

Coordenação Pedagógica Geral: Hilberlene Barbosa

Data: 11/12/2020

Hora: 10 h

Local: Ferramenta Executiva de Vídeo – Google Meet

Participantes:

Mestranda: Leila Fernanda Everton

Orientadora: Profa. Dra. Vanja Maria Fernandes

Representantes SEMED/Paço do Lumiar: Kenia Guimarães e Hilberlene Barbosa

Pauta:

- ✓ Apresentação do PPGEEB/UFMA;
- ✓ Apresentação da professora orientadora e mestranda;
- ✓ Proposta de Pesquisa-ação com coordenadores pedagógicos no município de Paço do Lumiar - MA;
- ✓ Definir os nomes dos sujeitos da pesquisa;
- ✓ Apresentar cronograma de encontros/sessões reflexivas:
 - Memorial narrativo: solicitar a partir de 11/12;
 - Reunião de apresentação da proposta aos colaboradores: 22/12;
 - Sessões Reflexivas – a partir de janeiro/2021.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA



1ª REUNIÃO PEDAGÓGICA COM OS COLABORADORES DA PESQUISA

Data: 05/01/2021

Hora: 9 h

Local: Ferramenta Executiva de Vídeo – Google Meet

Participantes:

Mestranda: Leila Fernanda Mendes Everton Rego

Orientadora: Profa. Dra. Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes

Colaboradores: quatro coordenadores pedagógicos

Pautas:

- ✓ Acolhida/Boas-vindas;
- ✓ Apresentação da mestranda e professora orientadora;
- ✓ Apresentação do PPGEEB/UFMA;
- ✓ Apresentação da proposta de pesquisa, com apoio de material em slide;
- ✓ Agendamento da próxima reunião pedagógica;
- ✓ Informar sobre a criação de um grupo no WhatsApp;
- ✓ Outros.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA

2ª REUNIÃO PEDAGÓGICA COM OS COLABORADORES DA PESQUISA

Data: 21/01/2021

Hora: 14 h

Local: Ferramenta Executiva de Vídeo – Google Meet

Participantes:

Mestranda: Leila Fernanda Mendes Everton Rego

Orientadora: Profa. Dra. Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes

Colaboradores: quatro coordenadores pedagógicos

Pautas:

- ✓ Acolhida/Boas-vindas;
- ✓ Apresentação do diagnóstico a partir do memorial reflexivo;
- ✓ Definição do tema/conteúdo para a realização das sessões reflexivas;
- ✓ Organização do cronograma das sessões reflexivas;
- ✓ Outros.



APÊNDICE C – CRONOGRAMA DAS SESSÕES REFLEXIVAS



CRONOGRAMA E PLANEJAMENTO DAS SESSÕES REFLEXIVAS

1ª sessão reflexiva: O DIAGNÓSTICO - 04/02/2021
<p>Parte 1:</p> <p>O que os coordenadores pedagógicos sabem e fazem a respeito da formação continuada de professores na escola, no município de Paço do Lumiar - MA?</p> <p>Investigar como os coordenadores pedagógicos propõem e realizam formação continuada para professores na escola e sob quais condições;</p> <p>Parte 2:</p> <p>O que é formação continuada? Texto de apoio: Formação Continuada, Libâneo (2018).</p>
2ª sessão reflexiva: DIÁLOGOS NECESSÁRIOS - 09/02/2021
<p>Como se constitui uma assessoria de formação permanente?</p> <p>Texto de apoio: O formador ou a formadora do profissional de educação como assessor de formação permanente, Imbérnon (2011).</p>
3ª sessão reflexiva: DIÁLOGOS NECESSÁRIOS - 16/02/2021
<p>Qual o papel do coordenador pedagógico nos processos formativos de docentes na escola?</p> <p>Texto de apoio: O coordenador pedagógico e a formação docente na escola, Domingues (2014).</p>
4ª sessão reflexiva: DIÁLOGOS NECESSÁRIOS – 11/03/2021
<p>Qual o papel do coordenador pedagógico nos processos formativos de docentes na escola?</p> <p>Texto de apoio: A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa, Gouveia e Placco (2015).</p>
5ª e 6ª sessões reflexivas: CONSTRUINDO PROPOSITIVAS – 16 e 23/03/2021
<p>Parte 1: 16/03/2021</p> <p>Como propor formação continuada para os profissionais da escola?</p> <p>Explorar itinerário metodológico para a proposição de formação continuada na escola, com participação da Profa. Me. Alexandrina Colins Martins.</p> <p>Parte 2: 23/03/2021</p> <p>Como construir uma rede colaborativa de formação continuada para coordenadores pedagógicos e professores no município de Paço do Lumiar – MA?</p> <p>Concatenar propositivas para a elaboração de subsídios teórico-metodológicos para o desenvolvimento de formação continuada em rede para coordenadores pedagógicos e professores no município de Paço do Lumiar – MA.</p>

APÊNDICE D – PLANO DE FORMAÇÃO - SESSÕES REFLEXIVAS

PLANO DE FORMAÇÃO – SESSÕES REFLEXIVAS

Data: 04/02/2021 – 8h30 às 11h30 | **Local:** Google Meet

1ª SESSÃO REFLEXIVA – O DIAGNÓSTICO – ENCONTRO ONLINE

OBJETIVOS	CONTEÚDOS
Investigar como os coordenadores pedagógicos propõem e realizam formação continuada para professores na escola e sob quais condições; Discutir aspectos conceituais sobre formação continuada;	Formação Continuada
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Acolhida: tear artístico a partir da obra “A persistência da Memória” de Salvador Dali”; ✓ Apresentação da agenda do dia e objetivos da sessão reflexiva; ✓ Solicitar o registro de um roteiro de ações para oferecer formação continuada na escola; ✓ Relato de experiências sobre a proposição de formação continuada de docentes na escola; ✓ Intervalo; ✓ Roda de conversa a partir da leitura e discussão coletiva do texto <i>Formação Continuada</i> (Libâneo, 2018); ✓ Avaliação do encontro; ✓ Encaminhamentos para o próximo encontro. 	
RECURSOS	
Computador; Internet; Papel A4; Caneta; Slides, Textos.	
AVALIAÇÃO	
Registrar no chat, palavra ou frase sobre o 1º encontro.	
REFERÊNCIAS	
LIBÂNEO, J. C. Formação Continuada. In: Organização e gestão da escola: teoria e prática . São Paulo: Heccus Editora, 2018.	

Data: 09/02/2021 – 8h30 às 11h30 | **Local:** Google Meet

2ª SESSÃO REFLEXIVA – DIÁLOGOS NECESSÁRIOS – ENCONTRO ONLINE	
OBJETIVOS	CONTEÚDOS
Discutir sobre como se constitui uma assessoria de formação permanente na escola;	Assessoria de formação permanente. Como se constitui uma assessoria de formação permanente?
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Acolhida: Música “Te desejo vida”. ✓ Apresentação da agenda do dia e objetivos da sessão reflexiva; ✓ Rememorar o conteúdo e aprendizados da sessão anterior; ✓ Discussão coletiva do texto O formador ou a formadora do profissional de educação como assessor de formação permanente, Imbérnon (2011); ✓ Intervalo; ✓ Discutir sobre alguns desafios apontados pelos coordenadores pedagógicos nos relatos de experiência da sessão anterior para propor e executar formação continuada na escola, a fim de iniciarmos a organização das primeiras propositivas para o produto educacional; ✓ Avaliação; ✓ Encaminhamentos para o próximo encontro. 	
RECURSOS	
Computador; Internet; Slides; Textos.	
AVALIAÇÃO	
Registrar no chat, palavra ou frase sobre o encontro.	
REFERÊNCIAS	
IMBERNÓN, Francisco. O formador ou a formadora do profissional de educação como assessor de formação permanente. In: Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza . 9. ed. Trad. Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2011.	

Data: 16/02/2021 – 8h30 às 11h30 | **Local:** Google Meet

3ª SESSÃO REFLEXIVA – DIÁLOGOS NECESSÁRIOS – ENCONTRO ONLINE	
OBJETIVOS	CONTEÚDOS
Discutir o papel do coordenador pedagógico nos processos formativos docentes na escola;	O papel do coordenador pedagógico na escola Qual o papel do coordenador pedagógico nos processos formativos de docentes na escola?
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Acolhida: apreciar a música “É preciso saber viver – Titãs” ✓ Apresentação da agenda do dia e objetivos da sessão reflexiva; ✓ Rememorar o conteúdo e aprendizados da sessão anterior; ✓ Contextualizar aspectos conceituais sobre identidade profissional; <ul style="list-style-type: none"> ✓ Discussão coletiva do texto: O coordenador pedagógico e a formação do docente na escola, Domingues (2014); ✓ Intervalo; ✓ Dialogar sobre possíveis propositivas para o produto educacional; ✓ Avaliação; ✓ Encaminhamentos para o próximo encontro. 	
RECURSOS	
Computador; Internet; Slides; Textos.	
AVALIAÇÃO	
Feedback oral sobre o andamento das sessões reflexivas.	
REFERÊNCIAS	
DOMINGUES, Isaneide. O coordenador pedagógico e a formação do docente na escola. In: O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola . São Paulo: Cortez, 2014.	

Data: 11/03/2021 – 8h30 às 11h30 | **Local:** Google Meet

4ª SESSÃO REFLEXIVA – DIÁLOGOS NECESSÁRIOS – ENCONTRO ONLINE	
OBJETIVOS	CONTEÚDOS
<p>Discutir sobre o papel no coordenador pedagógico nos processos formativos docentes na escola; Discutir perspectivas de formação em rede (cadeia formativa);</p>	<p>Formação em rede: o papel do coordenador pedagógico na escola Qual o papel do coordenador pedagógico nos processos formativos de docentes na escola?</p>
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Acolhida: atividades de concentração e raciocínio lógico para exercitar o cérebro; ✓ Apresentação da agenda do dia e objetivos da sessão reflexiva; ✓ Retrospectiva dos conteúdos e aprendizados da sessão anterior; ✓ Discussão coletiva do texto A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa, Gouveia e Placco (2015); ✓ Intervalo; ✓ Dialogar sobre possíveis propositivas para o produto educacional; ✓ Avaliação; ✓ Encaminhamentos para o próximo encontro. 	
RECURSOS	
Computador; Internet; Slides; Textos.	
AVALIAÇÃO	
Registrar no chat, palavra ou frase sobre o encontro.	
REFERÊNCIAS	
<p>GOUVEIA, Beatriz; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (Org.). O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.</p>	

Data: 16/03/2021 – 8h30 às 11h30 | **Local:** Google Meet

5ª SESSÃO REFLEXIVA – CONSTRUINDO PROPOSITIVAS – ENCONTRO ONLINE

OBJETIVOS	CONTEÚDOS
<p>Discutir sobre o papel do coordenador pedagógico nos processos formativos docentes na escola;</p> <p>Explorar itinerário metodológico para a proposição de formação continuada na escola;</p>	<p>Formação continuada na escola;</p> <p>Itinerário metodológico;</p> <p>Como propor formação continuada para os profissionais da escola?</p>
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Rememorar o conteúdo e aprendizados da última sessão; ✓ Explorar itinerário metodológico para a proposição de formação continuada na escola, com participação da Profa. Me. Alexandrina Colins Martins e Profa. Dra. Vanja Fernandes; ✓ Intervalo; ✓ Construção de propositivas para o produto educacional; ✓ Avaliação do dia; ✓ Encaminhamentos para o próximo encontro. 	
RECURSOS	
<p>Computador; Internet; Slides; Textos.</p>	
AVALIAÇÃO	
<p>Registrar no chat, palavra ou frase sobre o encontro.</p>	
REFERÊNCIAS	
<p>MARTINS, Alexandrina Colins. Itinerário metodológico para a oferta de formação continuada na escola. Produto Educacional (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Maranhão – UFMA. 2020. 58f.</p>	

Data: 23/03/2021 – 8h30 às 11h30 | **Local:** Google Meet

6ª SESSÃO REFLEXIVA – CONSTRUINDO PROPOSITIVAS – ENCONTRO ONLINE

OBJETIVOS	CONTEÚDOS
Concatenar propositivas para a elaboração de um livreto com subsídios teórico-metodológicos para o desenvolvimento de formação continuada em rede;	Formação continuada em rede Como construir uma rede colaborativa de formação continuada para coordenadores e professores no município de Paço do Lumiar - MA?
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Acolhida: atividades de concentração e raciocínio lógico para exercitar o cérebro; ✓ Rememorar os conteúdos e aprendizados nas últimas sessões; ✓ Retomar o roteiro para a proposição de formação continuada na escola; ✓ Concatenar propositivas para a elaboração de um livreto com subsídios teórico-metodológicos para o desenvolvimento de formação em rede; ✓ Intervalo; ✓ Avaliação geral da formação por meio do aplicativo Mentimeter. 	
RECURSOS	
Data show; Papel A4; Caneta; Textos impressos, slides.	
AVALIAÇÃO	
Nuvem de palavras no aplicativo Mentimeter.	
REFERÊNCIAS	
GOUVEIA, Beatriz; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (Org.). O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola . 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.	



APÊNDICE E – AVALIAÇÃO DAS SESSÕES REFLEXIVAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA

AVALIANDO AS SESSÕES REFLEXIVAS

Prezado (a) coordenador (a) pedagógico (a),

No período de janeiro a março de 2021 vivenciamos uma sequência de encontros formativos, denominados sessões reflexivas, que nos permitiram discutir, aprender, compartilhar e refletir sobre a atuação da coordenação pedagógica na escola. Agora, um mês após o nosso último encontro, gostaríamos de saber os reflexos dos encontros formativos para a sua formação e atuação profissional.

1ª) De que modo as sessões reflexivas contribuíram para que você pudesse REFLETIR sobre a atuação da coordenação pedagógica na escola?

2ª) Em que, efetivamente, os nossos encontros formativos contribuíram para RESSIGNIFICAR a sua atuação na escola? Você tem feito algo de diferente em decorrência das nossas sessões de estudo e reflexão? Cite exemplos.



LEILA FERNANDA MENDES EVERTON REGO

Formação Continuada

Apontamentos teórico-
metodológicos para o
desenvolvimento de
formação em rede



LEILA FERNANDA MENDES EVERTON REGO

Formação Continuada

Apontamentos teórico-
metodológicos para o
desenvolvimento de
formação em rede



PPGEEB

São Luís
2021

Universidade Federal do Maranhão
Reitor Natalino Salgado Filho

**Agência de Inovação, Empreendedorismo, Pesquisa,
Pós-Graduação e Internacionalização**
Fernando de Carvalho Silva

**Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino
da Educação Básica**

Profa. Dra Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes

Autora do produto educacional
Leila Fernanda Mendes Everton Rego

Orientadora do produto educacional
Profa. Dra Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes

Colaboradores do produto educacional
Celecina Dominici Figueiredo Saraiva
Hamilton Raposo Martins
Nathália Pereira Silva
Suely Borges Pereira

Diagramação
Mariceia Ribeiro Lima

Imagem Capa
<https://stock.adobe.com/br>

São Luís
2021



Sumário

APRESENTAÇÃO.....	6
1. CONTEXTUALIZANDO A PROPOSTA: tudo tem um porquê	8
1.1 O que fizemos?.....	10
1.2 O que descobrimos?.....	11
1.3 O que propusemos?.....	12
2. APONTAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA CADEIA FORMATIVA EM REDE.....	13
2.1 Construindo uma cadeia formativa para as redes de ensino.....	15
2.2 A formação contínua do coordenador pedagógico: quem forma o formador?.....	21
2.3 Proposta de uma agenda de formação contínua para o coordenador pedagógico.....	28
3. PALAVRAS FINAIS.....	34
REFERÊNCIAS.....	35
SOBRE A AUTORA	37
SOBRE A ORIENTADORA.....	38



“

Os coordenadores então passam a ocupar o lugar de formadores, de articuladores de uma rede de aprendizagem dentro das escolas. Mas esse processo não acontece de um dia para o outro. Para que os coordenadores tornem-se formadores e ajam como formadores, e quem sabe, se reconheçam como autoridades técnicas diante de um grupo, não basta apenas nomeá-los ou entregar-lhes uma nova rotina e uma lista de atribuições”.

(GOUVEIA; PLACCO, 2015, P.73)

Caro leitor,

Neste livreto você encontrará alguns apontamentos teórico-metodológicos que possibilitam às redes municipais de ensino, sejam estaduais ou municipais, articular e desenvolver formação continuada em rede para os seus profissionais, especialmente, para os coordenadores pedagógicos e professores.

A ideia de desenvolver formação continuada em rede perpassa, necessariamente, pela construção de uma cadeia formativa que envolve os mais diversos atores do processo educacional, incluindo os técnicos da secretaria de educação aos profissionais que estão em espaço escolar, articulando ações formativas contínuas que reverberem no desenvolvimento da aprendizagem do aluno.

Assim, como apontamentos teórico-metodológicos para o desenvolvimento de formação continuada em rede, destacamos: criação de um setor/departamento de formação continuada nas secretarias de educação;

construção de uma cadeia formativa colaborativa; organização de uma agenda de formação contínua para o coordenador pedagógico; e, um itinerário metodológico para o desenvolvimento de formação continuada de professores, sob a gestão do coordenador pedagógico.

Do exposto, desejamos que tais apontamentos concatenados neste livreto possam influenciar as redes públicas estaduais e municipais de ensino a investirem em uma rede colaborativa de formação continuada, privilegiando suportes teóricos e metodológicos para que coordenadores pedagógicos se reconheçam e se fortaleçam enquanto assessores de formação permanente de docentes na escola.

Boa leitura!

*Leila Fernanda Mendes
Everton Rego*
Mestranda PPGEEB/UFMA

Dedicamos este livreto
a todos os profissionais
vinculado às secretarias de
educação, sejam estaduais ou
municipais, especialmente,
coordenadores pedagógicos
atuantes ou não na educação
básica, considerando
a relevância de suas
ações como formador de
formadores nas escolas,
as quais podem ser
potencializadas a partir
de práticas contínuas de
formação em rede.





**1 CONTEXTUALIZANDO A
PROPOSTA: TUDO TEM UM PORQUÊ**

No ambiente escolar é comum observar o coordenador pedagógico sendo subsumido pelo cotidiano, ocupando a sua rotina com atividades que não são de sua responsabilidade e, por motivos diversos e/ou até incerteza quanto às suas atribuições, acaba desviando ou não executando as suas funções prioritárias.

Tais situações são acompanhadas e vivenciadas por esta pesquisadora enquanto coordenadora pedagógica em exercício na Educação Básica e que, em circunstâncias diversas, comunga e observa episódios semelhantes entre os seus pares. Logo, a pesquisa que desenvolvemos e que impulsionou a elaboração destes apontamentos teórico-metodológicos para o desenvolvimento de formação continuada em rede, nasceu da intrínseca relação com a nossa atividade profissional e se torna relevante diante das potencialidades que o coordenador pedagógico pode apresentar na escola como assessor de formação permanente da equipe de docentes.

Para tanto, reunimos um grupo de quatro coordenadores pedagógicos que atuam em escolas da rede pública municipal de ensino, no município de Paço do Lumiar - MA e, a partir da concretização de algumas sessões de estudo, definimos os apontamentos aqui apresentados.

Assim, por intermédio das discussões que insurgiam sobre os desafios de ser coordenador pedagógico na escola, construímos, em parceria com os nossos colaboradores de pesquisa, este livreto com alguns apontamento teórico-metodológicos que possibilitam à coordenação pedagógica que atua nas escolas ter alicerce para planejar, organizar e executar estratégias de trabalho condizentes com as suas especificidades profissionais, firmando-se como assessor de formação permanente, a partir do desenvolvimento de práticas formativas contínuas em uma perspectiva de rede.

1.1 O que fizemos?



Realizamos uma pesquisa do tipo colaborativa que se concretizou a partir da utilização de elementos da pesquisa-ação. Nela, contemplamos os participantes da pesquisa como coautores dos conhecimentos construídos, privilegiando momentos de partilha, estudos, análises, reflexão crítica e construção de apontamentos teórico-metodológicos com vistas a orientar a atuação da coordenação pedagógica na escola, tendo como alicerce o desenvolvimento de formação continuada em rede.

Dessa maneira, criamos algumas condições para que o grupo de colaboradores estudasse e refletisse, a partir das sessões sistemáticas de estudos subsidiadas em construções teóricas de autores como Imbernón (2011), Domingues (2014), Almeida e Placco (2011, 2015), Libâneo (2018), entre outros, sem perder de vista a prática.

Logo, as sessões de estudo representam ações formativas, cujos objetivos foram auxiliar no processo de produção de conhecimentos sobre a temática formação continuada, tanto na perspectiva de ser o coordenador pedagógico o gestor das ações formativas na escola, como o de ser aquele que também necessita de formação contínua para o seu desenvolvimento profissional.

IMPORTANTE

A pesquisa colaborativa é prática que se volta para a resolução dos problemas sociais, especialmente aqueles vivenciados na escola, contribuindo com a disseminação de atitudes que motivam a co-produção de conhecimentos voltados para a mudança da cultura escolar e para o desenvolvimento profissional [...] (IBIAPINA, 2008, p.23)

1.2 O que descobrimos?



À medida que as sessões de estudo foram acontecendo e discutimos sobre os desafios de ser e estar coordenador pedagógico na escola, especialmente a de ser um formador de formadores, percebemos que os dilemas refletiam não apenas algumas incompreensões do próprio coordenador pedagógico quanto às suas funções, mas principalmente a ausência e/ou infrequência de apoio à sua formação continuada e atuação profissional, por instâncias diversas, inclusive a Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

Constatamos, com apoio dos colaboradores da pesquisa, que a atuação do coordenador pedagógico como formador nas escolas da rede pública municipal de ensino de Paço

do Lumiar – MA carece de um olhar atento e comprometido das instâncias que deliberam sobre o seu fazer profissional, dentre elas a SEMED. Se a ação da coordenação pedagógica na escola é privilegiar, por excelência, o assessoramento em formação permanente de docentes, é salutar pensar em formação permanente do formador, isto é, do coordenador pedagógico.

1.3 O que propusemos?

No decorrer das sessões de estudo com os colaboradores da pesquisa, fomos identificando e registrando algumas ações que poderiam servir como apontamentos teórico-metodológicos para que as secretarias de educação, seja a do município de Paço do Lumiar - MA e/ou outras que assim desejarem, reflitam sobre a possibilidade de articular e desenvolver formação continuada em rede, possibilitando, dessa maneira, o desenvolvimento profissional dos seus colaboradores.

Nessas perspectivas, os nossos apontamentos teórico-metodológicos para o desenvolvimento de formação continuada em rede perpassam pela construção de uma cadeia formativa colaborativa que seja capaz de articular tanto a formação docente na escola como a formação do formador, isto é, daquele que se constitui gestor das ações formativas na escola: o coordenador pedagógico. Vejamos:

Figura 01: O desenvolvimento da formação continuada em rede e a cadeia formativa



Fonte: elaborado pela autora (2021)

**2 APONTAMENTOS
TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA
A CONSTRUÇÃO DE UMA CADEIA
FORMATIVA EM REDE**



A seguir, respaldados em Gouveia e Placco (2015), demonstramos de que modo a articulação de uma cadeia formativa em nível de rede pode contribuir com o papel formador do coordenador pedagógico na escola.

Ratificamos que o nosso objetivo com este material é suscitar uma atitude reflexiva sobre a possibilidade da criação de uma estrutura de formação continuada pautada em uma cadeia formativa colaborativa, na qual todos os sujeitos envolvidos, desde os técnicos das secretarias de educação aos profissionais das escolas se corresponsabilizem pela qualidade dos resultados da aprendizagem dos alunos e se apoiem para a realização da formação continuada.



2.1 Construindo uma cadeia formativa para as redes de ensino



Primeiramente, é prioritário que coordenadores e demais profissionais, seja da equipe de gestão da escola, seja docentes ou técnicos das secretarias, se reconheçam como parte integrante de uma rede colaborativa, pois a melhoria nos processos educativos não é fruto de

ações isoladas, externas ou pontuais de formação.

Nesse contexto, a construção da cadeia formativa que sugerimos às secretarias de educação, na perspectiva de Gouveia e Placco (2015), pode ser articulada da seguinte maneira:

Figura 02 - Cadeia formativa na perspectiva de rede de ensino



É possível perceber que os coordenadores pedagógicos são responsáveis pela formação na escola, mas não podem assumir essa tarefa sozinhos. A cadeia formativa pressupõe um conjunto de ações interligadas, envolvendo múltiplos atores que compõem o cenário educacional.

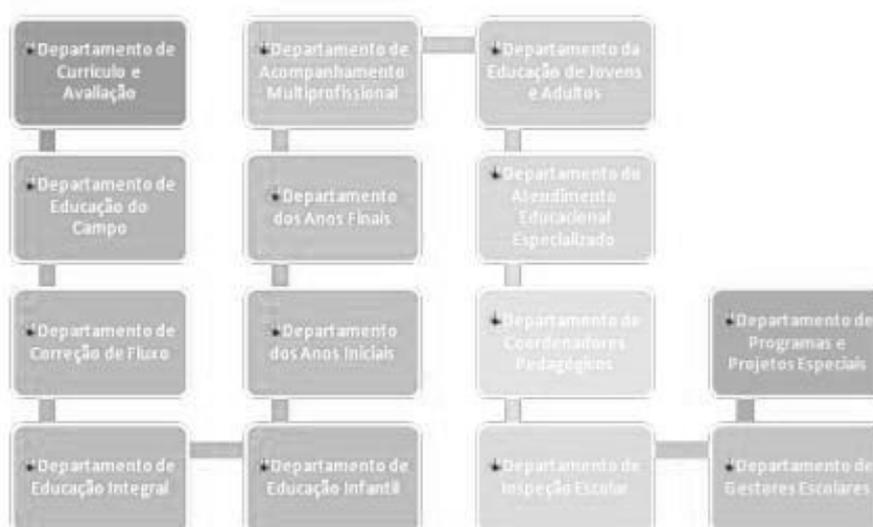
Para que os coordenadores tornem-se formadores e ajam como formadores e, quem sabe, se reconheçam como autoridades técnicas diante de um grupo, não basta apenas nomeá-los ou entregar-lhes uma nova rotina e uma lista de atribuições (GOUVEIA; PLACCO, 2015, p. 73)

As equipes técnicas (constituídas por formadores mais experientes) são responsáveis pela formação dos coordenadores e diretores escolares, e estes, por sua vez, são responsáveis pelas formações dos professores. E todos são corresponsáveis pela qualidade da aprendizagem dos alunos (GOUVEIA E PLACCO, 2015, p. 72).

Se não basta apenas dizer-lhes o que fazer, quais caminhos então sugerir? Para respondermos às nossas inquietações e apontarmos algumas possibilidades, tomamos como referência o contexto de trabalho no qual estão inseridos os nossos colaboradores de pesquisa. Desse modo, analisamos o organograma do ano de 2021 da SEMED de Paço do Lumiar - MA, considerando a distribuição de departamentos e demandas que correspondem ao setor pedagógico, especialmente, no que se refere à formação continuada para os profissionais da rede. Vejamos:

Ao rememorarmos a epígrafe deste documento, compreendemos que é necessário propor caminhos para que a construção do papel de formador do coordenador pedagógico seja feita de modo consciente e com a seriedade necessária.

Figura 03 – Organização do Setor Pedagógico da SEMED de Paço do Lumiar – MA



Fonte: dados da pesquisa (2021)

Como podemos observar, são catorze departamentos em que se subdivide o setor pedagógico da SEMED de Paço do Lumiar-MA e nenhum deles é específico para a articulação de formação continuada no município. Cada departamento, por si só, é responsável por suas demandas, em quaisquer âmbitos, inclusive, o de formação.

Importante destacar que, no Brasil, considerando os resultados apresentados por diversos instrumentos e sistemas nacionais de avaliação, como Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), entre

outros, que apontam, em sua maioria, a baixa qualidade do ensino na Educação Básica, figuram entre as principais propostas político-pedagógicas governamentais aquelas voltadas à formação continuada de profissionais da educação.

A formação continuada é condição para aprendizagem permanente e para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional de professores e especialistas (LIBÂNEO, 2018, p. 187).

A formação em serviço é, portanto, relevante, necessária e constitui parte das condições de

trabalho profissional. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n.º 9394/96, Art. 62-A, parágrafo único, deve ser garantida a formação continuada aos profissionais do magistério:

[...] no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (BRASIL, 1996, n.p).

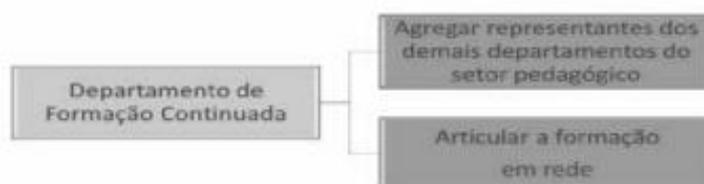
Nesse contexto, é preciso pensar, em nível de rede, em vários cenários para que seja garantido o direito à formação continuada, isto é, articular um projeto formativo que privilegie processos contínuos e colaborativos de formação e desenvolvimento profissional. Tomando como exemplo a estrutura organizativa da SEMED de Paço do Lumiar – MA,

identificamos a necessidade de um departamento de formação continuada que seja capaz de articular os diferentes setores e etapas de ensino, visando atender às necessidades de seus profissionais e alunos.

Dessa maneira, sugerimos às secretarias de educação, que assim como o município de Paço do Lumiar-MA não tenham setores articuladores da formação continuada em rede, a saber: departamentos, divisões, coordenações, entre outras nomenclaturas, que reflitam sobre tal relevância de criação.

Abaixo, sistematizamos o que se constitui nosso primeiro apontamento teórico-metodológico às secretarias de educação para o desenvolvimento de formação continuada em rede, visando a construção de uma cadeia formativa: a criação de um departamento de formação continuada. Vejamos:

Figura 04 – Primeiro apontamento: criar departamento de formação continuada



Em suma, sugerimos que esse departamento de formação continuada funcione como eixo articulador da formação em rede, para que junto aos demais departamentos identifique necessidades e estabeleça parcerias para um trabalho colaborativo no que tange ao planejamento de ações formativas em toda a rede de ensino.

Para tanto, sugerimos que seja uma equipe composta por um chefe, preferencialmente, com perfil formador e experiência na área, além dos demais chefes de todos os outros departamentos do setor pedagógico, cuja

responsabilidade seja articular e propor formações para os técnicos desses departamentos, que por sua vez formam os gestores e coordenadores pedagógicos, e estes, como agentes articuladores de formação na escola, formam os professores, que formam os alunos, delineando, assim, a cadeia formativa que assinalamos.

Do exposto, o nosso segundo apontamento teórico-metodológico se configura na construção da cadeia formativa colaborativa que sugerimos às secretarias de educação, podendo ser estruturada conforme indicação abaixo:

Figura 04 – Segundo apontamento: construir cadeia formativa colaborativa



Fonte: adaptado de Gouveia e Placco (2015)

Essa rede necessita ser concebida como baliza para as ações formativas, espaços de participação democrática e muita parceria. O coordenador pedagógico assume a figura de articulador de uma rede de aprendizagem dentro da escola, porém esse processo não acontece de um dia para o outro.

Logo, toda essa construção do coordenador pedagógico como agente formador nos espaços educativos perpassa pelo investimento em formação continuada. Os espaços de reflexão organizados pelas secretarias de educação

ajudam a construir saberes específicos necessários para o exercício da função, mas para além disso, é necessário também organizar uma rotina de trabalho que assegure momentos de formação para os professores, assim como momentos de autoformação.



2.2 A formação contínua do coordenador pedagógico: quem forma o formador?



As discussões sobre a formação contínua de docentes na escola nos remetem a refletir também sobre o assessoramento ao formador de formadores. Se o coordenador pedagógico tem a função decisiva de formar os professores na escola, quem tem a função de formar o coordenador pedagógico?

Os resultados de uma pesquisa realizada por Placco, Almeida e Sousa (2011) revelaram que muitos coordenadores estão deslocados das suas funções na escola. Assim, grande parte da sua rotina é ocupada com funções administrativas e não se tem muita clareza sobre o campo específico de atuação:

se atendimento às famílias, substituir professores, checar materiais, entre outras.

[...] quando não se sabe quais são suas atribuições e não se tem um campo definido de atuação, parece que tudo cabe. E nessas situações os coordenadores são engolidos por essas demandas e por esse cotidiano, pois não saberiam fazer de outro jeito e dessa forma também se sentem úteis na instituição (GOUVEIA; PLACCO 2015, p. 70).

Sabendo, então, que o coordenador pedagógico tem papel fundamental na perspectiva colaborativa de formação permanente na escola, na qual é possível concretizar uma boa parceria de formação ao lado dos professores e, dessa maneira, ser corresponsável pela aprendizagem dos alunos, há de se refletir sobre a necessidade de uma organização de formação em rede.

Dessa maneira, o coordenador pedagógico, ainda que consciente de suas atribuições, terá mais dificuldades caso se sinta sozinho no processo. É preciso pensar na articulação de setores da gestão da escola e de equipes técnicas da secretaria de educação, visando à construção de uma cadeia formativa, na qual esse profissional seja visto como mais um elemento essencial na busca pela qualidade na educação.

O fato é que a atuação do coordenador pedagógico como um formador remete à reflexão de quem forma o formador (GOUVEIA E PLACCO, 2015, p. 71).



2.2.1 Proposta de uma agenda de formação contínua para o coordenador pedagógico



Sabemos que a atuação do coordenador pedagógico é cercada por muitos obstáculos, tendo em vista as urgências e necessidades do cotidiano escolar.

Autores como Domingues (2014) apontam que as lacunas que emergem da formação inicial se repetem na formação continuada e alimentam obstáculos à atuação acertada do coordenador pedagógico na escola, como por exemplo, desvio de função, improvisos, imposições do sistema e da gestão quanto à legitimidade de seus encaminhamentos e decisões.

Enquanto figura nova e sem tradição na estrutura institucional, tem suas funções ainda mal compreendidas e mal delimitadas. Com poucos parceiros e frequentemente sem nenhum apoio na unidade escolar, precisa vencer seus medos, suas inseguranças, seu isolamento para conquistar seu espaço (GARRIDO, 2015, p. 11).

Nesse contexto, a falta de elementos que permitem o desenvolvimento das habilidades necessárias à função e à apropriação de conhecimentos relativos a ela interferem na formação do coordenador pedagógico, por consequência, na formação continuada dos professores, responsáveis diretos pela melhoria da qualidade da educação básica.

A falta de clareza do que significa ser um formador de professores, a falta de conhecimento do que seja a construção e a vivência do projeto pedagógico são fatores que intervêm em sua atuação (CLEMENTI, 2005, p.56).

Clementi (2005, p. 63) afirma ainda que:

A falta que um trabalho de formação faz para um coordenador também é fator que interfere em sua prática. Cada vez mais fica explicitada a necessidade de os profissionais se aprofundarem e estudarem para desenvolver um trabalho consciente e responsável. Constata-se, no entanto, que a formação continuada deles está dependendo muito mais de uma mobilização pessoal do que de um investimento por parte das escolas.

Christov (2010, p. 62) alerta os coordenadores sobre a necessidade de gerir uma rotina que não seja guiada pelo improvisado, evitando que se torne a garota interrompida, por issorratifica a importância desses profissionais:

[...]identificarem em que medida são vítimas e cúmplices nesse processo de interrupção de suas ações fundamentais na escola [...]

Assim, Christov (2010) aposta na capacidade de não

se deixar interromper, a partir da implantação de uma rotina que sustente seu exercício profissional, como por exemplo, reuniões coletivas, observações/acompanhamento do trabalho do professor em sala de aula, planejar encontros com cada professor ou grupo de professores por etapa, priorizar momentos de estudo e autoformação.

Contudo, como temos discutido, o coordenador pedagógico sozinho, embora competente, não muda a dinâmica da educação. Há uma responsabilidade frente às demandas escolares, especialmente aos processos formativos de docentes, que precisa ser compartilhada. Para isso, vimos que investir em formação continuada permanente pode ser uma possibilidade de enérgica para ressignificar as suas ações.

Considerando ser o coordenador o agente mobilizador e articulador de práticas formativas coletivas e/ou individuais de docentes na escola, é salutar compreender que se trata de um profissional que necessita também de

Metáfora utilizada para enfatizar sentimento de frustração vivido pelos coordenadores pedagógicos em consequência da constante interrupção da sua função na escola (CHRISTOV, 2010).

espaço coletivo e formador, no qual possa refletir sua prática, trocar experiências, aprender e ressignificar conhecimentos, crescer profissionalmente, de modo a exercer com responsabilidade e autonomia a sua função formadora e promotora do projeto pedagógico na escola. Desse modo, formar o coordenador pedagógico é oferecer condições para que ele organize a sua rotina de trabalho, compreenda as suas ações prioritárias e mobilize o projeto formativo junto aos docentes, se constituindo

enquanto assessor de formação permanente.

Diante disso, o nosso terceiro apontamento teórico-metodológico representa a necessidade de construção de uma agenda de formação contínua para o coordenador pedagógico, de modo a atender às suas necessidades formativas e seu desenvolvimento profissional, em circunstâncias diversas, conforme demonstra a figura 04 abaixo:

Figura 04: Terceiro apontamento: construir agenda de formação contínua para o coordenador pedagógico



Fonte: elaborado pela autora (2021)

As reuniões pedagógicas se constituem espaços para planejar as ações concretas da coordenação pedagógica na escola, validando-as a partir de reflexão crítica e avaliação. Libâneo (2018, p.252) caracteriza reunião pedagógica como um encontro formal para trocar ideias e tomar decisões sobre questões pedagógicas. Para o autor, elas podem ser informativas, de coleta de opiniões, opinativo-deliberativa, de estudo, entre outras possibilidades.

Desse modo, essas reuniões pedagógicas se constituem também em momentos de diagnóstico das necessidades formativas que possam contemplar o planejamento e realização das demais etapas aqui apontadas, como por exemplo, sessões de estudo, cursos e oficinas para a qualificação profissional. Por esse motivo, sugerimos que tenham periodicidade mensal e sejam articuladas por segmentos específicos, em parceria com o setor/departamento de coordenação pedagógica.

As sessões de estudo concretizam momentos

coletivos e individuais de estudo e reflexão crítica da prática e sobre ela, subsidiadas pela seleção criteriosa de literatura especializada que verse sobre as questões do fazer da coordenação pedagógica na escola, bem como de outras questões inerentes ao processo educacional e seus agentes, criando condições para que esses profissionais tenham respaldo teórico e metodológico para a sua atuação na escola, especialmente, como assessor de formação permanente.

Para tanto, sugerimos que tenham periodicidade bimestral e sejam realizadas coletivamente, podendo ser por segmento/etapa de ensino em que atuam, mediadas pelos técnicos dos diversos departamentos da secretaria de educação, em parceria com setor/departamento de coordenação pedagógica, a fim de privilegiar o diálogo, a troca e a colaboração entre os pares.

A oferta de cursos e oficinas se constitui em mais uma possibilidade para promover a qualificação profissional dos coordenadores pedagógicos

Metáfora utilizada para enfatizar sentimento de frustração vivido pelos coordenadores pedagógicos em consequência da constante interrupção da sua função na escola (CHRISTOV, 2010).

das redes de ensino. Assim, sugerimos que, semestralmente (ou quando necessário) sejam viabilizadas pelo departamento de formação continuada, em parceria com os demais, ações como: cursos, minicursos, oficinas, seminários, palestras, entre outras.

Tais ações podem ser concretizadas pela mobilização dos próprios técnicos da secretaria de educação, como também pela

parceria com instituições de ensino superior, públicas e/ou privadas, por intermédio dos programas de pós-graduação. Do exposto, apresentamos abaixo quadro síntese da proposta de construção de uma agenda de formação contínua para coordenadores pedagógicos, por intermédio das secretarias de educação.

Figura 05 - Agenda de formação contínua para o coordenador pedagógico



Fonte: elaborado pela autora (2021)

Portanto, numa época em que se renovam os currículos, introduzem-se novas tecnologias e modificam-se os modos de viver e de aprender, uma formação permanente se torna crucial para uma prática que lida com formação humana e a internalização de saberes.

2.3 A formação contínua de docentes na escola: o coordenador como assessor de formação permanente



Placco, Almeida e Souza (2011) afirmam que, exercendo o papel de formador, o coordenador oferece condições ao professor para que ele aprofunde seus conhecimentos específicos e, assim, possa transformá-lo em ensino. Nesse sentido, para as autoras, o papel principal do coordenador pedagógico é o de articulador dos processos e transformador do saber.

encontrar subsídios para a construção da sua identidade profissional como formador, a partir da figura de assessor de formação, isto é, formador de formadores, aquele que:

[...] deve ajudar a diagnosticar obstáculos que esses professores encontram para chegar a sua própria solução contextualizada (IMBERNÓN, 2011, p. 98).

Nessa perspectiva de gerir os processos formativos de docentes na escola, o coordenador pedagógico pode

Metáfora utilizada para enfatizar sentimento de frustração vivido pelos coordenadores pedagógicos em consequência da constante interrupção da sua função na escola (CHRISTOV, 2010).

2.3.1 Proposta de itinerário metodológico para o desenvolvimento de formação continuada na escola



Como vimos, a escola se constitui enquanto lugar propício para a formação, por congrega a atividade profissional, a possibilidade de refletir na ação, bem como um profissional específico para promovê-la: o coordenador pedagógico.

São muitos estudos e autores que defendem a escola como espaço profícuo para a formação permanente de professores pela proximidade com a prática educativa, dentre eles, Canário (1997), Placco e Silva (2015), Libâneo (2018), entre outros.

A escola é habitualmente pensada como sítio onde os alunos aprendem e os professores ensinam. Trata-se, contudo, de uma ideia simplista, não apenas os professores ensinam, como aprendem, aliás, aquilo que é verdadeiramente essencial: aprendem a sua profissão (CANÁRIO, 1997, p.1)

Tal análise pressupõe que a escola é o lugar onde surge e se pode resolver a maior parte dos problemas relacionados ao ensino. Outras vivências formativas fora do espaço escolar, como cursos, seminários, palestras, entre outras, também são importantes pelas discussões, na maioria das vezes, de temas amplos sobre educação, mas é na escola que a formação considera as singularidades da instituição, da comunidade educativa.

É na escola, no contexto de trabalho, que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais (LIBÂNEO, 2018, p. 187).

Concordamos com Placco e Silva (2015) ao entendermos a formação continuada como um processo complexo, multideterminado, que se materializa em múltiplos espaços e atividades, que não se restringe a cursos e treinamentos, mas que favorece a apropriação de conhecimentos, estimula a busca de novos saberes e a inquietação com o já conhecido.

Assim, essa prática reflexiva dos professores pode ser estimulada em diversas situações na escola, como por exemplo, em reuniões pedagógicas, entrevistas com a coordenação pedagógica, conselhos de classe, sessões de estudo, seminários, dentre tantas outras situações que podem ser geridas pelo coordenador pedagógico como parte das suas ações

de assistência pedagógico-didática (LIBÂNEO, 2018).

É importante ressaltar que a oferta de formação continuada deve ter seu desenvolvimento pautado no diálogo, na problematização e reflexão de práticas desenvolvidas nas escolas, consubstanciadas pelas leituras de textos acadêmicos, com vistas ao aprofundamento teórico, metodológico e prático, por meio de análises de conteúdos de diferentes autores [...] MARTINS, 2020, p. 49)



Nesse contexto, Santos e Placco citados por Almeida e Placco (2016) apontam alguns elementos como indispensáveis para a elaboração e proposição de ações formativas na escola, a saber: diagnóstico, planejamento da atividade, execução da atividade e avaliação da atividade.

Assim, destacam a necessidade de consciência de tais elementos para o êxito na realização dos processos formativos na escola, tendo como artefato

preliminar a gestão partilhada, isto é, gestão da participação, na qual o coordenador pedagógico mobiliza a participação ativa dos profissionais em formação, estimulando uma relação de respeito, confiança e empatia.

Vejam a importância e necessidade de cada um desses elementos:



Diagnóstico:

Identificar as necessidades formativas dos professores, utilizando alguns instrumentos de geração de dados como: conversa informal, observação em sala, questionários, narrativas, etc.



Planejamento:

Organizar os conteúdos da formação pautados nas demandas oriundas do diagnóstico, planejar a formação considerando as modalidades organizativas de oferta. Exemplos: seminários, sessões de estudo, reuniões pedagógicas, oficinas, palestras, etc. Considerar, ainda, as condições de oferta que privilegiem espaço, tempo e materiais adequados.



Execução:

abordar o conteúdo específico, considerando a necessidade do professor, priorizando contribuições teóricas que sustentem as discussões, além de estar atento à estética, ética e sensibilidade, essenciais nas relações com as pessoas.

**Avaliação:**

indispensável para avaliar a qualidade das atividades desenvolvidas e criar condições para a tomada de decisões.

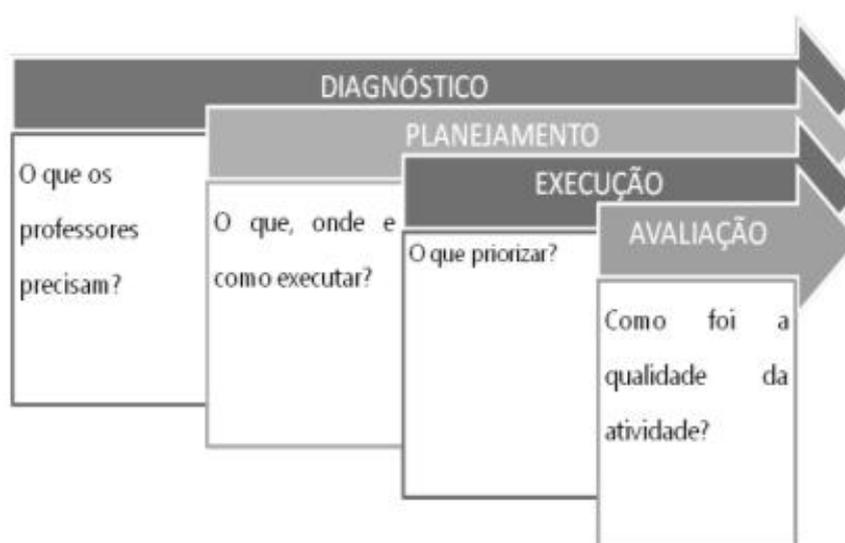
Santos e Placco citados por Almeida e Placco (2016) destacam, ainda, a necessidade de conhecimentos teóricos e metodológicos sobre as diferentes possibilidades de diagnóstico, organização e tabulação dos dados gerados para a seleção dos conteúdos, do público a ser atendido, das modalidades e condições de oferta, escolha dos materiais para estudo, analisando a natureza do conteúdo a ser aprendido, etc.

Logo, para a proposição de ações formativas para os profissionais da escola é preciso, inicialmente, organizar o plano de formação específico da escola, que poderá ser viabilizado de diferentes maneiras e circunstâncias. Esse plano representa as especificidades e necessidades formativas daquela equipe, considerando o seu próprio contexto, e o coordenador pedagógico é o articulador desses processos (MARTINS, 2020).

Ibiapina (2008) afirma que a compreensão das ações realizadas cria condições para as reconstruções da prática, potencializando mudanças no contexto no qual estão inseridos. Dessa forma, a indicação do itinerário metodológico para a proposição de formação continuada na escola se configura como uma possibilidade de refletir e confrontar a prática.

Portanto, a partir da compreensão de que para a proposição e materialização das ações de formação continuada na escola pelo coordenador pedagógico são necessários alguns elementos considerados essenciais, apresentamos na figura 05 a seguir a sistematização do nosso quarto apontamento teórico-metodológico que se constitui em um itinerário metodológico para a proposição de formação continuada na escola, subsidiados por Santos; Placco (2016) e Martins (2020).

Figura 05–Quarto apontamento: itinerário metodológico para a proposição de formação continuada na escola



Fonte: adaptado de Martins (2020, p. 47)

Portanto, sugerimos às secretarias de educação, sejam municipais ou estaduais, por intermédio dos setores diversos que tratam da formação continuada de seus colaboradores, a saber: departamentos, coordenações, divisões, entre outros, que sejam pensados momentos de orientação coletiva juntos aos coordenadores pedagógicos quanto à elaboração do plano de formação continuada da escola, considerando, para a proposição e execução das atividades formativas, o itinerário metodológico aqui sugerido, possibilitando ações articuladas em nível de rede.

3 PALAVRAS FINAIS

Percebemos que investir no processo contínuo de formação dos profissionais que atuam na educação, especialmente, coordenadores pedagógicos e professores, é proporcionar condições para uma atuação pautada em embasamento teórico e metodológico para gerir demandas e não se desviar do que é prioritário.

Desse modo, todos os apontamentos teórico-metodológicos sistematizados neste livreto visam fortalecer o desenvolvimento de formação continuada em rede nas secretarias de educação que assim desejarem, sejam estaduais ou municipais, por intermédio de uma cadeia formativa colaborativa que articule e assegure a formação contínua aos seus profissionais, desde os que estão em espaço escolar aos que estão na secretaria de educação, corresponsabilizando-os pela qualidade do ensino e da aprendizagem.

Logo, sendo a escola um espaço profícuo para a mobilização da formação continuada de docentes e o coordenador pedagógico o gestor dessas ações, expomos que é necessário pensar na qualificação profissional contínua desse formador. Nesse contexto, acreditamos que por meio de uma rede colaborativa de formação continuada é possível melhorar o seu desenvolvimento profissional e elevar o seu potencial como formador, contribuindo com o processo contínuo de formação do professor que, por sua vez, contribui com desenvolvimento da aprendizagem do aluno, beneficiando a todos: escola, professores, alunos, secretaria, município, país.



REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional. Brasília, em 20 de dezembro de 1996. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso: 10 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Coronavírus. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/>. Acesso em: 15 de outubro de 2020.

CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1997.

CLEMENTI, N. A voz dos outros e a nossa voz: alguns fatores que intervêm na atuação do coordenador. In: ALMEIDA, L, R. de; PLACCO, V, M, N. de. O coordenador pedagógico e o espaço de mudança. São Paulo, Loyola, 2005.

CHRISTOV, L.H.S. Garota interrompida: metáfora a ser enfrentada. In: PLACCO, V.M.N.S., ALMEIDA, L.R. (Orgs). O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. São Paulo: Loyola, 2010.

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

IBIAPINA, I. M. L. M. Docência universitária: um romance construído na reflexão dialógica. 2004. 393 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2004.

IBIAPINA, I. M. L. de M. Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9.ed. Trad. Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2011.

GARRIDO, E. **Espaço de formação continuada para o professor-coordenador**. In: BRUNO, E. B. G. (Org.) et al. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 13. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

GOUVEIA, B.; PLACCO, V. M. N. de S. **A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa**. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. 2.ed. São Paulo: Loyola, 2015. p. 69-80.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. São Paulo: Heccus Editora, 2018.

MARTINS, A. C. **Itinerário metodológico para a oferta de formação continuada na escola**. Produto Educacional (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Maranhão – UFMA. 2020. 58f.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: **Os professores e sua formação**. Lisboa. Publicações Dom Quixote: Instituto de Inovação Educacional, 1992.

PLACCO, V.M.N de S; ALMEIDA, L. R de; SOUZA, V.L.T de (coord.). **O Coordenador Pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. Pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita. Estudos e Pesquisas Educacionais. São Paulo: abril, 2011.

SANTOS, A. dos.; PLACCO, V. M. N. de S. **O itinerário metodológico para uma proposta de formação participativa**. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S. (Org.). **O Coordenador Pedagógico e o trabalho colaborativo na escola**. São Paulo: Loyola, 2016.

SOBRE A AUTORA



Mestranda no Curso de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica - (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (2011). Pós-Graduada em Docência no Ensino Superior pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci (UNIASSELVI)/2013, Especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA)/2016, Especialista em Educação Especial/Educação Inclusiva pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)/ 2019. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Processos Formativos Docentes (GEPFFORD) - PPGEEB/UFMA. Tem experiência como professora nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Coordenação Pedagógica. Atua como Especialista em Educação Básica (Coordenadora Pedagógica) na rede pública municipal de ensino de Paço do Lumiar - MA.

SOBRE A ORIENTADORA



Possui Doutorado (2011) e Mestrado em Educação (2001) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)- Campus de Marília-SP e graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (1996). Atualmente é Professora Adjunta II da Universidade Federal do Maranhão. Coordenadora e Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB)/ Mestrado Profissional/UFMA. Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Ensino da Língua Portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (GruPELPAI) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Processos Formativos Docentes (GEPPFORD) - PPGEEB/UFMA. Tem experiência na área de Educação, com docência, direção e coordenação pedagógica na educação básica, além de docência, coordenação de curso e de programa de formação de professores para a educação básica no ensino superior, atuando nas Licenciaturas e no curso de Pedagogia.



ANEXOS

ANEXO A – CARTA DE APRESENTAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
(PPGEEB)



CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA CONCESSÃO DE PESQUISA DE CAMPO

Prezado(a) Senhora(a) Kenia Aparecida de Sousa Guimarães

Vimos por meio desta apresentar-lhe o(a) estudante Deila Fernandes Mendes Brito Rego, regularmente matriculado(a) no Mestrado Profissional Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão para desenvolver uma pesquisa de conclusão de curso, intitulada: A construção da identidade profissional do Embaixador Pedagógico.

Na oportunidade, solicitamos autorização de Vossa Senhoria em permitir a realização da pesquisa neste recinto educacional para que o(a) referido(a) estudante possa coletar dados por meio de observações, entrevistas, questionários e outros meios metodológicos que se fizerem necessários.

Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre que será assinado pelos sujeitos envolvidos na pesquisa. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Colocamo-nos à disposição de V. S^a para quaisquer esclarecimentos.

São Luís, 27 / 11 / 2020

Recebido em:
27/11/2020
Kênia Aparecida de S. Guimarães
Secretária Adj. Municipal de Educação
SEMED

Antonio de Assis Cruz Nunes
Prof. Dr. ANTONIO DE ASSIS CRUZ NUNES
Coordenador do PPGEEB/UFMA

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, _____,
Coordenador(a) Pedagógico(a) da rede pública municipal de Paço do Lumiar-MA, concordo em participar, como colaborador(a), no processo de aplicação da pesquisa intitulada: **A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: desafios e perspectivas na constituição do assessoramento em formação permanente na escola**, realizada por **Leila Fernanda Mendes Everton Rego**, discente do curso de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica – PPGEEB-UFMA.

Declaro estar ciente de que minha participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Declaro, ainda, estar ciente de que por intermédio deste Termo são garantidos a mim os seguintes direitos: (1) solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta Pesquisa; (2) ter ampla possibilidade de negar-me a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à minha integridade física, moral e social.

São Luis, ____/____/____

Assinatura do Colaborador(a)

ANEXO C – MEMORIAIS NARRATIVOS DOS COORDENADORES COLABORADORES DA PESQUISA

CP 1 – MEMORIAL NARRATIVO NA ÍNTEGRA

NOSSAS VIVÊNCIAS NA ESCOLA

Minhas vivências na escola são dinâmicas, tento organizar meu dia com duas situações: situações planejadas, que são aquela que já saio de casa para fazer na escola, como reunião com professores, pais, alunos; reunião de trabalho com a gestão, secretaria da escola; planejamento com os professores, só para exemplificar. E outra situação que mais acontece são as não planejadas que ocorrem no cotidiano, por exemplo, aluno que não se sentiu bem, conflito professor/aluno, aluno/turma; pais que chegam querendo saber as coisas sem avisar.

No meu trabalho mantenho próximo ao trabalho do professor. Que foi uma dificuldade que tive enquanto professor de anos finais. Foi justamente pela minha experiência como professor de anos finais que procurei buscar uma identidade profissional de coordenador. Fui buscar experiências de outros colegas, tive muitas contribuições. Fui estudar mais até porque é cargo que exige muita segurança e planejamento.

Nesse contexto planejo minhas ações anuais. De início, no começo do ano, período de maior demanda de trabalho, no meu caso. É quando uso o tempo para ter espaço de formação com os professores, visto que ao longo do ano é quase impossível reunir com eles. E período que não tem aula ou jornada pedagógica e professor tem que estar na escola, então já uso para este trabalho.

Nas formações procuro trazer temas relacionados ao trabalho do professor. Às vezes eu faço, em outras convido pessoas da área para contribuir. Como foi com as questões de educação inclusiva, que convidei a equipe da divisão de educação especial para trazer para o professor temas e formas de incluir os alunos, público dessa área, em suas aulas. Também convidei professores da UFMA e de outras redes para trabalhar com as mudanças do currículo baseadas na BNCC. Temas que usei muitos nesses últimos anos que foram discutidas com os professores e que foram apontadas como necessidades. Então bem aqui já encontra o primeiro desafio: Reunir os professores.

Nesse mesmo período também usamos para conversar com os professores para montar o horário que cada um irá ministrar suas aulas. É um momento bem complexo, de muitas negociações com professores, com escolas para poder encaixar cada um sem conflitos de jornada. Esse é outro desafio. Foi nessa situação que tive os maiores desafios da minha profissão. Falo isso porque em duas escolas que tive atuação, dei solução de uma problemática justamente alterando o horário.

Na primeira escola, quando cheguei, observei uma situação curiosa. Professor em espaço usado como sala de professor e aulas paralelas (quando professor ministra aulas em turmas distintas). Chamei a responsabilidade para mim e fiz a mudança de horário que deu solução para a situação. Assim como conversei com a gestão se tinha possibilidade de alterar carga horária de disciplina, para resolver a situação da falta de professor. Expliquei como seria para a gestão, marcamos uma reunião com a SEMED onde passei a operacionalização dessa jornada. Com a autorização fiz as devidas alterações e podemos concluir o ano letivo com aulas para todas as turmas e sem está “inventando nota para aluno”.

Outra situação vivencie em outra escola, com choques de horários e uma cultura estranha de devolução de professor. A escola adotava horário fixo desde 2015 quando foi municipalizada e os professores tinham que se “encaixar” nos horários pré-estabelecidos. Sentei com a gestão, professores e alterei os horários, e todo ano sempre refaço atualizando, acabando assim com a cultura de devolução de professor e horário fixo, dando insegurança ao corpo docente.

Tive também uma situação complexa em umas das escolas no que tange à relação gestão/professores. Onde existia uma situação nada harmônica nessa relação que tive que manter um trabalho de parceria e apaziguação para poder desenvolver meu trabalho. Abri esse pequeno relato por considerar esses episódios como marco do meu trabalho diante de situações sem solução.

Retomando para a vivência escolar, ao longo do ano deixo mais as atividades rotineiras da nossa profissão. Como acompanhamento de aulas, planejamento, e demandas da gestão e SEMED. E no fim do ano, trabalho já mais próximo à secretaria da escola. Então, basicamente, minha rotina profissional mais sistêmica e pontuada.

Trabalhando com aluno, tenho trabalho de orientação e conversas. Faço tabulações de informações passadas pelos professores, como frequência e outros. Assim tenho todo um panorama de situação de alunos da escola. Nisso trabalho.

Na área do aluno tenho muitas situações não planejadas e que tiram muito meu tempo. Situações do tipo alunos que passam mal. Que tenho que intervir com a retirada de sala e até mesmo prestar primeiros socorros e levar em uma unidade saúde. Isso acontece por incrível que pareça quase todos os dias. Já fiz até curso devido à demanda. Procuo orientar os professores e demais servidores a observarem o comportamento dos alunos. Nos últimos anos tivemos situações de alunos se mutilando, fazendo cortes com objeto perfurantes em parte do corpo. Inclusive teve um ano que tivemos que realizar uma reunião com pais sobre isso, pela reincidência de números de casos. Onde falamos sobre os casos, onde orientamos como fazer as observações e identificar comportamentos, um psicólogo amigo falou sobre algumas síndromes como Borderline, que é uma síndrome de comportamento, que há casos de mutilação e também sobre depressão. Nesse trabalho já sinto dificuldade de apoio por parte da SEMED, como agendar com psicólogo. Estamos buscando sempre a parceria para construir esse acompanhamento do aluno. Aqui mais um desafio nessa jornada.

Junto à secretaria da escola tenho um trabalho mais volumoso ao final do ano, mas ao longo do ano sempre estamos trabalhando junto, passamos informações dos alunos.

Sempre tive estagiários nas escolas que passei, nas áreas de gestão e docência. Com os estagiários que escolhem a escola para realizar sua prática, temos trabalho de muita parceria. Onde a coordenação e corpo docente sempre estão abertos para questionamentos e anseios dos nossos aprendizes. Procuo organizar esse momento com uma parte comigo, enquanto coordenador e responsável pela ação pedagógica e vivência de observação e prática de docência com os alunos já com os professores. Para que esse estagiário saia com leque de experiência rica, assim como tive enquanto estagiário na minha época de graduação. Sempre é uma honra está acolhendo eles nesse momento.

Aqui também quero destacar uma situação que envolve os coordenadores do município no âmbito externo à escola, mas que reflete em nosso trabalho escolar, que é a questão da instabilidade de jornada. Nesse município iniciamos com 40 h batido, em escola sem condições de trabalho e local para você organizar alguma coisa. Foi dado o direito de jornada em casa onde ali podemos organizar nossas coisas e projetar, organizar e estudar algo para a escola. Mas a situação de “ioiô”, vai e volta, isso gera um desgaste no nosso trabalho.

Outra questão é a falta de representatividade nos espaços de discussões da educação do município, tipo participar das eleições do Conselho municipal de educação, somos o único cargo que não tem espaço lá. Outra.. participar do plano municipal de educação. Isso gera insegurança ao profissional do cargo. Outra são desvios de função para atender às necessidades da escola, a pedido de gestor. Isso por vezes me fez quase desistir do cargo.

Na área específica de anos finais, sou coordenador dessa fase de ensino. Sentimos muita ausência de formação para nossa área, seja para o trabalho de anos finais, seja para nossa formação mesmo como coordenador. Isso com o tempo tem nos incomodado muito esse total “abandono” com essa fase de ensino. Se cobra muito a formação do professor, que o coordenador precisa fazer esta ação, mas o coordenador não recebe formação também para sua complementação profissional pela rede, tem que buscar fora. Temos problemas como alfabetização tardia, problemas de distorção idade/série, problemas de indisciplina estudantil que precisamos desse apoio por parte da pasta porque somente a escola não tem condições de resolver.

Não poderia ser esquecido, a pandemia nos trouxe grandes desafios, como reinventar nosso trabalho e de outros profissionais da escola. E novamente ficamos desassistidos pelas pastas da divisão de tecnologias educacionais e séries finais. Mas pela nossa experiência e estudo na área de tecnologia construímos um sistema de ensino alicerçado na plataforma digital Facebook, onde usamos praticamente quase todos seus recursos. Usamos o chat onde formamos grupos por seriação do aluno, usamos uma página auxiliar para depósito de arquivos. Criamos um sistema de avaliação. Treinamos de forma coletiva professores e alunos, e individual também para aqueles com maior dificuldade. Foi um ano muito cansativo e estressante, de muita sobrecarga de trabalho. Concluímos com boa aceitação do trabalho por parte de alunos e professores. Desafio grande, mas soubemos conduzir de forma a minimizar as perdas devido à pandemia.

Fechando esse trabalho, tentando resumir um pouco das nossas vivências cotidianas. Centrando nos desafios, nos trabalhos marcantes e, sobretudo, na nossa reconstrução como profissional, esperamos que esse breve relato possa contribuir com esse trabalho acadêmico.

CP 2 – MEMORIAL NARRATIVO NA ÍNTEGRA

Dentre os desafios encontrados na prática da coordenação pedagógica percebe-se a ausência de um diálogo aberto, flexível e democrático por parte da SEMED e informações, formações, orientações e suporte de forma pontual, clara e concisa no que diz respeito ao nosso trabalho. Ademais, a falta de recurso pedagógico e problemas estruturais não deixam de ser um empecilho para a prática pedagógica na escola, que nos limitam ou até mesmo nos inibem de desenvolver determinadas atividades.

No dia a dia, no que diz respeito à prática pedagógica na escola, inicio com o recebimento dos alunos na portaria, em seguida acompanho, observo e participo da acolhida dos alunos junto com os professores; após a acolhida, vou a alguma turma para observar, acompanhar, supervisionar a prática pedagógica em sala de aula, me colocando à disposição para dar suporte, se necessário; e observando se a prática do professor está conforme o que foi planejado.

Acontece algumas trivialidades no decorrer do tempo, que dificulta essa prática de forma pontual, por exemplo, atendimento aos pais para alguma informação, pegar materiais pedagógicos para os professores em sala de aula, direcionar alunos fora de sala de aula, conversar com o aluno na secretaria sobre seu comportamento, dentre outras práticas triviais. Quando a merendeira falta, para agilizar, às vezes ajudo a servir ou até mesmo fazer o lanche.

Acompanho e observo os alunos no recreio, quando não estou fazendo algum trabalho burocrático na secretaria ou reunida com a gestão, e se necessário oriento os professores sobre algo que não está conforme nosso regimento ou planejamento, repassando a informação em seguida para a gestão.

Quando necessário, faço a mediação entre o diálogo e relações interpessoais da gestão X professor, professor X professor e professor X pai de aluno como forma de resolver e/ou amenizar conflitos. No planejamento semanal, deixo abertura para o diálogo, troca de ideias e trabalho na perspectiva da construção coletiva onde todos colaboram com suas ideias e experiências. Em seguida organizo de forma sistemática e compartilho as definições gerais.

Existem outros empecilhos na prática da coordenação escolar, que nos desmotiva e nos tira o foco, a maioria é trivial que devemos já estar preparados ou ao menos já planejar um tempo para isso, já que se constitui como um fato na nossa prática no dia a dia.

CP 3 – MEMORIAL NARRATIVO NA ÍNTEGRA

Sou pedagoga, especialista em Educação Básica e, neste relato, utilizo como referência, meus primeiros anos de exercício como coordenadora pedagógica porque eles expressam de forma mais enfática vários dilemas que ainda vivencio na minha rotina atual.

Trabalho desde fevereiro de 2015 na rede municipal de ensino de Paço do Lumiar e, assumir a função de coordenadora pedagógica, por si só, já foi um grande desafio na minha vida profissional, pois mesmo depois da especialização, não me sentia segura para desempenhar tal papel, principalmente em uma escola de Séries Finais do Ensino Fundamental. Até então, toda minha rasa experiência era de quatro anos como professora de Educação Infantil. Tive que enfrentar, a partir de então, o receio de trabalhar com professores especialistas em suas áreas e estava certa de que precisava lutar para legitimar meu espaço e conquistar o respeito da minha equipe.

Sabia que a concepção de muitos professores sobre o trabalho do coordenador ainda é pautado num modelo autoritário, associado à gênese da profissão da supervisão escolar. No entanto, a partir daí, espantosamente, todo o processo de conhecimento e adequação do grupo fluiu sem tantas dificuldades como eu imaginava, principalmente porque a minha chegada à escola coincidiu com a dos professores, pois todos fomos admitidos na rede simultaneamente, ou seja, tivemos que nos “inventar” enquanto equipe.

Além dessas impressões e inseguranças pessoais, lembro de outros entraves que dificultaram essa transição tão importante na minha vida profissional: uma delas foi a concentração de poder na figura do gestor escolar e a nítida ruptura deste com o corpo docente da escola. Isso se expressava na falta de participação da gestão no planejamento das atividades pedagógicas (o que me fazia sentir deveras sobrecarregada) e também a própria demarcação territorial, materializada, inclusive, na arquitetura da instituição.

No primeiro dia na escola, depois da minha apresentação, a responsabilidade de organizar e promover a jornada pedagógica pesava subitamente sobre as minhas costas. Todavia, não demorei a perceber que meu trabalho seria impossível sem o mínimo apoio da gestão. Desse modo, assumi postura crítica e também conciliatória, buscando entender a dinâmica de funcionamento da escola e fazendo intervenções

Um exemplo era a inflexibilidade da gestão em apoiar os projetos propostos pela equipe docente por convicção pessoal/religiosa. Convocamos reuniões, expomos argumentos e reafirmamos a escola como espaço laico e democrático, implementando, finalmente, os projetos.

Porém, à medida que o ano letivo se engrenava, as demandas pareciam me soterrar, pois a escola não tinha um protocolo burocrático definido, a comunicação era deficiente, as informações e procedimentos se perdiam, gerando, frequentemente, outros problemas ainda maiores. Acrescido a tudo isso, a falta de profissionais como auxiliares administrativos, monitores etc. era outro agravante que me afligia.

Nesse contexto, minhas atribuições originais se dispersavam em meio às demandas de vinte turmas, somando o total de mais de quinhentos estudantes. Cotidianamente me deparava com diversas situações: mediação de conflitos, que é uma função inadiável, além do atendimento aos responsáveis, organização de reunião de pais e mestres, acompanhamento do rendimento dos estudantes, preenchimento e desenvolvimento de instrumentais, reuniões promovidas pela rede...

Além disso, tive inúmeras dificuldades relacionadas ao planejamento, principalmente atreladas ao gerenciamento do tempo: conciliar os grupos de professores com diferentes disponibilidades e cargas horárias, reunir com a equipe sem comprometer os horários de aulas, preparar pautas formativas na escola a partir das sugestões dos professores, devolutivas de planos...

Assim, inicialmente, minha estratégia foi fragmentar esses grupos e utilizar agenda com pequenas metas para cumprir durante a semana, fazer atendimentos individualizados aos professores e, principalmente, me empenhar para garantir as reuniões de conselho de classe, pois estas são fundamentais para a avaliação do trabalho realizado e definição de estratégias coletivas para superar os desafios do processo educativo.

Sobre as formações, tentava alternar entre encontros com os grupos de professores para estudo de um tema e buscar parcerias com profissionais especializados/ técnicos (principalmente por não me sentir segura para tratar sobre algumas temáticas das quais ainda não tinha me apropriado adequadamente). Todavia, sempre sem a garantia da participação de todos nesses encontros e sem a disponibilidade dos recursos tecnológicos necessários. O fato é que, apesar de trabalhar muito, não tinha a produtividade esperada. Sentia-me sempre cansada, mas

frustrada e, assim, dia após dia, a falta de tempo para planejar adequadamente afetou drasticamente minha rotina e autoestima.

Sobre isso, é importante destacar que o tempo de planejamento para o coordenador pedagógico é geralmente negado pelas redes de ensino, contradizendo a Lei do Piso, como é conhecida a Lei nº 11.738/08, que estabelece que o período para atividade extraclasse deve corresponder a 1/3 da jornada de trabalho dos profissionais da educação, determinação essa que foi mantida pelo Supremo Tribunal Federal, na ADI 4167.

Por isso, diante da legitimidade e da necessidade de tempo para organizar todas essas demandas, juntei-me aos colegas na luta pela efetivação desse direito no município, já que as 40 horas semanais estavam totalmente direcionadas à execução das tarefas na escola, precarizando assim a qualidade do nosso trabalho. Esse foi o início de inúmeras tensões, movimentos sindicais, reuniões, acordos etc. que já resultaram, à duras penas, na flexibilização e reconhecimento desse direito pela atual gestão, mas ainda buscamos a incorporação da jornada adequada ao estatuto de profissionais do magistério.

Cabe frisar que, manter a esperança diante de um cenário, por vezes, tão problemático é mais um desafio nesta profissão. Digo isso porque tenho convicção da minha responsabilidade que é motivar a minha equipe e, geralmente, encaro esses obstáculos como inspiração para superar os desafios. No entanto, dependendo do contexto geral de vida desta humana aqui, essa habilidade pode se reduzir por algum tempo, pois antes de ser profissional, sou mulher, filha, mãe, esposa que acumula inúmeras atribuições por uma condição de gênero construída historicamente.

Contudo, diante das diversas contradições inerentes à práxis, tive a oportunidade de amadurecer profissionalmente com essas experiências e perceber que todos estávamos num processo de construção da nossa própria identidade enquanto escola, enquanto profissionais: gestando o sentimento de pertencimento à essa comunidade. Essa mudança de perspectiva, para mim, se deve ao fato de alterações de representantes da gestão escolar, a partir de 2017, que buscou, a partir de então, construir uma dinâmica de trabalho mais humana, organizada, democrática e sensível às necessidades da escola.

Apesar de não encontrar nem mesmo o esboço de um projeto político pedagógico ao chegar à escola, tive a oportunidade de me apropriar desse processo de construção junto aos professores, servidores, estudantes e à nova gestão,

refletindo sobre a escola que somos e para onde nos direcionamos, definindo nossos objetivos, expressos atualmente no documento legitimado em 2019.

Embora nem todos os representantes da atual da gestão escolar concebam a escola como espaço público, laico, democrático, a força dessa visão se sobrepõe pela grandiosidade de sua essência: a justiça. Por isso, os problemas se apresentam bem menores e os resultados como méritos coletivos, pois quando todos fazem parte do processo educacional, deixam de ser meros executores para atuar como protagonistas nesse espaço.

Destarte, os desafios do contexto escolar sempre se apresentam de forma multifacetada, mas 2020 está sendo um ano sem precedentes com a implementação das aulas não presenciais devido à pandemia.

Resumidamente, minha observação é que as dificuldades se agravaram por falta de orientação e planejamento a nível de rede, pois a proposta de cada escola desenvolver seu próprio projeto foi paliativa, não atendeu às necessidades dos estudantes sem acesso à internet, nem das escolas que não contavam com recursos para disponibilizar os materiais didáticos em outro formato. Cada escola ficou como um barco à deriva e, como afirmei anteriormente, nessas situações, é difícil manter a esperança e a motivação. Esse afastamento da rotina e da convivência fragmentaram os laços afetivos construídos cotidianamente na escola, principalmente nos estudantes que apresentaram inúmeras dificuldades para perseverar nas aulas e atividades.

Durante esse ano tão desafiador, fiz o trabalho de acompanhamento e orientação das aulas junto aos professores, continuei atendendo à comunidade em suas demandas, mas mesmo sabendo das condições desfavoráveis, a sensação que tenho é de insatisfação, pois não pude contemplar de forma significativa os resultados do meu esforço. Nesse sentido, percebo a mesma impressão nas falas compartilhadas dos meus colegas, coordenadores e professores, gestores.

Em suma, mesmo sabendo que esse sentimento de frustração seja oriundo de um contexto complexo que envolve a história da profissão e as condições materiais de trabalho, a autorresponsabilização com o cotidiano escolar e suas variáveis é inevitável para quem busca a transformação da escola e se empenha nesse propósito. Por hora, sinto-me ansiosa e preocupada com o futuro próximo: o ano letivo de 2021 e tantos outros desafios à minha espera...

CP 4 – MEMORIAL NARRATIVO NA ÍNTEGRA

1 - Enquanto coordenadora pedagógica dos segmentos Educação Infantil e Anos Iniciais, tive o desafio de ajudar os professores a planejar, pois os mesmos já estavam na escola há bastante tempo e não tinham costume de realizar planejamento em virtude da ausência de um coordenador pedagógico;

2 – Ter um gestor ausente e a escola não dispor de um assistente administrativo também foi um desafio, pois tive de assumir os três papéis;

3 – Conseguir reunir todos os professores da escola em um momento coletivo para planejar e/ou ofertar formações continuadas em serviço também foi um agravante, pois a maioria atua em mais de uma escola;

4 – Enquanto técnica da Semed percebo que a falta de materiais para apoio pedagógico (papel A4, impressora e afins) afeta o trabalho do coordenador pedagógico no quesito elaboração e oferta de formações continuadas;

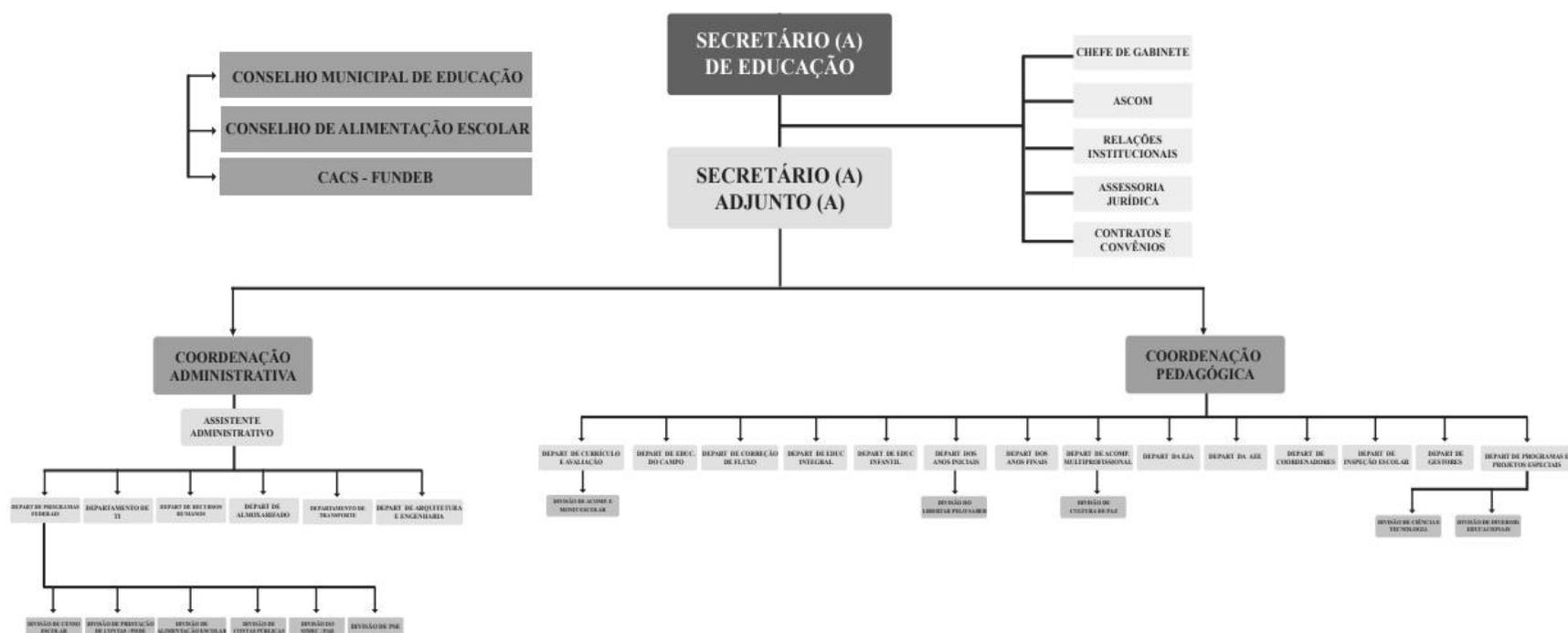
5 – Não ter um técnico da Semed como referência para o coordenador pedagógico se dirigir em casos de dúvidas, como acontece com os demais segmentos fragiliza o segmento, pois não passa segurança e apoio a estes;

6 – Não serem ofertadas formações continuadas específicas para coordenadores pedagógicos é outro ponto que precisa ser revisto.

ANEXO D – ORGANOGRAMA 2021 DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PAÇO DO LUMIAR - MA



Organograma - Secretaria Municipal de Educação de Paço do Lumiar



"Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda". (Paulo Freire)